
QUE APRENDEN
Y
QUIENES APRENDEN
EN LAS ESCUELAS
DE URUGUAY

LOS CONTEXTOS SOCIALES
E INSTITUCIONALES
DE EXITOS Y FRACASOS

INFORME AL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
DE LA ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACION PUBLICA

INDICE

INTRODUCCION	iii
--------------	-----

CAPITULO I

LAS PRUEBAS DE EVALUACION, LAS MUESTRAS Y LAS CATEGORIAS

A. INTRODUCCION	3
B. EL DISEÑO DE LAS PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL Y MATEMATICAS	3
1. La evaluación pedagógica	3
2. La elección de 4o. año para evaluar aprendizajes	4
3. Elaboración de la prueba de lenguaje	4
a. Construcción de la prueba de lenguaje	4
b. La elaboración de preguntas	5
c. La redacción	6
d. Aprendizajes logrados a mediados de año	6
4. Elaboración de la prueba de matemáticas de 4o. año	6
5. Validación metodológica de la prueba	7
a. La valoración de la prueba	7
b. Análisis de la eficacia de la batería de ítems	7
c. Análisis de la consistencia interna	8
6. Resultados de los pretest	8
7. Aplicación de las pruebas en Montevideo, Canelones y Tacuarembó	9
C. LAS ESCUELAS Y GRUPOS SELECCIONADOS EN LA MUESTRA	10
1. El universo	10
2. Diseño muestral	11
a. Escuelas públicas de Montevideo	11
b. Escuelas privadas de Montevideo	14
c. Escuelas públicas del Interior	15

D. LA CONSTRUCCION DE ESTRATOS SOCIOACADEMICOS Y DE SUBSISTEMAS	16
1. Los instrumentos de investigación	16
2. Los estratos socioacadémicos y los subsistemas	16
E. LA COBERTURA DE LAS PRUEBAS Y DE LA ENCUESTA DE FAMILIAS	17

CAPITULO II

¿QUE APRENDEN LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS?

A. INTRODUCCION	19
B. LOS PUNTAJES LOGRADOS EN LAS PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL	19
1. Los resultados globales	19
2. La estratificación de los aprendizajes en Montevideo	21
3. Los aprendizajes en Tacuarembó	22
4. La distribución de los resultados por tramos de puntaje	23
5. La ortografía	26
6. Gramática	29
7. Redacción de una historia o relato	31
C. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE Y LAS DESIGUALDADES EN EL APRENDIZAJE	36
D. LOS PUNTAJES LOGRADOS EN LAS PRUEBAS DE MATEMATICAS	40
1. Los contenidos sociales de los aprendizajes en idioma español y matemáticas	40
2. El papel de la educación formal en el aprendizaje de las matemáticas	42
3. Los resultados globales	42

4. Las áreas temáticas	44
5. Los resultados por áreas temáticas	47
E. LAS REDACCIONES ESCOLARES	50

CAPITULO III

IMPACTO DEL NIVEL SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

A. INTRODUCCION	59
B. LA ENCUESTA SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS	59
1. La operación de la encuesta	59
2. El contenido del cuestionario	60
C. LA DETERMINACION SOCIAL DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR	61
1. Las madres de los escolares	61
2. La instrucción de las madres	62
3. La instrucción de los padres y la endogamia educativa	63
4. La correlación de las pruebas con la educación de las madres	65
5. La generación de conocimientos por la escuela ¿tiene hoy menos capacidad de modificar la estratificación cultural de origen?	67
6. La distribución de los ingresos monetarios y su influencia en los resultados escolares	69
7. La educación materna potenciada por los ingresos de la familia	71
8. Las inasistencias, la educación de la madre y los ingresos del hogar	74
9. Las repeticiones, la educación de la madre y los ingresos de la familia	79
10. La asistencia a preescolar, la educación de la madre y los ingresos de la familia	82
11. Competencia de las madres de los escolares en el manejo del registro escrito	86

a.	Ortografía	87
b.	Puntuación	88
c.	Marcadores de lengua oral-escrita	89
d.	Evaluación general de las escuelas	90
D. ALGUNAS REFLEXIONES		91
E. LAS ESQUELAS DE LAS MADRES		93

CAPITULO IV

EL DESIGUAL RESULTADO DE LAS ESCUELAS Y DE LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

A. INTRODUCCION		99
B. LOS DIFERENTES LOGROS EN CONOCIMIENTOS		101
1.	La desigual composición sociocultural	101
2.	Los logros académicos en cada subsistema según nivel educativo de las madres.	102
3.	Las desigualdades de ingresos	106
C. LOS FACTORES CULTURALES Y ESCOLARES EN LOS LOGROS DE CADA SUBSISTEMA		109
1.	Los subsistemas educativos públicos de Montevideo y su comparación con Tacuarembó y privadas	109
2.	Comportamientos culturales e indicadores escolares según subsistemas	112
D. UTILES ESCOLARES Y PRACTICAS CULTURALES EN EL HOGAR		119
1.	Disponibilidad de útiles escolares	119
2.	Las prácticas culturales hogareñas	121
a.	El estado conyugal de las madres	121
b.	El niño y la televisión	123
c.	Los libros en la familia	125

CAPITULO V

HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES

A. INTRODUCCION	131
B. PRODUCCION DE CAPACIDADES Y REPRODUCCION SOCIAL	131
1. El marco conceptual	131
2. La comprobación empírica	133
C. LAS DIMENSIONES FAMILIARES ASOCIADAS A LA CONDICION DE MUTANTE	135
1. Las dimensiones estructurales	135
2. Las dimensiones del comportamiento ante la escuela	135
3. Los mutantes de excelentes calificaciones	136
D. LAS DIMENSIONES FAMILIARES ASOCIADAS A LAS CONDICIONES DE PERDEDORES Y HEREDEROS	138

CAPITULO VI

EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA ESCOLAR

A. MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS EN LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS	143
B. LA EXPERIENCIA Y LA DEDICACION DE LOS MAESTROS	145
1. Los maestros: cuerpo profesional por excelencia	145
2. La rotación permanente de los maestros	146
3. Las faltas de los maestros	149
C. LOS DEBERES Y LA DISCIPLINA ESCOLARES	151
1. La disciplina	152

2.	Deberes, escuelas y familias	152
D.	LA RELATIVIDAD EN CADA SUBSISTEMA DE LOS CRITERIOS DE PROMOCION	156
1.	¿Qué valor tiene la promoción en las escuelas?	156
2.	La mayor permisividad en las escuelas de peores resultados	158
E.	LA INFRAESTRUCTURA Y LOS RESULTADOS ACADEMICOS	159
1.	Las relaciones entre el mayor nivel sociocultural de las familias y el estado edilicio de las escuelas	159
2.	Los escolares en cada subsistema afectados por deficiencias edilicias	160
3.	Los recursos de las Comisiones de Fomento	164
F.	ESCUELAS PRODUCTORAS DE CONOCIMIENTOS	164
1.	Los planos de la acción	164
2.	Escuelas ejemplares	165
3.	La descripción de las escuelas	167
a.	Escuela III.8	167
b.	Escuela IX.2	170
c.	Escuela IX.5	172
4.	Una lectura global de la información sobre las "escuelas ejemplares"	174
G.	ALGUNAS REFLEXIONES FINALES	175
	NOTAS	181
	ANEXOS	189

INTRODUCCION

El presente estudio ha sido elaborado a solicitud del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En virtud de un Convenio suscrito con la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) se le encomendó a su Oficina en Montevideo realizar un "Diagnóstico e investigación de la educación básica de Uruguay".

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financia y apoya las investigaciones a través del Fondo Nacional de Preinversión (FONADEP) del Gobierno de Uruguay.

Como resultado de la actividad inicial de dicho convenio se realizó un informe, publicado como libro en forma conjunta por el CODICEN de la ANEP y la CEPAL, titulado ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL URUGUAY, en el que se analizaron en su primera parte, Sociedad y educación, en la segunda La evolución de los procesos educativos y, por último, La educación según contextos sociales.

La revisión estadística de los repertorios existentes en el país y el análisis de los procesos educativos y sociales ocurridos en los años recientes aportaron una visión de conjunto sobre la evolución de la educación y de la sociedad y precisiones respecto a los logros y problemas del sistema educativo oficial. Y, a partir de ellos, se pudieron definir con claridad los objetivos e instrumentos de investigación de este segundo informe de diagnóstico específico de la educación primaria.

La educación primaria está intrínsecamente vinculada con la formación y con el desarrollo de la sociedad uruguaya. Su histórico papel ha sido múltiple:

integrar en una comunidad nacional un conjunto heterogéneo de grupos familiares criollos e inmigrantes de los más variados dialectos o idiomas formándolos en un lenguaje y cultura común; integrar en una sociedad a estratificados y, más aún segmentados, grupos sociales a los que se les presentó la posibilidad de movilidad social a través de la formación en la escuela y de una selección meritocrática proveniente de un tribunal socialmente imparcial como es el docente; integrar la población a la democracia teniendo a su cargo la formación de los futuros ciudadanos, noción de igualdad política que sólo deviene posible -como ya lo planteaba José Pedro Varela hace más de un siglo- cuando se constituye la pareja educación-ciudadanía.

De pocas sociedades se puede decir como de la uruguaya que la sociedad es hija de la escuela. A lo largo de un proceso que insumió un largo siglo, la escuela no solo fue incorporando en forma lenta y progresiva a la población sino que fue transfiriendo a la sociedad no solo el lenguaje -increíblemente similar en toda la jerarquía social en comparación a la realidad latinoamericana- y las formas de pensar sino también un conjunto de valores que definen a Uruguay en el contexto internacional.

La acción acumulativa de la escuela se realizó en forma interdependiente con la evolución de la sociedad. En la medida en que ésta fue desarrollándose económica y culturalmente, la escuela ampliaba su campo de acción y robustecía y estimulaba el proceso; en la medida en que el funcionamiento de la sociedad era el democrático, los valores que internalizaba la escuela encontraban su respaldo en el funcionamiento del sistema político nacional

y en la conducta de sus distintos actores sociales y, finalmente, en la medida en que la economía se diferenciaba y la ocupación se calificaba, la selección universalista propia del desarrollo encontraba como sustento la selección meritocrática de la escuela.

Este doble proceso comenzó a deteriorarse a partir de 1955 cuando se inició un ciclo prolongado de estancamiento de la economía uruguaya con recuperaciones -que fueron alternadas con la crisis del petróleo, a partir de 1973, y a partir de 1982, la del endeudamiento externo- que el crecimiento económico iniciado con la recuperación institucional no ha logrado aún superar plenamente.

Los valores democráticos comenzaron a ser descreídos por ciertos grupos, paralelamente a la aguda confrontación social y el proceso culminó con el gobierno de facto que rigió el país por más de una década.

La confianza en el trabajo y en el esfuerzo meritocrático, como forma de movilidad social ascendente, entraron en crisis ante una economía estancada y un sistema político autoritario. La emigración internacional, que arrastró hacia el exterior a alrededor de un décimo de la población nacional, fue una manifestación del descreimiento en las posibilidades del desarrollo de la sociedad nacional, acentuado por la situación de autoritarismo político.

La profunda y prolongada crisis de la sociedad uruguaya que, entre el inicio del ciclo negativo de su economía y la recuperación institucional democrática, comprende en total 30 años de su historia (1955-1985) seguramente tuvo graves efectos sobre la escuela uruguaya. Por una parte, los valores y las normas que se transmitían en la escuela dejaron de tener progresivamente congruencia con la realidad económica, social y política. Por otra, la escuela perdió significación y centralidad en la sociedad uruguaya.

Cuando distintos grupos consideraban que el cambio se aseguraría con la imposición de unos sobre otros; cuando la falta de expectativas determinaba que otros buscaran su destino fuera de fronteras; cuando la gravedad de los problemas económicos determinaba que el Estado tuviera como prioridad la búsqueda de soluciones financieras inmediatas y, así sucesivamente, quedaba muy poco espacio para que la sociedad -como colectividad- diseñara sus proyectos de desarrollo y acordara sobre el modelo viable y deseable al que aspirar.

Un tiempo histórico en que el presente se impone con sus urgencias y sus conflictos es siempre un tiempo en que difícilmente se puede ir preanunciando el futuro e ir asumiendo aquellas políticas que anticipen el perfil de la sociedad.

El problema es que la educación sólo se desarrolla en el marco de un proyecto de largo plazo. Formar a los hombres que van a actuar en el próximo medio siglo es la dimensión de más largo alcance entre todas las que maneja la sociedad y el sistema político. En comparación con su proyección temporal lo que en planificación económica se considera "largo plazo" (generalmente 10 años) es un período tan breve que generalmente ni alcanza para formar a los primeros productos, en este caso, egresados del sistema educativo.

Como la proyección de la política educativa es tan larga reclama de una "previsión" del futuro, que no es futurismo sino observación de la realidad del presente en las sociedades más desarrolladas e identificación de aquellas líneas portadoras de futuro, como lo son el conocimiento, la ciencia y la tecnología, con sus infinitas repercusiones no sólo en la economía sino en la transformación de las sociedades.

No se trata de una subordinación ante un determinismo de futuro sino un desafío para la creación de aquellos sustratos

sobre los que se pueda construir un "cierto futuro". Esta fue precisamente la fertilidad de la reforma educativa vareliana, la de proponer -en un momento en que el caos social y político de una inorgánica sociedad no deparaba una imagen positiva de la evolución inmediata- una transformación progresiva de la sociedad en la que uno de sus pilares fuera la escuela.

Pero esta noción de largo plazo en educación tiene también implicaciones muy especiales sobre los resultados de las políticas. El carácter positivo o negativo que éstas tengan no se aprecia en lo inmediato sino que sus efectos se acumulan progresivamente y los logros o los deterioros culturales y sociales se perciben muchos años después, generalmente varias décadas después.

Albert Hirschman señalaba que existen acciones y actividades en las que la falta de modernización y de cambios son percibidas de inmediato por la sociedad y provocan corrientes de opinión que reclaman soluciones. (Uno de sus ejemplos es el uso de aviones obsoletos y mal mantenidos; cada catástrofe provoca una conmoción social). Generalmente, las soluciones son más accesibles cuando, tanto en la toma de decisiones como en su instrumentación, interviene sólo un pequeño sector de la sociedad o uno de sus grupos especializados.

Inversamente, hay otras actividades -de las que la educación es paradigma- en las que la falta de cambios, el no mantenimiento del sistema no se perciben inicialmente y ante cuyo deterioro -en relación a los requerimientos del tiempo presente e incluso en relación al pasado de la propia institución- se producen sucesivas acomodaciones. En forma paralela a la escasez de medios y resultados las expectativas de la sociedad y de los actores involucrados van reduciéndose.

Este tipo de proceso es muy propio de la educación por el ensamble de la misma con

todo el sistema social. Intervienen en su cambio o en su deterioro en un plano macro, las orientaciones hacia el cambio o a la conservación de las elites nacionales, la prioridad que en sus respectivas orientaciones tenga la educación, la construcción del futuro y las vías privilegiadas para el logro del mismo. Lo anterior vinculado a los recursos se traduce en el plano de la acción estatal, de las políticas de inversión pública, de remuneraciones del personal, de formación de recursos humanos, etc.

En un plano institucional actúan las políticas de innovación de sistemas y de la enseñanza, las políticas dirigidas a la formación cultural de las familias o a la capacitación de los recursos humanos, respecto a los derechos y a los méritos, etc.

En el plano de los grupos intervienen todos aquellos -institucionalizados o no- que nuclea a los miles de docentes y funcionarios; esos grupos e individuos pueden "crear" en la enseñanza y en forma artesanal seguir luchando por ella, o estar desilusionados o burocratizados. Esto influye en "actitudes de fuga" de unos o en la aceptación de lo inevitable por otros. En educación, especialmente la de la infancia, el resultado es siempre una acumulación de actitudes; en último término el proceso pedagógico se establece entre un educador y su grupo de alumnos.

Finalmente, en el plano societal -como la escuela primaria es inseparable de las familias- de los valores y orientaciones predominantes en la masa social dependerá la escuela. Las familias fortificarán su creencia en la escuela en la medida en que las elites dirigentes crean en ella y en la medida en que en la sociedad exista un sistema de gratificaciones y sanciones de tipo meritocrático con alta valoración de las capacidades personales.

A su vez, en el comportamiento colectivo influirá poderosamente la

presencia de grupos sociales con hijos en las escuelas con capacidad de reclamar soluciones y constituir corrientes de opinión. Si la escuela deja de ser un patrimonio común y los grupos con mayor cultura y poder social, ante las circunstancias, optan por una solución individual se resquebraja el sustento societal de la escuela.

El estado actual de la escuela pública es el resultado del complejo proceso por el que atravesó la sociedad uruguaya a lo largo de tres décadas. La acumulación de factores desfavorables se expresó en una etapa de la educación y de la sociedad en que más hubiera requerido de condiciones contrarias. Lo primero, porque precisamente en las últimas dos décadas se completó el ciclo de incorporación de la población a la realización de la totalidad del ciclo escolar. Ello implicó la permanencia en la escuela de los estratos sociales más desmunidos en recursos materiales y culturales y, por tanto, más necesitados de un modelo alternativo y de calidad de socialización institucional. Lo segundo, porque en el mismo lapso se produjo un magno cambio cultural -en sentido antropológico- como es el de la incorporación masiva de las mujeres a la ocupación remunerada con infinitas consecuencias en la socialización familiar, no revertidas por la acción sustitutiva de las instituciones educativas.

Todo lo expuesto implica concluir que los éxitos y fracasos de la escuela son la consecuencia de un largo proceso de la sociedad y de sus instituciones y que su constante transformación dependerá igualmente de una conciencia colectiva y de la acción mancomunada de múltiples actores individuales, grupales e institucionales con la clara percepción que se trata de un proceso que reclama tiempo y acumulación.

Esta investigación sólo fue posible de realizar gracias a la cooperación de múltiples instituciones y personas. En primer término, del propio Consejo Directivo Central de la

Administración Nacional de la Educación Pública que la solicitó y la apoyó en forma permanente, de sus técnicos y planificadores, de las autoridades del Consejo de Enseñanza Primaria y de las inspecciones departamentales involucradas. En segundo término, del apoyo entusiasta de directores y maestros que participaron no sólo como recipientes de la investigación sino como actores en la misma. En tercer término, de las familias de los escolares seleccionadas en la Encuesta que no sólo brindaron la máxima cooperación sino que manifestaron a través de sus preguntas y respuestas la importancia enorme que tiene la escuela primaria en la vida de las familias, en la vida de la sociedad uruguaya.

Corresponde un agradecimiento especial al Prof. Juan Carlos Tedesco, Director de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe de la UNESCO que, con su asistencia técnica, aportó invalorable ideas para la realización de este Informe.

Equipo responsable de la investigación

Coordinación general, análisis de la información y redacción del informe:
Germán W. Rama

Técnicos: Oscar Licandro, Ester Mancebo y Alberto Nagle.

Asistentes de investigación: Rosina de Souza, Pedro Ravela, Juliana Martínez.

Asistentes de campo: Rosario Oldán, Claudia Menéndez.

Estadística y computación: José Luis Sánchez.

Revisión editorial: Sara Silveira.

Diagramación: María Isabel Ron.

Procesamiento de textos: Dafna Feldfogel,
Cristina Gamarra y Graciela Schüsselin.

Asistencia técnica de la UNESCO: Juan C.
Tedesco, director de la Oficina Regional de
Educación de América Latina y el Caribe.

Cooperación de personal técnico de la
Administración Nacional de Educación
Pública: Ester Gamio, Isabel Pigrau, Jorge
Carbonell, Renato Operti, Juan Pablo
Severi (CODICEN); Susana Iglesias, Lilia
Beltrame, Beatriz Picaroni y Sonia Berhau
(Inspección Departamental de Montevideo);
Elma S. de Tebot y Ana María Bertoa
(DIPE) del Consejo de Enseñanza
Primaria.

CAPITULO I

LAS PRUEBAS DE EVALUACION, LAS MUESTRAS Y LAS CATEGORIAS

A. INTRODUCCION

El objetivo de este capítulo es la presentación de los instrumentos utilizados para la realización de la investigación y de las modalidades de su aplicación al universo en estudio.

B. EL DISEÑO DE LAS PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL Y MATEMATICAS

1. La evaluación pedagógica.

La evaluación pedagógica se define como la valoración del resultado de un programa de educación o enseñanza. Esta noción determina dos niveles o, mejor dicho, dos instancias de análisis: una tiene por meta el análisis de los objetivos pedagógicos y otra, el de los resultados efectivamente obtenidos a partir del proceso educativo. Por consiguiente, se puede afirmar que la evaluación pedagógica implica siempre una tarea de relacionamiento entre resultados esperados, por una parte, y resultados obtenidos, por otra.

Las técnicas cuantitativas de evaluación han sido profusamente utilizadas en diferentes países para medir la comprensión, el conocimiento, las habilidades y otros niveles más complejos del aprendizaje, alcanzando, sobre todo en Estados Unidos, un alto grado de desarrollo y sofisticación.

También han sido utilizadas en importantes proyectos de educación

comparada, tal como el International Project for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) que realizó estudios internacionales en diferentes niveles del sistema educativo y en distintas asignaturas.

Las pruebas objetivas que se describen en las próximas páginas son del tipo de las denominadas de aprovechamiento. Al aplicarlas en las áreas de lenguaje y matemáticas, se ha intentado evaluar la diferencia en los logros de una determinada población de alumnos.

RECUADRO 1

LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Las llamadas pruebas objetivas de evaluación de logros educativos son un instrumento ampliamente utilizado en este campo. Pretenden, precisamente, dar respuesta al problema de las relaciones entre los objetivos primarios de los programas de enseñanza y los resultados devengados, al hacer posible la expresión de metas y logros en los mismos términos de valoración. Esto se logra operacionalizando correctamente los objetivos curriculares en forma de preguntas, las que -en su conjunto- constituyen la prueba. Por lo demás, la objetividad en el juicio supone, simplemente, hacer efectivo el principio según el cual "a igual competencia, igual calificación".

2. La elección de 4o. año para evaluar aprendizajes.

En común acuerdo con el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública se decidió elegir el 4o. año escolar para la aplicación de las pruebas.

Varios factores influyeron en esta decisión:

- a) Se trata de evaluar la totalidad de la población escolar y por tanto era necesario elegir un año o grado escolar que aún retenga a la totalidad de los elegibles. Si bien la deserción absoluta cubre un porcentaje mínimo de la población que inicia estudios escolares los desertores tienen sesgos especiales en cuanto a origen social y performance académica que no debían ser omitidos, lo que habría ocurrido si se hubiese elegido 5o. y 6o. de primaria.
- b) Es conveniente elegir una etapa del desarrollo de los niños en que el peso de las condiciones socioculturales de las familias y del contexto social de ellas siga estando presente en forma destacada. Como lo demuestran todos los estudios especializados y las diversas investigaciones internacionales en la medida en que se incrementa la edad y los años de socialización educativa la acción institucional y la interacción de pares pasan a tener un efecto creciente en los resultados académicos de quienes continúan en la enseñanza. En el cuarto grado se produce una situación de equilibrio entre socialización familiar e institucional lo que permite aislar el peso de cada variable y su significación en los resultados de aprendizaje.

- c) Al promediar el 4o. año los escolares han consolidado los aprendizajes iniciales y adquirido una capacidad de autonomía que permite tanto la desagregación de los resultados por alumno como apreciar la acumulación de conocimientos que se ha logrado al superar la mitad del ciclo de estudios. Finalmente, los escolares tienen un cierto dominio de las técnicas de lectoescritura y de matemáticas lo que facilita la diferenciación y evaluación de resultados.

3. Elaboración de la prueba de lenguaje.

Para la compleja tarea de construcción de las pruebas objetivas de lenguaje y matemáticas, la CEPAL contó con el concurso de la Inspección Departamental de Montevideo que designó a tres inspectoras de larga trayectoria y experiencia pedagógica. Asimismo, se obtuvo la colaboración de tres Directoras de escuela, dos maestras de aula de cuarto grado y un consultor doctorado en Ciencias de la Educación, contratado por la CEPAL.

a. Construcción de la Prueba de Lenguaje.

El tipo de prueba objetiva seleccionada para evaluar los resultados del aprendizaje del lenguaje, fue la de múltiple opción. Este ha resultado ser un instrumento de alta versatilidad, utilidad y flexibilidad para medir niveles de comprensión, conocimientos y aplicaciones de conceptos a situaciones específicas.

La prueba de opción múltiple consiste en la formulación de un conjunto de problemas -que pueden estar presentados en forma de preguntas directas o de frases incompletas- a los que se les agrega un

corto listado de alternativas de solución o respuesta. Lo que se le solicita al alumno es que escoja la opción que considera correcta.

Una de las tareas más importantes y delicadas del proceso de construcción de la prueba de lenguaje consistió en la selección de objetivos a ser incluidos en la misma.

Según el Programa de Educación Primaria para la Escuela Urbana, del Consejo de Educación Primaria, los objetivos generales de lenguaje oral y escrito, para el nivel curricular en cuestión son:

- i. Acrecentar el vocabulario y perfeccionar las formas de expresión.
- ii. Potenciar la comprensión de lo leído y cultivar la lectura corriente y expresiva.
- iii. Propiciar la lectura en silencio.
- iv. Lograr una escritura legible.
- v. Desarrollar la capacidad de usar patrones ortográficos y de identificación de las nociones básicas de la estructura del idioma.
- vi. Perfeccionar las técnicas descriptiva y narrativa en la expresión escrita.
- vii. Iniciar a los alumnos en técnicas de estudio.

Los lineamientos generales arriba enunciados se encuentran subdivididos en veinticinco objetivos específicos, organizados en las siguientes áreas temáticas: expresión oral, lectura, escritura, ortografía, vocabulario, expresión escrita y conocimiento gramatical.

La prueba de lenguaje intenta evaluar la competencia del alumno en el manejo de los instrumentos básicos de la comunicación escrita así como su dominio de las reglas gramaticales. De aquí que se hayan seleccionado los objetivos generales indicados con los literales i. ii. v. y vi. anteriormente mencionados, para

confeccionar los ítems o preguntas constitutivas de la misma.

Los objetivos del Programa Oficial suponen, entre otros temas, los siguientes:

- a) Aprendizaje del manejo de sinónimos, antónimos y el reconocimiento del significado de palabras.
- b) La captación de conceptos fundamentales y de ideas secundarias, la ordenación de ideas y secuencias temporales y la comprensión del sentido de algunas figuras del lenguaje.
- c) El dominio de la ortografía de palabras con "h" y "b", el reconocimiento de la sílaba tónica en la separación de palabras, identificación de palabras graves, agudas y esdrújulas, de familias de palabras, del verbo, sujeto y predicado en la oración y el uso de los tiempos verbales básicos.
- d) El reconocimiento -en relatos- de los elementos narrador, personajes y acción, descripción de láminas y secuencias de figuras y ubicación en el tiempo y en el espacio.

b. La elaboración de preguntas.

En lo sustantivo, era importante que reflejaran o adecuaran, con el mayor rigor posible, los objetivos cuyo logro se pretendía medir. En lo formal, era preciso que fueran claramente formulados, -tanto en lo que tiene que ver con el contenido del problema planteado como de su expresión gramatical- a los efectos que resultaran funcionalmente comprensibles a todos los alumnos. También debía cuidarse la plausibilidad de las opciones múltiples y la evidencia de la opción correcta y, por último, que la interdependencia de los ítems

no condicionara las respuestas, esto es, que las respuestas a determinadas preguntas no dependieran de las respuestas de otras.

En cuanto al trabajo de ensamble y estructuración de la prueba se trató, en primer término, de agrupar a los ítems según fueran de opción múltiple, de complementación, contestación corta etc., a fin de evitar que la mecánica de la prueba no influyera sobre su resultado. En segundo término, se ordenaron los ítems integrándolos según las áreas temáticas seleccionadas. Finalmente, se intentó que la prueba presentara un nivel de dificultad progresivo, a efectos de estimular a los alumnos con menores habilidades.

c. La redacción.

La prueba culminó con un trabajo de redacción para evaluar la competencia del alumno en el manejo de los elementos centrales de la expresión escrita. Se presentó una secuencia de cuatro figuras de mujer o niña realizando distintas acciones, pautadas por relojes, que marcan el transcurrir de la jornada. A los educandos se les solicitó escribir una historia o relato acerca de lo que muestran las imágenes.

Tomando como base los objetivos de cuarto año en esta área, se construyó una tipología de cinco dimensiones para evaluar la calidad de la prueba de redacción. Los aspectos tenidos en cuenta en esta pauta de corrección analítica fueron: a) comunicación, b) sintaxis, c) vocabulario, d) ortografía, e) ideas. Este análisis multidimensional permitió estudiar el relato desde distintas perspectivas, brindando al alumno la posibilidad de mostrar diferentes aristas de su rendimiento.

En la dimensión comunicación, se pretendió medir la capacidad de transmisión de mensajes con sentido, relacionados con las figuras presentadas; en sintaxis se buscó detectar la capacidad de construcción de

oraciones (estructura, orden gramatical, concordancias) incluyendo el uso de los signos de puntuación; en cuanto a vocabulario se quiso evaluar su calidad, definiéndola por las dicotomías de vago/preciso, rico/pobre, correcto/incorrecto; en la dimensión ortográfica se trató de apreciar la internalización de las reglas enseñadas y bajo el rótulo de ideas se trataba de valorar el aporte imaginativo del niño, su capacidad de tomar la representación gráfica como punto de partida y proyectarse o expandirse realizando una elaboración propia.

Este es el único capítulo de la prueba en que la evaluación fue realizada por tribunal docente y no predeterminada por las opciones de correcto e incorrecto que caracterizan a los restantes ítems del cuestionario.

d. Aprendizajes logrados a mediados de año.

Los contenidos de la prueba fueron determinados tomando en cuenta las áreas de conocimiento efectivamente cubiertas al mes de junio, dado que su aplicación estaba programada para después de las vacaciones de julio.

Debía, asimismo, estar organizada en una gradación desde preguntas fáciles a progresivamente más difíciles, de forma tal que todos los alumnos pudieran estar en condiciones de responder, por lo menos, una parte de ella y lograr discriminar las diferencias reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje existentes entre los alumnos.

4. Elaboración de la prueba de matemáticas de 4o. año.

La prueba objetiva de Matemáticas no fue organizada de acuerdo al sistema de

opciones múltiples por no ser ésta la forma más usual de trabajo en el área. Se recurrió a las variantes de respuesta breve y de completar, a las que se le sumaron una serie de problemas en las áreas de razonamiento y de aplicación del conocimiento.

Según el Programa de Educación Primaria, los objetivos generales del Programa de 4to. Grado de matemáticas, para las escuelas urbanas, comprenden:

- a) El dominio en la aplicación del sistema de numeración.
- b) El significado de las operaciones básicas y cálculo.
- c) El uso preciso de instrumentos geométricos.
- d) El uso correcto de distintas unidades de medidas.
- e) Expresión clara y ordenada de la interpretación de datos para resolución de problemas.

Dichas pautas se encuentran subdivididos en 36 objetivos específicos organizados en áreas temáticas, a saber: introducción al lenguaje de conjunto, numeración, operaciones, geometría, mediciones y aplicación del conocimiento.

El objetivo numeración implica el trabajo con decenas de mil, con la numeración hasta 99999, con fracciones (centésimos, milésimos) y símbolos que representan los números 500 y 1000. Las operaciones básicas implican avances en sustracciones (restas con dificultad), multiplicaciones (por tres cifras, por 100 y 1000), divisiones entre dos cifras (quizás el aspecto que introduzca mayor dificultad en el programa) y también la realización de las cuatro operaciones básicas con números decimales. En cuanto al uso preciso de instrumentos geométricos supone el trabajo con prismas y cilindros, trazado de triángulos (con uso de regla

escuadra y compás) y suma de ángulos interiores de triángulos y cuadriláteros. El uso correcto de unidades de medida pretende ejercitar a los alumnos con medidas de longitud y masa, mediciones de perímetros de figuras geométricas y manejo del sistema monetario y, finalmente, el objetivo de interpretar datos para la resolución de problemas apunta al desarrollo de la capacidad analítica y reflexiva del alumno, presentándole problemas cuyos enunciados deben interpretar, identificando y relacionando datos para darles solución.

Al igual que en la elaboración de la prueba de lenguaje, se procedió a la selección de una muestra representativa de los contenidos efectivamente cubiertos a junio del año en curso y, a partir de ellos, se construyeron ítems que tuvieran concordancia con los objetivos.

5. Validación metodológica de la prueba.

a. La valoración de la prueba.

Esta consistió en someter los resultados del pre-test a un conjunto de instrumentos que permitieron evaluar su grado de validez y confiabilidad.

La validez se verificó mediante un análisis lógico de consistencia entre el contenido de la prueba y los logros educativos que se quisieron evaluar. El estudio de la confiabilidad se llevó a cabo mediante dos procedimientos complementarios: análisis de la eficacia de la batería de ítems y evaluación de su consistencia interna.

b. Análisis de la eficacia de la batería de ítems.

Para analizar la eficacia de los ítems, se tuvieron en cuenta tres indicadores: el

grado de facilidad, el índice de discriminación y el coeficiente de consistencia interna ítem-test.

i. grado de facilidad:

Tratándose de una prueba de aprovechamiento, era necesario construir una batería de ítems en la que predominaran los grados alto y medio-alto de facilidad. Estos no debían inducir a menos de un 30% o más de un 90% de aciertos y sí debían presentar alta dispersión a lo largo de todo el rango de variación con una leve asimetría negativa. Ambas características asegurarían la posibilidad de medir diferentes niveles de rendimiento al tiempo que garantizarían la realización, por parte de los escolares de más bajo rendimiento, de una parte de la prueba.^{1/}

ii. grado de discriminación:

El grado de discriminación de un ítem mide su capacidad para diferenciar entre los alumnos con mejor y peor puntaje en la prueba. La capacidad discriminatoria de los ítems se realiza en relación a los distintos niveles de dificultad de los mismos.^{2/}

Se procuró que los ítems discriminaran positivamente, es decir que, en todos los casos, el número de aciertos del grupo superior fuera mayor al del grupo inferior y, además, que tuvieran una elevada capacidad discriminatoria, en particular los ítems de mayor nivel de dificultad.

iii. consistencia ítem-test:

El análisis de la consistencia interna es otra forma de abordar el estudio de la eficacia de los ítems. Permite evaluar si los sujetos que contestan la prueba de determinada manera, lo hacen de la

misma forma para cada ítem en particular.

Al ser la respuesta al ítem una variable dicotómica (bien-mal), el grado de consistencia u homogeneidad del ítem con la prueba depende de la diferencia entre el rendimiento medio de los individuos que responden correctamente el ítem y el de los que se equivocan.

Para estimar la consistencia ítem-prueba, se correlacionó el puntaje total de cada individuo con el que obtuvo en cada ítem.^{3/}

c. Análisis de la consistencia interna

Mediante la fórmula 20 de Kuder y Richardson (KR20), se estimó la confiabilidad de la prueba a partir de la relación entre la varianza del puntaje total de la prueba con la de cada ítem.^{4/}

6. Resultados de los pretests.

En una primera instancia -octubre de 1989- se aplicó un pre-test de ítems en dos escuelas de Montevideo que representaban dos perfiles socioeconómicos y de rendimiento bien diferenciados y en una segunda -noviembre de 1989- en doce grupos correspondientes a cinco escuelas de las ciudades de Maldonado y San Carlos del Departamento de Maldonado.

Para la construcción de la muestra de grupos a los que aplicar la prueba se tuvieron en consideración los índices de repetición e inasistencia de primero y cuarto grados a efectos de su estratificación.

En Maldonado, realizaron la Prueba de Matemática 327 alumnos y la de idioma español, 335. La diferencia numérica se

explica por el hecho de haber sido aplicadas en días sucesivos del mes de noviembre de 1989. En relación a la administración práctica de las pruebas, se intentó optimizar las condiciones objetivas de realización a fin de evitar que la varianza de logros no estuviera determinada por factores ajenos al universo de los alumnos.

Con el amplio apoyo de la Inspección Departamental del Consejo de Enseñanza Primaria, de los Directores de las escuelas y del personal docente se implementó la tarea. Se solicitó al maestro del grupo seleccionado que administrara la prueba con la idea de capitalizar la presencia de esa figura central para el alumno que, a diario, acompaña su crecimiento cognitivo y social. Cabía la posibilidad que el maestro se sintiera indirectamente evaluado en su capacidad docente a partir del rendimiento de su grupo y que, por tanto, se involucrara en la prueba de forma que los resultados pudieran aparecer desvirtuados. A efectos de neutralizar dicha eventualidad, se concertaron reuniones explicativas con los maestros en las que se trabajaron ejemplos del tipo de evaluación que se programaba, a la vez que se impartieron instrucciones concretas sobre la mecánica de la prueba y su aplicación.

Se utilizó la experiencia de Montevideo para establecer los tiempos de ejecución de las evaluaciones atendiendo siempre a que la gran mayoría de los alumnos pudieran completar la tarea (120 minutos por prueba).

Los resultados de la prueba de lenguaje impusieron la necesidad de introducirle algunos ajustes. Se suprimieron ítems de escasa capacidad discriminatoria y otros poco consistentes con el puntaje total. Algunas preguntas fueron redefinidas para incrementar el nivel de dificultad general del instrumento y también se eliminaron instancias de confusión en el planteo de algunos ítems.

La mayor parte de los ítems de la prueba de matemáticas marcó un perfil positivo, demostrándose un elevado índice de discriminación y un buen coeficiente de consistencia interna y de facilidad.

El coeficiente de confiabilidad calculado en ambas pruebas fue de 0.87, valor que se ubica dentro de los márgenes deseados.

7. Aplicación de las pruebas en Montevideo, Canelones y Tacuarembó.

El modelo definitivo de las pruebas fue administrado en Montevideo, en Tacuarembó y en la ciudad de Canelones los días 21 y 22 de agosto de 1990 con una amplia colaboración de inspectores departamentales, directores y maestros de las escuelas seleccionadas.

Posteriormente, se sustituyeron 3 grupos de la ciudad de Canelones por otros equivalentes de la ciudad de Pando debido a que en los primeros no se cumplieron las instrucciones sobre forma de aplicación de la prueba. Por último, a los 40 grupos de la educación oficial y a los tres de la educación privada en que habían sido aplicadas las pruebas se agregaron -a solicitud del CODICEN- otros dos grupos de escuelas privadas de menor status social. Estas últimas pruebas fueron realizadas en la primera semana de diciembre.

Con anterioridad a la aplicación de las pruebas en Montevideo, se realizaron reuniones con la Inspectora Departamental y un conjunto de inspectoras destacadas para la tarea. Luego, se realizaron reuniones específicas, con los docentes y directores de las 30 escuelas y 3 colegios que componían la muestra de Montevideo, quienes ofrecieron, en ésta y en las restantes instancias de este Proyecto, la más amplia colaboración. Un procedimiento

similar se llevó a cabo para la implementación de las pruebas en Canelones y Tacuarembó.

Las condiciones de aplicación de las pruebas fueron similares a las de Maldonado con el agregado de un elemento nuevo: a cada grupo compareció un estudiante avanzado de Magisterio, con experiencia en práctica docente. Su cometido fue el de relevar información relativa a las condiciones de trabajo en que se llevaba a cabo la evaluación. Para ello se diseñó lo que se denominó una "ficha etnográfica", en la que se incorporó información sobre las características del "clima" escolar en general y del salón de clase en particular. Interesaba poder captar las actitudes y conductas de los niños ante el trabajo, lograr una descripción acabada de las condiciones del aula y una impresión general sobre el funcionamiento de la escuela. Estos aspectos luego habrían de ser analizados en forma más exhaustiva en las encuestas de Maestros y Directores de las respectivas escuelas.

De hecho, la presencia de una persona ajena al aula no distorsionó las condiciones de producción de la prueba pero sí garantizó la objetividad y uniformidad de la aplicación, a la vez que aportó una base de datos "testigo" sobre el "clima" de realización de las pruebas que resultó posteriormente de considerable utilidad.

C. LAS ESCUELAS Y GRUPOS SELECCIONADOS EN LA MUESTRA

1. El universo.

El universo de estudio está constituido, teóricamente, por la totalidad de los alumnos de cuarto grado matriculados en 1990 en escuelas primarias públicas y privadas de todo el país.

Como dicho universo es muy voluminoso y presenta una dispersión considerable en el espacio se consideró necesario limitar el alcance de la muestra de escuelas y grupos.

En primer término, no fueron incluidas las escuelas rurales por la especificidad de sus condiciones: maestros que atienden simultáneamente varios grados o la totalidad de los mismos; volúmenes de alumnos muy variables que van desde situaciones pedagógicas de tipo "tutorial" hasta grupos de volumen similar a los urbanos; condiciones culturales específicas de los niños y familias de los muy variados contextos socioeconómicos rurales que hay en el país; etc.

En segundo término, y por razones de costo y de tiempo necesario para la implementación de una prueba comprensiva de todas las localidades urbanas, se decidió que la muestra del Interior tuviera un carácter indicativo. Por tanto, no es estadísticamente representativa de la pluralidad de situaciones de desarrollo social e institucional que abarca la denominación -tradicional en el Uruguay- de Interior como todo lo que no está circunscripto a los límites administrativos del Departamento de Montevideo.

En tercer término, como el objetivo de la investigación es el estudio de la escuela pública -y su fin último es proporcionar a la Administración Nacional de Educación Pública información básica para la definición de sus políticas- no se pretendió lograr una muestra representativa del variado sistema de educación privada existente en el país. Por ello, se realizaron dos muestras intencionales de escuelas privadas y limitadas a establecimientos de la ciudad de Montevideo con el objetivo de contar con dos paneles testigos de las observaciones que se realizaran sobre las escuelas públicas.

En forma opuesta a las restricciones anteriormente indicadas la muestra de

escuelas públicas de Montevideo es representativa de la totalidad de la población escolar de 4o. año de establecimientos oficiales de la capital.

2. Diseño muestral.

Se construyeron, en consecuencia, cinco muestras independientes que son las siguientes: escuelas públicas de Montevideo, escuelas públicas de ciudades de Canelones y las de igual tipo de la ciudad de Tacuarembó, escuelas privadas de status social medio alto y escuelas privadas de cobro mínimo de matrícula que corresponden a un status social medio bajo.

a. Escuelas públicas de Montevideo.

Se construyó una muestra aleatoria estratificada proporcional, de 30 grupos de cuarto grado de escuelas públicas de Montevideo. El procedimiento de construcción fue el siguiente:

En primer lugar, se estratificó el universo en función del nivel socioeconómico del barrio donde se encuentra ubicada la escuela, determinándose "a priori" cinco estratos. El indicador utilizado fue el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de los 62 barrios de Montevideo que, a partir de la elaboración metodológica de la CEPAL, Oficina de Montevideo, aplicó la Dirección General de Estadística y Censos a los datos del Censo de Población y Viviendas de 1985 ^{9/}.

El Índice de NBI está construido a partir de los siguientes indicadores de insatisfacción:

1. Vivienda con paredes, pisos y techos de material precario o insalubre; vivienda de inquilinato según relacionamiento de hogares y baños.
2. Hacinamiento, definido por más de dos personas por habitación; incluyendo todas menos baño y cocina.
3. Hogares sin abastecimiento de agua potable por cañería o a determinada distancia de la vivienda.
4. Hogares sin servicio sanitario o sin sistema de evacuación o con servicio sanitario compartido con un número considerable de otros hogares y sin descarga de agua.
5. Hogares con presencia de niños de 6 a 13 años que no asisten a la escuela o que dejaron de asistir sin terminar la escuela primaria.
6. Hogares de jefes de muy bajos niveles educativos en relación a su grupo de edad y que tienen una carga de más de 3 personas por cada miembro con ocupación e ingresos.

En el Recuadro 2 figura el ordenamiento de los 62 barrios de la capital en orden creciente de insatisfacción de necesidades básicas de los hogares ^{9/}.

RECUADRO 2

BARRIOS DE MONTEVIDEO SEGUN HOGARES CON NECESIDADES BASICAS INSATISFECHAS (1985)

	Barrio	Porcentaje de Hogares con NBI	
Estrato I	Punta Carretas (07)	2.1	
	La Blanqueada (47)	2.8	
	Carrasco (14)	2.9	
	Atahualpa (43)	3.1	
	Larrañaga (46)	3.4	
	Pocitos (08)	3.5	
	Punta Gorda (13)	3.8	
	Jacinto Vera (44)	3.9	
	Paso de las Duranas (33)	4.0	
	Malvín (11)	4.3	
	Pque.Battle, V.Dolores (10)	4.9	
Estrato II	La Figurita (45)	5.5	
	Tres Cruces (50)	5.5	
	Buceo (09)	6.0	
	Brazo Oriental (51)	6.1	
	Sayago (52)	6.6	
	La Comercial (49)	7.4	
	Malvía Norte (12)	8.1	
	Merc.Modelo, Bolívar (25)	8.6	
	Cordón (04)	8.9	
	Unión (23)	9.3	
	Parque Rodó (06)	9.6	
	Villa Muñoz, Retiro (48)	9.9	
	Belvedere (54)	11.0	
Estrato III	La Teja (38)	11.6	
	Prado, Nva. Savona (39)	11.8	
	Capurro, Bella Vista (40)	11.8	
	Castro, Castellanos (26)	12.6	
	Aires Puros (29)	13.2	
	Colón Citro. y N.O. (59)	13.4	
	Reducto (42)	14.4	
	Centro (02)	14.5	
	Villa Española (24)	14.8	
	Estrato IV	Aguada (41)	15.3
		Barrio Sur (03)	15.5
		Maroñas, P. Guarani (17)	16.5
		Las Canteras (19)	16.6
		Colón S.E., Abayubá (58)	16.8
Cerrito (27)		17.8	
Carrasco Norte (15)		18.6	
Conciliación (53)		18.6	
Ituzaingó (22)		19.0	
Peñarol, Lavalleja (34)		19.0	
Cerro (35)		19.4	
Lezica, Melilla (60)		19.4	
Palermo (05)		20.0	
Estrato V		Flor de Maroñas (18)	20.4
		Las Acacias (28)	20.9
		Piedras Blancas (31)	23.6
		Ciudad Vieja (01)	25.4
	3 Ombúes, Pto.Victoria (56)	25.9	
	Nuevo París (55)	26.2	
	Jardines del Hipódromo(21)	28.7	
	Paso de la Arena (57)	29.8	
	Manga (62)	31.9	
	Bañados de Carrasco (16)	33.9	
	Pta.Rieles, Bella Italia (20)	36.1	
	Manga, Toledo Chico (32)	36.3	
	La Paloma, Tomkinson (37)	36.4	
	Casabó, Pajas Blancas (36)	43.8	
Villa García, Manga Rur.(61)	46.6		
Casavalle (30)	46.9		

A partir de los índices respectivos se agregaron los barrios en cinco estratos de acuerdo al siguiente criterio clasificatorio:

1. Barrios con hasta el 4.9% de los hogares con NBI.
2. Barrios con un porcentaje de hogares con NBI comprendido entre el 5% y el 9.9%.
3. Barrios con un porcentaje de NBI entre el 10% al 14.9%.
4. Barrios con un porcentaje de NBI entre el 15% y el 19.9%.
5. Barrios con un porcentaje de hogares con NBI superior al 20%.

En segundo lugar -y luego de ubicadas las escuelas públicas en los respectivos estratos socioeconómicos- se identificaron el número de grupos y la matrícula de cuarto grado correspondiente a cada estrato. Para ello se utilizó la información de matrícula al mes de abril de 1990, desagregada por grupos y escuelas, que proporcionó la Inspección Departamental de Montevideo del Consejo de Enseñanza Primaria.

En el cuadro I.1 se presenta la información sobre los volúmenes de matrícula, la cantidad de escuelas, de grupos y de alumnos por grupo según estratos socioeconómicos de Montevideo.

En tercer lugar, se determinó el tamaño de la muestra. Se consideró la necesidad de trabajar con una muestra tal que por su tamaño permitiera la realización de un análisis con un alto nivel de desagregación, e hiciera posible el cruce simultáneo de varias variables.

Cuadro I.1

**MATRICULA DE 4to. AÑO EN ESCUELAS PUBLICAS DE MONTEVIDEO,
GRUPOS Y PROMEDIO DE ALUMNOS POR GRUPO (ABRIL DE 1990)**

Estratos socio-económicos	Matrícula	Distribución matrícula	Escuelas	Grupos	Distribución Grupos	Alumnos por grupo
1	2343	14.3	36	80	15.0	29.3
2	2594	15.8	41	86	16.1	30.2
3	2754	16.8	42	90	16.9	30.6
4	3751	22.9	52	120	22.5	31.3
5	4942	30.2	63	157	29.5	31.5
Totales	16384	100	234	533	100	30.7

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, en base a datos de la Inspección Departamental del Consejo de Enseñanza Primaria.

Para cumplir con esos objetivos se decidió que el tamaño muestral correspondiera a aproximadamente el 5% del universo. De este modo, considerando el número de grupos y el promedio de alumnos por grupo, se determinó que la muestra estuviera constituida por 30 grupos.

En cuarto lugar, se determinó el número de grupos correspondientes a cada estrato, de modo que se conservara la proporcionalidad existente en el universo. La información está contenida en el cuadro I.2, en cuya última columna se presenta el número de grupos asignados a cada estrato.

Cuadro I.2

**INFORMACION SOBRE GRUPOS DE ESCUELAS OFICIALES DE MONTEVIDEO
INCLUIDOS EN LA MUESTRA (ABRIL DE 1990)**

Estratos socio-económicos	Matrícula Grupos	Distribución Alumnos	Alumnos por grupo	Tasa media repetición	% asistentes 151 días y más	Nro. de grupos
1	114	12.6	28.5	11.2	71.9	4
2	155	17.1	31.0	16.9	66.1	5
3	140	15.5	28.0	18.8	60.0	5
4	220	24.3	31.4	22.7	55.7	7
5	276	30.5	30.7	26.7	46.3	9
Total	905	100.0	30.2	20.8	57.5	30
				(a)	(a)	

(a) Promedio ponderado

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

Finalmente, se seleccionaron los grupos a incluir en la muestra. Para ello se aplicó al interior de cada estrato el procedimiento de muestreo sistemático, luego de ordenar a los grupos en función de la tasa de repetición de primer grado registrada en cada escuela en el año 1988.

La matrícula agregada de los grupos seleccionados para la aplicación de pruebas y encuestas es de 905 alumnos.

b. Escuelas privadas de Montevideo.

Se decidió utilizar dos muestras intencionales (no aleatorias) de escuelas privadas de Montevideo. La primera incluye tres colegios privados cuyos alumnos

pertenecen a los estratos sociales altos y que fueron seleccionados a partir de indicadores estadísticos y opinión de "jueces". Se evitó incluir a escuelas representativas del más alto nivel de ingresos al igual que aquellas de más alto reconocimiento por su nivel académico.

Esta muestra no tiene carácter aleatorio y su inclusión en el estudio se hizo con la finalidad de que estos grupos operaran como grupo testigo de la enseñanza oficial que permitiera apreciar los efectos de: a) una estratificación sociocultural más alta en los aprendizajes. b) una educación de jornada completa, y por ende, de mayor número de horas anuales de educación y c) una mejor dotación en infraestructura y en equipamientos.

Atento a esos objetivos, en una primera etapa, se seleccionaron tres escuelas privadas que respondían a una serie de indicadores: a) Correspondían a la parte media superior de la estratificación social de Montevideo; b) Se ubicaban inmediatamente por debajo de los establecimientos de mayor prestigio social y académico del sistema privado; c) No estaban integradas a la política de cooperación educativa bilateral de un Estado desarrollado y d) Tenían ciertas diferencias entre sí en cuanto a orientaciones pedagógicas evitando resultados académicos homogeneizados por el mismo modelo educativo.

De ellas: la escuela VI.1 está vinculada a una orden religiosa y su atención horaria es de media jornada, sin desmedro de la existencia de actividades complementarias; la escuela VI.2 mantiene doble jornada y uno de los turnos está dedicado a la enseñanza en lengua inglesa; finalmente, la escuela VI.3 es laica de carácter nacional, de doble jornada con orientaciones experimentales y más vinculada a familias de estratos medios definibles por ocupaciones de sesgo intelectual.

Cumplida esta primera etapa, y por sugerencia de las autoridades del CODICEN, se decidió ampliar el papel testigo de la enseñanza privada incluyendo una segunda muestra de dos escuelas que atendieran a educandos provenientes de hogares ubicados en los estratos socioeconómicos 4 y 5 de Montevideo.

Las escuelas incorporadas en esta segunda etapa corresponden a la acción social y evangélica de la Iglesia Católica. La escuela VII.1 se ubica en un barrio con NBI muy altas, en una zona en la que coexisten familias trabajadoras con grupos marginales mientras la escuela VII.2 se sitúa también en un barrio con NBI igualmente considerables pero más diversificada desde el punto de vista de su composición social.

Las escuelas mencionadas son virtualmente gratuitas -cobran por matrícula mensual una suma de dinero muy reducida- tienen una infraestructura y equipamientos adecuados que no sobrepasan los de las escuelas oficiales no deterioradas, pero como luego se verá, las familias de más bajos ingresos no son las dominantes en la composición del alumnado.

c. Escuelas públicas del Interior.

Se seleccionaron dos muestras intencionales, una de la ciudad de Tacuarembó (5 grupos) y otra de Canelones (5 grupos). El estudio del Interior, mediante la inclusión de estos dos departamentos, tiene un carácter indicativo, no pretendiéndose obtener de él conclusiones que descansen en un margen de error estadístico.

No obstante ello, ambas muestras fueron construidas buscando que representen todo el espectro socioeconómico de cada una de estas ciudades.

En el caso de Tacuarembó, se procedió a la selección de los grupos empleando indicadores socioeconómicos de los barrios en que se encuentran las escuelas.

La ciudad de Tacuarembó es representativa del norte ganadero del Uruguay, comprende al 50% de la población departamental (39.976 personas en hogares particulares sobre un total de 79.394 en el Departamento) y registra marcados contrastes sociales entre sus barrios que se reflejan en la desagregación contenida en Las necesidades básicas en el Uruguay.

El porcentaje de población en hogares con NBI oscila entre el 8.5% del barrio Centro oeste y el 57.7% del barrio Norte.

El de la ciudad de Tacuarembó es promedialmente muy superior al de Montevideo (35.5% frente al 19%) y cuatro de las cinco escuelas elegidas corresponden a barrios donde más del 32% de la población pertenece a hogares con NBI.

D. LA CONSTRUCCION DE ESTRATOS SOCIOACADEMICOS Y DE SUBSISTEMAS

1. Los instrumentos de investigación.

A los alumnos de los 45 grupos finalmente elegidos se les aplicaron las pruebas de idioma español (IDE) y de matemáticas (MAT).

A sus directores y maestros -con excepción de una escuela de Montevideo- se les entrevistó según el cuestionario que figura en los respectivos formularios Encuesta a directores y Encuesta a maestros.

Finalmente, fueron relevadas las familias de aquellos niños que figuraban en las listas de clase al mes de agosto de 1990, a las que se le plantearon las preguntas de la Encuesta sociocultural de las familias.

Los cinco instrumentos de investigación se presentan en la parte titulada ANEXOS de este informe.

2. Los estratos socioacadémicos y los subsistemas.

La información por estrato socioeconómico es relativa a hogares de cada barrio donde está enclavada la escuela y, por lo tanto, sólo puede considerarse como una aproximación al nivel social de los alumnos de la escuela. Mientras los hogares son fijos, los niños se desplazan y pueden acudir a una

escuela que está radicada en un estrato socioeconómico distinto del de sus hogares. Además, el indicador de hogares con NBI es sólo un promedio y en el interior del barrio puede haber un núcleo de viviendas que está por encima (por ejemplo: un grupo de viviendas cooperativas nuevas enclavadas en un barrio con indicadores de NBI más bajo) o por debajo del promedio barrial (viviendas tugarizadas en barrios con indicadores satisfactorios promediales). Es fácil dicotomizar zonas como Punta Carretas y Casavalle pero las clasificaciones se vuelven equívocas en los barrios que tienen indicadores medios de insatisfacción de necesidades básicas. Como las familias tienen siempre algún grado de discontinuidad en sus niveles sociales y culturales en el seno del mismo barrio tienden a organizar sus opciones de escuela siguiendo una tendencia a la homogeneización de niveles, por lo que, a veces, las escuelas que están en el mismo barrio tienen finalmente un alumnado que, desde el punto de vista social y cultural, presenta diversos grados de diferencia.

El indicador de necesidades básicas insatisfechas del promedio de hogares de los barrios en que están enclavadas las escuelas fue calificado por la información suministrada en las respectivas entrevistas por los directores y maestros de las escuelas muestreadas y por los datos de la Encuesta sociocultural de las familias. Ello permitió perfeccionar los rangos de las escuelas creando lo que se denominó estratos socioacadémicos de mayor homogeneidad en cuanto a los orígenes socioculturales del alumnado, sin que los corrimientos de escuelas fueran de entidad.

Esta nueva unidad de análisis puso de manifiesto la considerable polarización de la estratificación sociocultural entre los estratos socioacadémicos de los extremos.

Asimismo, permitió apreciar las similitudes -sin desmedro de las discontinuidades- entre los estratos

socioacadémicos II y III, por una parte y IV y V por la otra.

El ordenamiento resultante de estratos socioacadémicos que se presenta de inmediato será utilizado a lo largo del informe para referirse a cada escuela en particular, que será citada como I.1, I.2 y así sucesivamente.

Estratos socioacadémicos	Escuelas
I	1 - 2 - 3
II	1 - 2 - 3 - 4
III	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8
IV	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
V	1 - 2 - 3 - 4 - 5

Los cinco estratos socioacadémicos constituyen categorías que permiten analizar los aprendizajes, las inasistencias, las repeticiones y otros fenómenos educativos.

Pero cuando se cruzan los resultados del sistema con el conjunto de variables sociales y de condiciones institucionales y edilicias de las escuelas la operación reclama y faculta una mayor concentración de la información. Por eso, atendiendo a resultados de aprendizajes y a status social de las familias, se creó la categoría de subsistema educativo. El subsistema 1 equivale al estrato socioacadémico I; el subsistema 2 comprende los estratos socioacadémicos II y III y finalmente, el subsistema 3 agrupa a los estratos socioacadémicos IV y V.

E. LA COBERTURA DE LAS PRUEBAS Y DE LA ENCUESTA DE FAMILIAS

La matrícula de las escuelas públicas al 31 de agosto -declarada por los maestros-

fue ligeramente inferior a la inicial del mes de abril, posiblemente en virtud del importante movimiento de pases acompañando en muchos casos los cambios de residencia de las familias.

El cuadro I.3 presenta el número de escolares de los distintos estratos socioacadémicos que realizaron las respectivas pruebas IDE y MAT. En virtud de los fenómenos de asistencia irregular en ciertas escuelas públicas -que se analizarán en el informe- las poblaciones evaluadas en dos días seguidos no son exactamente las mismas. Pero lo importante es que tan sólo 11 niños de los matriculados en agosto de las escuelas públicas de Montevideo no pudieron ser evaluados en idioma español o en matemáticas, es decir que para todos los restantes se tuvo al menos un registro de sus aprendizajes, lo que pudo ser contrastado con la información sociocultural de las familias, de las que sólo no se pudo ubicar el domicilio en 27 casos del universo en estudio. Este estuvo constituido por las familias de los escolares de los grupos de 4o. año de las escuelas públicas de Montevideo seleccionadas en la muestra -salvo un grupo de 25 alumnos-, por los cinco grupos de la ciudad de Tacuarembó y por la misma cifra de grupos de escuelas privadas de Montevideo.

Cabe agregar que los totales de los cuadros fluctúan ligeramente de acuerdo al tipo y al número de variables utilizadas en los cruces multivariados. En esta situación, el programa de computación SPSS, utilizado para el análisis estadístico, excluye el caso cuando uno de los archivos no tiene información por lo que el universo estadístico total se reduce cuanto más variables son cruzadas.

Cuadro I.3

**COBERTURA DE LAS PRUEBAS DE EVALUACION Y DE LAS ENCUESTAS
SEGUN ESTRATO SOCIOACADEMICO**

Estratos Socioacadémicos	No. de escuelas	Matrícula 31.08.90	Hicieron pruebas		Número encuestas
			IDE	MAT	
<u>Montevideo</u>					
I	3	83	82	82	82
II	4	115	115	107	89
III	8	208	193	191	202
IV	10	277	262	264	269
V	5	147	137	138	147
<u>Privadas</u>					
VI	3	75	70	69	71
VII	2	75	62	62	71
<u>Canelones</u>					
VIII	5	134	132	125	0
<u>Tacuarembó</u>					
IX	5	134	128	129	131
TOTAL	45	1248	1181	1167	1062

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

CAPITULO II

¿QUE APRENDEN LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS?

A. INTRODUCCION

Dada la vastedad y riqueza del material recogido mediante la aplicación de pruebas objetivas a 1.181 escolares públicos y privados de Montevideo, Canelones y Tacuarembó se vuelve imperioso abordarlo desde diversas ópticas que coadyuven para obtener respuestas a una pregunta básica: ¿qué aprenden los escolares uruguayos?.

Este capítulo se propone el análisis y caracterización de los resultados a partir de una primera y central discriminación entre las pruebas de Idioma Español y las de Matemática. Igualmente, en el interior de cada uno de estos universos, se revisan los puntajes y promedios globales alcanzados por la totalidad de los niños evaluados para luego focalizar la visión y, minuciosamente, recorrer los resultados obtenidos en cada área temática y su distribución por cada estrato socioacadémico. De este modo, no sólo se busca desentrañar las relaciones entre los logros del aprendizaje y las condiciones socioculturales de origen de los educandos, sino también, comenzar a identificar los ámbitos que requieren y permiten proponer estrategias y acciones destinadas a la búsqueda del cambio del sistema educativo.

establece ciertos consensos sobre la validez del instrumento de medición en cuanto registro competente de ciertos saberes adquiridos en la enseñanza.

Estos antecedentes no existen en el caso de Uruguay; por tanto, el análisis que CEPAL encara debe necesariamente partir y centrarse en los resultados y la experiencia de esta primera aplicación. Y, para abordarla, la primera discriminación es la ya señalada entre las áreas de Idioma Español y Matemática que constituyen universos definidos y singulares por sí mismos.

Las Pruebas objetivas de Lenguaje, en el caso de respuestas satisfactorias a todas las preguntas, comprenden 38 puntos. Ese total es la suma de los puntajes de las distintas áreas temáticas de acuerdo al siguiente desglose:

Area	Puntos
I. Vocabulario	4
II. Verbos	3
III. Ortografía	7
IV. Gramática	9
V. Comprensión lectora	10
VI. Redacción	5
Total	38

B. LOS PUNTAJES LOGRADOS EN LAS PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL

1. Los resultados globales

Respecto a toda prueba objetiva de evaluación de aprendizajes es legítimo discrepar con cada uno de sus ítems y discutir si la selección de áreas y preguntas es la más adecuada. El tema es infinito y sólo la reiteración de pruebas y la medida regular de sus resultados por aplicación a grandes volúmenes de población escolar

Salvo la redacción los restantes ítems de las pruebas fueron de naturaleza objetiva y su evaluación sólo admite una clasificación binaria de 0 - 1. En el caso de la redacción un equipo de maestras de las escuelas en las que se aplicaron las pruebas IDE procedieron a su corrección estableciendo puntajes en las dimensiones: ideas, capacidad de comunicación, sintaxis, vocabulario y ortografía.

Cuadro II.1

PUNTAJES PROMEDIO IDE POR ESTRATOS SOCIOACADEMICOS Y ASISTENCIA

Estratos Socioacadémicos	Promedio ESA	Promedios de las categorías de asistencia	
		Hasta 5 faltas	15 faltas y más
Públicas			
Montevideo			
I	27.16	27.61	25.50 *
II	23.29	23.95	21.81
III	22.46	24.00	19.00
IV	20.16	21.37	17.61
V	16.71	18.90	12.53
Privadas			
Montevideo			
VI	30.28	30.33	30.50 *
VII	22.84	24.15	22.40
Canelones			
VIII	19.60	20.12	17.46
Tacuarembó			
IX	23.51	25.34	22.67

Fuente: CIPAL, Oficina de Montevideo.

* El escaso número de alumnos resta significación al promedio.

Puesto que las dificultades de cada área temática no son las mismas y que cada una de ellas tiene una significación en sí misma asignarle la misma ponderación implicaría darle un peso relativo mayor a las partes más fáciles de la prueba IDE. Por eso a lo largo del análisis se presentarán los resultados globales de la prueba y los específicos de las distintas áreas temáticas.

Los resultados globales revelan que: los 1.181 escolares públicos y privados de Montevideo, Canelones y Tacuarembó obtuvieron, sobre 38 puntos de la prueba IDE, un puntaje promedio de 22 puntos, es decir que lograron responder satisfactoriamente poco más de la mitad de las preguntas.

2. La estratificación de los aprendizajes en Montevideo

Una vez establecido el puntaje global, cabe también preguntarse sobre la validez discriminatoria de la prueba. La misma se confirma a partir del propio análisis de los resultados obtenidos: que la prueba objetiva refleja adecuadamente los objetivos de la currícula y las metas de aprendizaje en 4o. año escolar queda comprobado al lograr una escuela privada 31.74 puntos como promedio del grupo evaluado (ESA VI escuela 1). Que la prueba discrimina estratificando niveles de aprendizaje queda comprobado al ordenarse de mayor a menor los puntajes promedios de las escuelas -siguiendo en grandes líneas la estratificación social de los barrios de Montevideo- hasta el mínimo resultado obtenido por una escuela del estrato socioacadémico más bajo de apenas 14.28 puntos (ESA V, escuela 4). El primero de los grupos logra responder satisfactoriamente el 83 % de las preguntas, mientras el segundo tan sólo el 37 % de las mismas o dicho de otra forma, los alumnos de una escuela no sólo responden bien más de los cuatro quintos de las preguntas sino que en relación a la escuela de peores

RECUADRO 3

¿QUE ES LA LENGUA?

Ferdinand de Saussure en su Curso de lingüística general, ^{2/} -obra clásica y de orientación estructuralista- decía que la lengua "es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, (...), para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos" (p.37)... "Si pudiéramos abarcar la suma de las imágenes verbales almacenadas en todos los individuos, entonces topáramos con el lazo social que constituye la lengua. (...) que no existe perfectamente más que en la masa". (p.41) "La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla ... Por otra parte el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento; ..." (p.42)... "cada imagen acústica no es (...) más que la suma de un número limitado de elementos o fonemas, susceptibles a su vez de ser evocados en la escritura por un número correspondiente de signos." "Esta posibilidad de fijar las cosas relativas a la lengua es la que hace que un diccionario y una gramática puedan ser su representación fiel, pues la lengua es el depósito de las imágenes acústicas y la escritura la forma tangible de esas imágenes"(p.43).

"Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la hablada; esta última es la que por sí sola constituye el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de la que es imagen que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo." (p.51).

"La lengua literaria agranda todavía la importancia inmerecida de la escritura. Tiene sus diccionarios, sus gramáticas; según los libros y con libros es como se enseña en la escuela; la lengua aparece regulada por un código; ese código es a su vez una regla escrita, sometida a un uso riguroso: la ortografía; eso es lo que confiere a la escritura una importancia primordial" (p.47).

resultados aprueban más del doble (122% más) de los ítems de la prueba objetiva.

Por último el instrumento aplicado en esta evaluación tiene desde ya una alta potencialidad explicativa de las diferencias en los aprendizajes entre las diversas escuelas y entre los ESA en que se integran las mismas.

Los promedios de las pruebas de idioma español se ordenan en forma regular según estratos socioacadémicos. Las escuelas privadas de status social medioalto (ESA VI) obtienen 30.28 puntos como promedio mientras que las escuelas del ESA I constituido por escuelas públicas de la costa de la capital y de una escuela de un barrio históricamente bien integrado, zonas ambas con buenos registros de satisfacción de necesidades básicas en los hogares, logran un puntaje que si bien es inferior -27.16- no se encuentra lejos del mejor resultado escolar del país.

Pero al pasar al ESA II de escuelas oficiales se produce un segundo y más acentuado descenso a un promedio de 23.29 puntos que en relación a las escuelas privadas de status social medioalto implica sólo responder bien las tres cuartas partes de las preguntas que respondieron los niños de la misma edad y curso de esas escuelas privadas.

Si se considera como valor cien el puntaje obtenido por los niños de las escuelas privadas de status social medio-alto (ESA VI) los logros de los escolares del ESA IV en las pruebas IDE son tan sólo dos tercios del primero.

Los aprendizajes de idioma español se degradan más al pasar al ESA V que sólo logra 16.71 puntos, lo que implica que los niños de estas escuelas sólo aprendieron la mitad que sus compañeros que asisten a escuelas privadas de status social medioalto.

Por su parte, las escuelas privadas de acción social de la Iglesia Católica -donde los

padres abonan una mínima contribución y que, en adelante denominaremos gratuitas para distinguirlas de las otras privadas- del ESA VII con una clientela, desde el punto de vista sociocultural, muy similar a las escuelas oficiales del ESA V obtienen un promedio de puntaje que las ubica entre las escuelas oficiales de los ESA II y III.^{8/}

El cuadro II.1 distingue dos subuniversos en cada ESA definidos uno por la alta asistencia (hasta 5 faltas) y el otro por la baja asistencia (15 faltas y más).

Dejando de lado los resultados en los ESA I y VI, porque son muy pocos los casos de alta inasistencia, el cuadro es terminante sobre el efecto negativo de la inasistencia en los aprendizajes. El efecto se incrementa en la medida en que se desciende de ESA en Montevideo: en las escuelas del ESA II los "faltadores" logran un puntaje que es equivalente al 91% de los "asiduos"; en los ESA III y IV la relación es del orden del 80% y en el ESA V -de mayor deterioro sociocultural- los "faltadores" apenas logran un puntaje equivalente a dos tercios de los "asiduos".

Es lógico que así sea. Cuanto más bajo es el nivel sociocultural de las familias más importante es la escuela como institución de transmisión de conocimientos y los niños de asistencia irregular pierden la oportunidad de acceder al capital cultural que están transmitiendo los docentes. Inversamente, cuando la familia tiene miembros con instrucción elevada, el lenguaje familiar es complejo y existen instrumentos de socialización educativa en el hogar, las familias pueden suplir lo que los niños dejaron de aprender en las escuelas por haber faltado.

3. Los aprendizajes en Tacuarembó

El promedio en la prueba IDE de las cinco escuelas relevadas en Tacuarembó las ubica entre el ESA I y el II de Montevideo.

Este registro es alto por la heterogeneidad social de barrios y escuelas y particularmente alto si se considera el nivel de NBI de los hogares correspondientes a cuatro de los barrios o zonas de influencia de las escuelas.

No menos llamativa es la distribución de los puntajes obtenidos por cada escuela:

Cuadro II.2

TACUAREMBO: PROMEDIO POR GRUPO DE LAS PRUEBAS IDE

Estratos Socio-económicos	Escuela	% niños 6-13 años en hogares con NBI	
		Puntaje	
I	IX.1		12.9
		26.04	14.3
			28.2
II	IX.2	26.88	40.3
	IX.3	25.96	65.1
III	IX.4	17.81	54.9
IV	IX.5	21.16	65.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo en base a los datos estadísticos relevados por la propia Oficina mediante la aplicación de pruebas objetivas de Idioma Español y Matemáticas, y Encuestas de Familia, Directores y Maestros.

La escuela IX.2 logra un puntaje en IDE que la coloca por encima de todas las escuelas de Montevideo -a excepción de una escuela oficial (I.2)- y de las tres escuelas privadas del ESA VI cuando el nivel de insatisfacción en necesidades básicas de los hogares la ubica junto a los estratos socioeconómicos de mayor insatisfacción de Montevideo.

Los logros académicos de las escuelas IX 1, 2 y 3 son muy similares con total independencia de las condiciones sociales del medio, lo que indicaría un muy fuerte impacto de la acción docente y pedagógica logrando cambiar las aparentes determinaciones sociales.

Tal vez el indicador más firme de la acción escolar es el logro en ortografía. Esta se aprende en la escuela y fue en el pasado una dimensión central de la acción escolar. Los niños son portadores de diferentes y estratificados códigos lingüísticos pero en relativamente pocos casos la socialización familiar ha incluido el dominio ortográfico. Una de las escuelas de Tacuarembó (IX.2) registra en las siete preguntas de ortografía 6.2 puntos lo que la ubica por encima de todas las escuelas oficiales del país comprendidas en la muestra y sólo es superada por una escuela privada de status social medioalto (VI 1) cuando las condiciones socioculturales de su alumnado son marcadamente inferiores no sólo en relación a las escuelas privadas del ESA VI sino también en relación a las oficiales de Montevideo de los tres estratos superiores.

4. La distribución de los resultados por tramos de puntaje

El promedio por grupos y por ESA de la prueba IDE que se ha presentado en las páginas precedentes da una primera aproximación al fenómeno de los aprendizajes escolares. Pero el promedio es una medida que si bien permite discriminar y estratificar poco explica sobre la distribución interna al grupo o al estrato socioacadémico de los resultados de la prueba.

Estos -sobre un total máximo de 38 puntos- se presentan distribuidos en cuatro tramos. El primero, de 0 a 15 puntos, es de notoria insuficiencia y se puede considerar que los aprendizajes son tan limitados que los niños requerirían de realizar nuevamente el curso de 4o. año porque carecen de las bases mínimas de conocimiento del lenguaje (16.9% de todos los niños evaluados). El segundo tramo -de 16 a 22 puntos- demostraría una insuficiencia relativa. (34.5% de todas las pruebas IDE). Prácticamente se podrían lograr esos puntos con aprobar los capítulos más sencillos de la prueba.

Cuadro II.3**DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS IDE POR TRAMOS DE PUNTAJE**

Estratos Socioacadémicos	Números Absolutos	Tramos de puntaje			
		0-15	16-22	23-28	29-38
Públicas					
Montevideo					
I	82	1.2	23.2	26.8	48.8
II	115	7.8	34.8	40.9	16.5
III	193	13.5	31.1	40.4	15.0
IV	262	19.5	46.9	24.4	9.2
V	137	46.0	33.6	16.1	4.4
Privadas					
Montevideo					
VI	70		1.4	22.9	75.7
VII	62	14.5	29.0	43.5	12.9
Canelones					
VIII	132	23.5	46.2	24.2	6.1
Tacuarembó					
IX	128	7.8	31.3	44.5	16.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Basta recordar que la comprensión de la lectura y la redacción de por sí solas comprenden 15 puntos por lo que aún sin realizar esta parte de las pruebas se podrían obtener 23 puntos con contestaciones satisfactorias en vocabulario, verbos, ortografía y gramática. El tercer tramo -de 23 a 28 puntos- indica un nivel satisfactorio de conocimientos en lenguaje y una solvencia para resolver las preguntas planteadas que sería indicativa de la capacidad de aprender (30.9% de todos los niños evaluados). Finalmente, el cuarto tramo -de 29 a 38 puntos- señala con nitidez un muy buen nivel de conocimiento del idioma español y que los niños han accedido con soltura a las metas de conocimiento que prevee el programa escolar para 4o. año de escuela (17.6% de los 1.181 niños que realizaron las pruebas).

El tramo 1, de resultados insuficientes, no tiene representación en las escuelas privadas VI, de status social medioalto, casi nula en las escuelas públicas del ESA I de Montevideo, pasa a ser el 7.8% en las escuelas del ESA II, casi duplica ese porcentaje en el ESA III (13.5%), es aún un poco mayor (14.5%) en las escuelas privadas gratuitas del ESA VII, se incrementa aún más en el ESA IV (19.5%) y finalmente en el ESA V, con el 46% de los niños con tan insuficientes aprendizajes, deviene una gravísima situación pedagógica y social.

Las escuelas de Canelones con el 23.5% de los niños con resultados insuficientes vuelven a manifestar un carácter de periferia socioacadémica de Montevideo y por su parte las de Tacuarembó se equiparan al ESA II de Montevideo.

En el otro extremo de los resultados, el tramo 4, que comprende a los niños de excelente performance, abarca a las tres cuartas partes de los escolares de las escuelas privadas VI, a poco menos de la mitad de los escolares de las públicas del ESA I y a partir de este registro se produce un virtual desmoronamiento de los

resultados. Los ESA II, III y el IX de Tacuarembó sólo tienen alrededor de un sexto de sus escolares con altos resultados; el ESA IV y las privadas VII alrededor de un décimo y tanto en el ESA V de Montevideo como en el ESA VIII de Canelones los estudiantes de tan buen perfil académico apenas son una vigésima parte del total de sus respectivas categorías.

Se podría llegar a considerar que a pesar de todos los recaudos en la elaboración de las pruebas éstas habrían resultado excesivamente exigentes. Esta hipótesis, lamentablemente, no es sostenible. Si tres cuartas partes de los niños de las tres escuelas privadas de status social medioalto son capaces de obtener ese puntaje ello indica que la prueba no está por encima de las capacidades de los niños uruguayos de 4o. año.

Tampoco podría decirse que sus ítems o sus preguntas no responden a las metas curriculares o que sus exigencias sólo pueden ser superadas por los escolares privados de doble jornada y favorables condiciones sociales de equipamiento e infraestructura escolar, dado que casi la mitad (exactamente el 48.8%) de los niños de escuelas oficiales del ESA I lograron de 29 a 38 puntos.

El paso siguiente es considerar en forma conjunta los porcentajes de niños de cada estrato que hubieran logrado 23 y más puntos en el entendido que en este tramo se encuentran quienes satisfacen las metas curriculares de aprendizaje.

Aquí quedan comprendidos: el 98.6% de las escuelas privadas del ESA VI, el 75.6% de las públicas del ESA I, el 60.9% del ESA IX de Tacuarembó, el 57.4% del ESA II, el 56.4% del ESA de privadas VII, el 55.4% del ESA III, el 33.6% del ESA IV, apenas el 30.3% del ESA VIII de Canelones y el muy menguado porcentaje del 20.5 en el ESA V.

En este agrupamiento más laxo, los aprendizajes obtenidos por el mejor estrato de escuelas son cinco veces mayores que aquellos alcanzados en el estrato de peores resultados. En el nivel de excelencia, que es el tramo 29 - 38 puntos entre el peor ESA y el mejor de las escuelas públicas la distancia se mide por una relación de 1 a 11 y aún entre aquél y el ESA II que le sigue, la distancia, en cuanto a logros de aprendizaje, se mide por la relación 1 a 3. Si se compara el mejor registro de un grupo de una escuela privada con el peor de un grupo de una escuela pública la distancia es de 17 veces.

Estos resultados ponen en entredicho la creencia común al pueblo y a las instituciones políticas y sociales uruguayas sobre el carácter de promoción de la democracia, de la equidad y de las capacidades humanas que tendría la escuela.

Más allá de las aspiraciones colectivas y de las voluntades de quienes están comprometidos con la dirección de la educación y de quienes han hecho de la práctica educativa el sentido de sus vidas hay un sinnúmero de problemas sociales que obstaculizan la acción pedagógica y una evidente inadecuación del modelo institucional educativo para lograr mejores resultados.

El problema mayor es que lo que se está evaluando es el conocimiento del lenguaje y, por ende, la capacidad para dominar el código lingüístico escolar. Este es la base de la abstracción y la conceptualización y resulta el único aceptable para incorporarse a estudios superiores así como para ser admisible en una serie de ocupaciones que deparan cuotas importantes de status social, de ingresos y de poder.

5. La ortografía

RECUADRO 4

LAS PREGUNTAS SOBRE ORTOGRAFIA

En la prueba IDE figuran siete preguntas de control de la ortografía. Las dos primeras son las siguientes:

2) ¿En cuál de las siguientes palabras debes escribir la letra "b" en el espacio correspondiente?

- A. ___acuna
- B. a___ión
- C. ar___usto

3) ¿Cuál de las tres palabras es aguda?

- A. Húmedo
- B. Horizonte
- C. Español

Luego se presentan sendos dibujos de un árbol, un reloj, una hoja y un tambor y se les pide a los niños que escriban la palabra correspondiente a cada dibujo.

Finalmente, se presenta una pregunta sobre signos:

13) Qué gol tonto Dijo Rodrigo cuando miraba un partido de fútbol por televisión. ¿Qué signo le pondrías a lo que dijo Rodrigo?

- A. Signos de interrogación
- B. Signos de exclamación
- C. Puntos suspensivos

Las respuestas fueron clasificadas en cuatro tramos según el puntaje obtenido desde el mínimo - 0 a 3 puntos - hasta el máximo - 7 puntos -, con dos tramos medios de 4 - 5 puntos y 6 puntos.

Cuadro II.4

PUNTAJES EN PRUEBAS DE ORTOGRAFIA

Estratos Socioacadémicos	Valores Absolutos	Puntaje			
		0-3	4-5	6	7
Públicas Montevideo					
I	82	2.4	29.3	26.8	41.5
II	115	10.4	43.5	32.2	13.9
III	193	11.9	49.7	30.1	8.3
IV	262	21.4	48.1	22.5	8.0
V	137	40.9	43.8	10.9	4.4
(Esc. V.4)	(29)	(48.3)	(41.4)	(10.3)	(-)
Privadas Montevideo					
VI	70	1.4	20.0	24.3	54.3
(Esc.VI.1)	(23)	(-)	(-)	(17.4)	(82.6)
VII	62	14.5	41.9	33.9	9.7
Canelones					
VIII	132	22.0	53.8	16.7	7.6
Tacuarembó					
IX	128	11.7	39.8	28.9	19.5
(Esc.IX.5)	(26)	(-)	(19.2)	(42.3)	(38.5)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

En un informe especialmente preparado para este Proyecto por Graciela Barrios, Magdalena Coll, Raquel Erramouspe y Rita Rivero del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,^{2/} se explica que:

"En el caso del modo escrito, además del posible consenso social que opera en todo acto comunicativo, en relación con la propiedad de los usos lingüísticos (normas y reglas de comportamiento social), se agrega el hecho de que la lengua escrita es la fuente y resultante de los procesos de estandarización lingüística. Es el punto de referencia para tales planificaciones, el modelo a seguir en la enseñanza, y por lo tanto, el registro donde la prescripción normativa opera de un modo más directo, pues es el punto de mira constante en los procesos de alfabetización.

Para agregar luego, a propósito de la ortografía convencional:

"La sujeción a las normas ortográficas convencionales es, quizás, el nivel más prescriptivo de la forma escrita del lenguaje. Si bien en otros aspectos (sintaxis oracional y textual, manejo de la información, etc.), cuando se trata de evaluar una producción escrita, podemos considerar un continuo de posibilidades que se ubican entre lo adecuado y lo aceptable, en cuanto a ortografía convencional, la evaluación se polariza según dos valores: correcto/incorrecto.

El sistema ortográfico convencional de una lengua es el paradigma que estandariza y codifica cada una de las ocurrencias posibles de la estructura superficial del lenguaje escrito, y quien escribe debe adecuar su producción a las exigencias puntuales de dicho sistema. El dominio de la ortografía es uno de los temas que se valora más en la programación alfabetizadora. Es así que la educación primaria se propone, como una de sus metas específicas, lograr que el escolar al terminar

el ciclo haya accedido al conocimiento ortográfico. Dicho conocimiento significa la internalización y la correspondiente práctica automática de las pautas estándares. La ortografía es un área de la asignatura Lenguaje en el currículo de Primaria, pero no figura temática y metodológicamente secuenciada en los programas de enseñanza media, por lo que se puede inferir que nuestra educación considera que su dominio instrumental se logra al culminar el sexto año escolar".

Atendiendo a esa significación en la Prueba de evaluación de Lenguaje se incorporaron siete preguntas para indagar cuál era el dominio ortográfico de los estudiantes de 4o. año de primaria.

Los resultados de esta parte de la evaluación muestran que el ordenamiento general de la prueba IDE se repite en la ortográfica, aunque en este caso las escuelas privadas de status social medioalto, con 54.3% de los niños que responden bien a la totalidad de las preguntas, no se separan tanto de las escuelas oficiales del ESA I. Pero entre éste y los siguientes las distancias son muy alarmantes. El porcentaje desciende al 13.9% en el ESA II, al 8% en el ESA III y IV y a la insignificante cuantía del 4% en las escuelas públicas de mayor deterioro social y académico. Estas escuelas del ESA V, inversamente, con el 40.9% de sus alumnos que, a lo máximo, contestan bien 3 preguntas, ubican en este tramo de insuficiencia casi 20 veces más alumnos que las escuelas de la costa y casi 40 veces más que las escuelas privadas del ESA VI.

Es de interés destacar que los resultados de la prueba de ortografía se ordenan en forma rígida en relación a la estratificación social del alumnado de las escuelas con excepción del caso de Tacuarembó y cuya peculiaridad ya ha sido anotada. Incluso las escuelas privadas de status social bajo, que en el promedio de la prueba IDE lograron un puntaje superior

al esperable por el origen social del alumnado, en la parte ortográfica no logran la misma performance, aunque si se consideran conjuntamente los dos tramos superiores (responder bien a 6 preguntas como mínimo) pasan a ubicarse en 5a. posición entre todas las categorías de escuelas estudiadas.

Como la ortografía es un aprendizaje que se realiza en la escuela y no en las familias se hubiera esperado una mayor uniformidad de resultados. Es de suponer que la presencia de libros y material escrito en las familias, al igual que el correcto uso de la lengua escrita por los padres permita explicar en capítulos siguientes esta rígida estratificación social del aprendizaje ortográfico.

Si estas distancias se siguieran manteniendo en los cursos finales de la enseñanza primaria habría que concluir que, en el futuro, el dominio ortográfico será en Uruguay un patrimonio exclusivo de los grupos sociales medioaltos y de los egresados de algunas escuelas públicas del Interior que, con tesón, siguen creyendo que el capital del lenguaje comprende la ortografía y que los niños de todos los grupos sociales pueden y deben adquirirlo.

6. Gramática

Las 9 preguntas correspondientes a gramática revisan aprendizajes de orden alfabético, palabra primitiva de una familia de palabras, sujeto y adjetivo de una oración, tiempos verbales y, por último, identificar una comparación.

La gramática al igual que la ortografía revela los esfuerzos del sistema escolar por transmitir los códigos que rigen la lengua. Ambas constituyen componentes fundamentales de la transmisión normativa del proceso de socialización escolar.

En tal sentido sería esperable que, al estar los niños expuestos a una acción educativa a cargo de maestros titulados que han sido formados con un patrón muy similar en los antiguos institutos normales, hoy Institutos de Formación Docente, y oficiales en todos los casos, la acción pedagógica diera resultados de aprendizajes relativamente homogéneos.

Sin embargo, tanto en ortografía como en gramática los resultados de las pruebas de evaluación muestran fuertes discontinuidades entre las escuelas privadas de status medioalto, las públicas del ESA I de Montevideo y las otras, sin desmedro de la estratificación existente en el seno de esta última categoría.

Como se analizará posteriormente, a la luz de los indicadores de instrucción y de prácticas culturales de las familias, parecería que la capacidad de transmitir las pautas normativas de la lengua está muy limitada, en la escuela, por los niveles de dominio de lenguaje de los que son portadores los niños, pero también por el tiempo efectivamente disponible -asistencia de niños y de maestros- para explicar, practicar y consolidar las normas gramaticales y ortográficas.

En las 9 preguntas de gramática contestan bien hasta 3 como máximo el 13.5% de los niños evaluados, casi un tercio contesta correctamente 4 y 5 preguntas, mientras algo más de un tercio contesta bien 6 y 7 preguntas y el 17.8% responde correctamente a 8 ó 9 preguntas.

Si contestar bien 6 o más preguntas fuera considerado como demostración de solvencia gramatical, en ese rango se ubicarían la casi totalidad de los niños de las escuelas privadas de status social medioalto, las tres cuartas partes de sus iguales de las escuelas del ESA I de Montevideo, dos tercios de los niños del ESA II y del ESA VII (privado), más de la mitad de los escolares de los ESA III y del

Cuadro II.5

PUNTAJES EN PRUEBAS DE GRAMÁTICA

Estratos Socioacadémicos	Valores Absolutos	0-3	P u n t a j e		8 y 9
			4-5	6-7	
Públicas					
Montevideo					
I	82	1.2	23.2	35.4	40.2
II	115	9.6	28.7	49.6	12.2
(Esc.II.1)	(31)	(6.5)	(12.9)	(54.8)	(25.8)
(Esc.II.2)	(25)	(12.0)	(44)	(36.0)	(8.0)
III	193	11.4	31.1	44.6	13.0
IV	262	17.6	33.6	40.1	8.8
V	137	28.5	35.0	29.2	7.3
Privadas					
Montevideo					
VI	70		4.3	31.4	64.3
(Esc.VI.1)	(23)	(-)	(-)	(8.7)	(91.3)
(Esc.VI.2)	(25)	(-)	(8.0)	(44.0)	(48.0)
VII	62	6.5	27.4	38.7	27.4
Canelones					
VIII	132	18.2	42.4	32.6	6.8
Tacuarembó					
IX	128	10.2	32.8	30.5	26.6
(Esc.IX.1)	(25)	(4.0)	(36.0)	(44.0)	(16.0)
(Esc.IX.5)	(26)	(-)	(7.7)	(30.8)	(61.5)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

IX de Tacuarembó, menos de la mitad de los respectivos del ESA IV y, finalmente, alrededor de un tercio de los niños de las escuelas de Canelones y del ESA V de Montevideo, que en todos los indicadores manifiestan la marginalidad sociocultural de su población.

Si contestar bien 8 y 9 preguntas es manifestación de excelente dominio de la gramática que los planes y programas suponen es el logro de aprendizaje de 4o. año escolar, las distancias se acentúan. Al igual que en el promedio de la prueba IDE se distingue el relevante registro de las escuelas del ESA VI (64.3%) seguido de una satisfactoria performance de las escuelas del ESA I de Montevideo (40.2%), marcando en ambos casos una relación fuerte entre logros de aprendizajes y condiciones socioculturales favorables en las familias.

Pero a diferencia de las pruebas IDE se manifiesta un importante ascenso de las escuelas del ESA IX de Tacuarembó -donde están reunidas escuelas de una amplia gama social y académica- y de las escuelas privadas gratuitas del ESA VII de Montevideo, que ubican en esta categoría a más de una cuarta parte de los alumnos respectivos.

Por último es de señalar que los logros de excelencia de los ESA II y III de Montevideo caen a una representación de 1 de cada 8 alumnos con respuestas correctas a 8 y 9 preguntas y que en los ESA IV, V y VIII la relación se degrada aún más porque sólo alcanzan -aproximadamente- este nivel 1 de cada 16 alumnos.

Lo anotado para ortografía se amplía y se "exagera" aún más. Aparte de las condiciones socioculturales de origen se distingue el efecto pedagógico, como todo parece indicarlo, de las escuelas de la ciudad de Tacuarembó y de las privadas de status social bajo.

La desagregación por escuelas de las pruebas de gramática muestra algunos

indicadores que sitúan la desigual intervención pedagógica en el seno de cada estrato socio académico. Así en el ESA VI la escuela 1 logra que el 91% de los alumnos responda bien 8 y 9 preguntas, mientras que en la escuela VI.2. el porcentaje cae al 48%; en el ESA II la escuela 1 logra 25.8% y la escuela II.2 apenas 8%; finalmente, para no abrumar con enumeración de casos, en Tacuarembó la escuela IX.5 logra que el 61% de los niños respondan bien 8 y más preguntas -segundo puntaje entre todas las escuelas del país- cuando la extracción socio cultural del alumnado es relativamente baja, mientras que la escuela IX.1, que atiende a los barrios de mayor satisfacción en necesidades básicas, sólo logra el 16%.

La importancia de estas "incongruencias" entre condiciones socioculturales y resultados en idioma español es que abren un campo muy fértil para estudiar y proponer cambios en las acciones pedagógicas que, por definición, son más posibles de llevar a cabo que los cambios en la estratificación sociocultural del país.

7. Redacción de una historia o relato

Como parte final de la prueba de lenguaje se le presentó a los niños cuatro dibujos que forman parte de una secuencia de actividades realizadas por una niña, muchacha o joven mujer y que se encuentran pautadas por diferentes mediciones horarias señaladas por relojes, que permiten imaginar un día en la vida de una persona.

La instrucción especificaba "Escribe una historia o relato sobre lo que ocurre en la secuencia de dibujos que mostramos a continuación".

El objetivo era incitar la creación de una historia o relato sobre un tema de la vida cotidiana en que el alumno pudiera expresar: el registro de su competencia

ortográfica; la amplitud del vocabulario; la puntuación de frases y el ordenamiento interno de las mismas en cuanto a disposición de las partes componentes de la oración (sintaxis); la capacidad de transmitir en forma coherente un mensaje (comunicación) y, finalmente, la capacidad imaginativa y asociativa al igual que la aptitud para dar una impronta personal al relato (ideas).

Es obvio que la redacción es la parte más compleja de la prueba IDE y en la cual el educando tiene menores apoyos o andariveles para contestar. En este caso, el niño debe actuar sin opciones predeterminadas, sin el apoyo de una estructura convencional -como puede ser una esquila o carta- y para realizar la tarea debe poner en juego no sólo los conocimientos lingüísticos sino también capacidades como las de observación, ordenamiento temporal, imaginación, razonamiento, etc.

Pero todas esas dimensiones deben traducirse en la capacidad de escribir un relato. Esto implica en primer término demostrar que se aprendió a escribir, lo que no hicieron todos los niños. Algunos entregaron las hojas en blanco testificando las enormes dificultades para responder a las preguntas de comprensión lectora o a la elección de respuestas en preguntas de múltiple opción. En este universo, hubo casos en que las maestras señalaron que el niño tampoco sabía leer. En segundo término se debía mostrar dominio de la ortografía, la puntuación y la separación de frases, es decir manejo del registro escrito y las marcas del mismo.

Como ya se ha dicho el aprendizaje de la ortografía es uno de los temas centrales de la función alfabetizadora de la escuela que no tiene continuidad específica en los otros niveles de la enseñanza. Los errores ortográficos muestran la relación del educando con la organización del lenguaje escrito y sus vínculos de referencia con el lenguaje oral. La presencia de escritura

fonológica donde los educandos no han logrado distinguir la representación escrita de los fonemas que estructuran la norma lingüística oral o de la escritura fonética en la que se escribe siguiendo los principales énfasis acústicos del continuo sonoro, son algunos de los rasgos del acceso incipiente al código escrito. Por su lado, la puntuación no sólo señala el nivel de conocimiento de las reglas gramaticales sino que, como se indica en el informe de Graciela Barrios y otras, hay niveles de puntuación que van de las variaciones meramente estilísticas al uso de la puntuación en forma contraria a las relaciones sintácticas, pasando por un nivel intermedio en que el uso errado de la puntuación se salva por la aparición de mayúsculas o la separación de líneas.

Todos ellos son indicadores del manejo de un código idiomático restringido que dificulta la comunicación y, al decir de Fernando Lázaro Carreter "como ideación y expresión son solidarios, no es extraño que lo mal entendido, por fallas del código, se exprese borrosamente y que a una expresión confusa corresponda una deficiente intelección ^{10/}.

El logro de una comunicación y la expresión de ideas traslada el análisis de la forma a los contenidos, en la medida en que ellos sean separables. Ambas dimensiones remiten a la complejidad del lenguaje oral del educando y por tanto a la cultura familiar y a la de los grupos sociales con los que están interconectadas las familias, que cumplen el rol de constructores de la socialización lingüística y cultural preescolar y dominante -por el mayor tiempo de contacto diario- durante la etapa escolar. Pero, también el manejo de la capacidad de comunicar y de expresar ideas que alimenten el relato depende de la incidencia de la labor educativa. Las lecturas, el estímulo a la comunicación oral, las redacciones y otros trabajos escritos van desarrollando formas y contenidos del

lenguaje e incitando el proceso de imaginación del niño.

Los cinco elementos observables en la historia o relato fueron clasificados, cada uno, en una escala de 0 a 4 puntos con un resultado global comprendido entre 0 y 20. (A los efectos de la puntuación global de la prueba IDE la escala fue transformada en 0 a 5 para ponderar el peso de la redacción en el total de la prueba).

Las calificaciones de los relatos fueron ordenadas en tramos: un nivel de absoluta insuficiencia comprendido entre 0 y 3 puntos (16.1% de todos los niños que realizaron la prueba IDE); un nivel de insuficiencia relativa comprendido entre 4 y 6 puntos (38.0%); un nivel de suficiencia relativa de 7 a 9 puntos, (27.4%) y uno superior entre 10 y 20 puntos que en verdad comprende productos bastante diferentes -por la amplitud de la gama que equivale a la mitad superior del puntaje teórico- pero cuya apertura no resultó recomendable porque la cantidad de casos equivale tan sólo al 18.5% de la población evaluada.

La visión del conjunto no es halagüeña: más de la mitad de los niños son insuficientes en redacción. No cabe pensar que los criterios de calificación fueron exigentes -aclaración necesaria porque en este caso no existió una dicotomía correcto-incorrecto sino una evaluación por tribunal que tiene siempre un carácter subjetivo - como puede apreciarse con las lecturas de los relatos y su correspondiente calificación que se incluyen en este informe.

Con puntaje de absoluta insuficiencia figura el 4.3% de los alumnos de las escuelas privadas de status social medioalto, un porcentaje apenas superior en las públicas de los ESA I y II, en el orden de un décimo en el ESA III, VII y IX y de dos a tres décimos de los alumnos de los estratos montevideanos IV y V y de las escuelas de Canelones. Como la muestra de escuelas públicas de Montevideo es representativa

del total de las mismas se justifica la observación específica de sus resultados. Sobre un total de 789 niños que hicieron la prueba IDE, 137 obtuvieron entre 0 y 3 puntos sobre 20, es decir que el 17% de la población escolar oficial de la capital tiene nulos o mínimos rudimentos de escritura.

Esta categoría está concentrada en las escuelas de los ESA IV y V -que con 399 niños comprenden a la mitad de la matrícula oficial de Montevideo- representando en relación a la matrícula respectiva el 26.6%.

Si se considerara un logro insuficiente en redacción un puntaje de hasta 6 nos encontraríamos que 440 niños de las escuelas públicas de la capital caen en ese nivel (55.7%) y que por encima de ese promedio se ubican las escuelas de los ESA III, IV y V, llegando a ser en este último caso el 69.4% del respectivo alumnado.

En el extremo opuesto, con puntajes en la mitad superior de la escala, figuran 129 niños o el 16.3% del total de la matrícula oficial capitalina. Pero la presencia de un sector de niños que redacta en forma satisfactoria no es patrimonio exclusivo de un estrato de escuelas. Sin duda, el ESA I tiene el mejor registro con más de una cuarta parte del total de su respectiva matrícula -exactamente la mitad de los logros de las escuelas privadas de status social medioalta- pero los restantes ESA tienen resultados muy similares entre sí -de un mínimo del 13.1% a un máximo del 18.1%- y no muy distantes de los resultados de las escuelas públicas de más alta composición sociocultural.

El punto más bajo en esta escala de excelencia en la escritura lo tienen las escuelas privadas de status social bajo y el más alto del sistema público el promedio de Tacuarembó. Pero, además, las escuelas individuales destacadas en el cuadro I.E.6 muestran llamativas diferencias en el seno de cada ESA, desde las privadas de status

social medioalto hasta un estrato de composición sociocultural muy popular como es el IV de Montevideo.

Resulta muy difícil explicar las diferencias. En algunos casos puede pensarse que la retroalimentación entre ideación y comunicación al estar más desarrolladas en ciertos grupos sociales, por más esfuerzos que realicen los maestros no bastarían para cambiar el patrón de socialización en ejemplos como las escuelas ESA VI y algunas otras de enseñanza oficiales, pero, esta hipótesis no tendría valor empírico y habría, por el contrario, que reputar los logros a la pedagogía y didáctica de los maestros.

Se intentará abordar el tema nuevamente a la luz de normas, valores y equipamiento cultural de las familias pero, mientras tanto, se adelantarán los resultados del análisis de las "Esquelas a la maestra" por parte de los padres de los alumnos.

En una submuestra de las familias de escolares encuestadas por el Proyecto, se solicitó a los padres que escribieran una esquela a la maestra explicando las razones de las inasistencias del niño durante el año. El empleo de esquelas y cartitas es muy habitual en las relaciones entre padres y maestros. Estos últimos, a través de los niños envían frecuentemente solicitudes, indicaciones, avisos de actividades y, por su parte, los padres responden con pequeñas cartas o toman la iniciativa cuando es necesario justificar faltas, advertir de un problema que el niño contó en la casa y que resulta necesario que el maestro conozca, etc. Este género de comunicación, para un sector de la población escolar con dominio de la escritura y falta de tiempo por el trabajo simultáneo de ambos padres y en largas jornadas, seguramente ha incrementado su práctica.

A través de 242 esquelas fue posible analizar -por parte de las docentes ya mencionadas del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación- la competencia lingüística escrita de los padres de sectores polarizados de escolares.

Sin desmedro del análisis más detallado que se presenta en capítulos siguientes, desde ya, se puede citar que los errores ortográficos en las esquelas fluctúan entre 5.7 por esquela en el barrio de Casavalle o 4.7 en Cerro Norte hasta 1 y fracción en las escuelas privadas y el máximo de errores por informante va de 24 en una sola esquela de Casavalle a 3 en una escuela privada.

En la puntuación, los errores afectan al 75% de las esquelas de Cerro Norte, a más del 50% en las de Reducto, Curva de Maroñas, Villa García y Flor de Maroñas y a menos del 20% de escuelas de Carrasco y Pocitos. Finalmente, la resolución inadecuada del registro escrito a nivel sintáctico-discursivo se ordena de forma similar desde porcentajes del 75% y más de las esquelas en Cerro Norte o Villa García a menos del 25% en las escuelas privadas o en las escuelas públicas de Pocitos.

En los extremos de los puntajes de redacción figuran también los extremos del dominio idiomático de los padres. La capacidad de expresión escrita de los niños estaría predeterminada por la cultura lingüística de sus familias y la intervención pedagógica -en el sistema actual- tendría una acción restringida que, en los grandes números, conduce más a consolidar las posiciones de origen que a crear un nuevo ordenamiento en el saber lingüístico.

La escuela no lograría constituirse como un espacio cultural autónomo del medio social y alternativo de éste en el desarrollo de las capacidades de expresión y de pensamiento de los niños. Una y otra vez a lo largo del texto se volverá sobre esta dimensión clave de la socialización educativa por lo que se reservan algunas explicaciones y conceptualizaciones para más adelante.

Cuadro II.6

PUNTAJES EN REDACCION

Estratos Socioacadémicos	Valores Absolutos	P u n t a j e			
		0-3	4-6	7-9	10-20
Públicas Montevideo					
I	82	6.1	26.8	40.2	26.8
(Esc.I.1)	(34)	(8.8)	(50.0)	(29.4)	(11.8)
(Esc.I.2)	(22)	(-)	(9.1)	(40.9)	(50.0)
II	115	5.2	36.5	42.6	15.7
III	193	11.4	45.6	24.9	18.1
IV	262	24.0	37.0	25.2	13.7
(Esc.IV.3)	(32)	(40.6)	(46.9)	(12.5)	(-)
(Esc.IV.7)	(23)	(13.0)	(17.4)	(26.1)	(43.5)
V	137	31.4	38.0	17.5	13.1
Privadas Montevideo					
VI	70	4.3	12.9	27.1	55.7
(Esc.VI.1)	(23)	(8.7)	(26.1)	(56.5)	(8.7)
(Esc.VI.2)	(25)	(-)	(-)	(8.0)	(92.0)
VII	62	14.5	51.6	30.6	3.2
Canelones					
VIII	132	19.7	48.5	22.7	9.1
Tacuarembó					
IX	128	10.2	33.6	28.1	28.1
(Esc.IX.1)	(25)	(-)	(-)	(12.0)	(88.0)
(Esc.IX.5)	(26)	(15.4)	(34.6)	(50.0)	(-)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

C ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE Y LAS DESIGUALDADES EN EL APRENDIZAJE

Un primer problema que se plantea ante resultados que muestran desigualdades tan considerables en los aprendizajes escolares del lenguaje radica en saber si esas desigualdades son tan antiguas como el país mismo o si, por el contrario, el sistema escolar se ha deteriorado en cuanto a su capacidad de transmitir el lenguaje.

Como ya fue dicho, no existen pruebas objetivas aplicadas en el pasado a muestras representativas de la población que permitan comparar los logros actuales con los de alguna fecha anterior, inmediata o lejana.

Sin embargo, el conocimiento casuístico es unánime en cuanto a señalar el deterioro de los saberes lingüísticos de los escolares, los liceales o los universitarios.

Esta aseveración cotidiana debería situársela ante una perspectiva global de la cobertura educativa. Como fue analizado en el primer informe de la CEPAL, ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL URUGUAY, la evolución cuantitativa de la cobertura y especialmente del egreso con el ciclo completo de primaria fue un proceso lento que le llevó a la sociedad uruguaya un largo siglo realizarlo. Hacia 1930 los egresos con 6 años de escolaridad eran del orden del 30% y hacia 1960 de poco más del 60%, mientras que en 1990 llegan a superar el 90% de la población elegible. Esta primera

comprobación empírica nos dice que los niveles de aprendizaje escolar del lenguaje podrían haber sido mayores unas décadas atrás pero que, simultáneamente, el dominio lingüístico de ese tercio de población que desertaba sin completar la escuela debería ser bastante inferior al que logran hoy los niños de origen sociocultural similar que continúan en la escuela hasta el egreso.

También es necesario considerar la "visibilidad" de la distribución de las competencias lingüísticas en la sociedad uruguaya. Aldo Solari ^{11/} estimó que la población rural hacia 1950 era el 25% de la población total y los censos de 1963, 1975 y 1985 registran como rural al 19,2%; 17,0% y 13.8%, respectivamente.

Considerando la pobreza sociocultural que caracterizó a esa población y la ineficiencia histórica de una escuela rural de maestro único atendiendo plurigrados es de suponer que las competencias lingüísticas de familias y de escolares rurales deberían ser muy bajas. Pero, como se trataba de población dispersa y de estratos sociales carentes de poder social, la "visibilidad" de las incompetencias lingüísticas era muy baja y, por ende, desconsiderada.

El problema y simultáneo logro social es que esa categoría de población de precario dominio de la lectoescritura es hoy mayoritariamente urbana y sus niños están presentes en las escuelas que se han evaluado.

RECUADRO 5
LAS LEYES DE TRANSMISION DEL
CAPITAL LINGÜÍSTICO

"Siendo las leyes de transmisión del capital lingüístico -dice Pierre Bourdieu ^{12/} -un caso particular de las leyes de la transmisión legítima del capital cultural entre las generaciones, se puede plantear que la competencia lingüística, medida según los criterios escolares, depende -al igual que las otras dimensiones del capital cultural- del nivel de instrucción, definido por los títulos escolares, y de la trayectoria social. Dado el hecho de que el dominio de la lengua legítima sólo puede adquirirse por la familiarización -es decir por una exposición más o menos prolongada a la lengua legítima- o por la inculcación expresa de reglas explícitas, las grandes categorías de modos de expresión corresponden a dos categorías de modos de adquisición, es decir a formas diferentes de combinación entre los dos principales factores de producción de la competencia legítima: la familia y el sistema escolar". ..."el efecto acumulado de un débil capital cultural y de una débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar correlativa destina a las clases más desmuniadas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir a la eliminación o a la autoeliminación precoz, lo que arrastra a un éxito social escaso. Las distancias iniciales tienden a reproducirse por el hecho que la duración de la inculcación tiende a variar al igual que su rendimiento; los menos inclinados y los menos aptos a aceptar y a adoptar el lenguaje escolar son también los que han sido menos expuestos a ese lenguaje y a sus controles, a las correcciones y a las sanciones escolares".

Pero lo anterior lleva a identificar como un segundo y más grave problema el de la registrada "incompetencia" del sistema educativo para aportar a los niños un capital lingüístico que sea el actualmente mínimo indispensable para el desarrollo de sus capacidades y para la calificación de las personas en cuanto recursos humanos de la sociedad. Las cifras presentadas -que en capítulos posteriores serán vinculadas con indicadores sociales y culturales de las familias- llevarían a concluir -con las palabras de Bourdieu- que el capital cultural y lingüístico sólo sería transmitible a través de las unidades familiares y que la capacidad actual de la escuela para modificar las disponibilidades del mismo en los niños sería promedialmente baja y extremadamente baja cuando las familias de los escolares cuentan con una mínima dotación de dicho capital cultural.

Es obvio que ningún sistema educativo, en cualquier tipo de sociedad diferenciada, es capaz de crear una igualdad de conocimientos. Las sociedades están estratificadas no sólo en los ingresos y en el poder sino también en la cultura y el conocimiento y, además, los individuos tienen diferentes patrimonios biológicos y de orientaciones hacia el logro por lo que sus aprendizajes escolares varían a ser siempre necesariamente desiguales.

El tema real -porque es el campo en que lo posible se puede hacer probable por efecto de la decisión colectiva, es decir política- es si el "quantum" de los conocimientos podría ser mayor y si la brecha existente entre los grupos sociales que son portadores del más alto capital cultural y lingüístico y los más desmuniados podría ser acortada. Este último aspecto, será considerado luego del capítulo sobre el perfil sociocultural de las familias.

El "quantum" de los conocimientos de los escolares uruguayos parece bajo. Es objetivamente inferior a lo estipulado en los planes y programas de enseñanza ya

que las preguntas de la evaluación en lenguaje fueron formuladas en concordancia con los objetivos de aprendizaje de los mismos. Es posiblemente inferior a los alcanzados en países desarrollados o con fuerte empuje hacia el desarrollo en relación a los cuales la sociedad uruguaya aspiraría a asemejarse en términos de modernización. Pero no puede aportarse una prueba empírica porque el país no participa de ninguno de los sistemas internacionales de evaluación de aprendizajes educacionales.

Un tercer problema es que la difusión de una elevada dotación de capital lingüístico tiene en el caso de Uruguay, una dimensión vinculada a la identidad nacional. El país es limítrofe y con las fronteras más abiertas de América Latina en términos de comunicación material y cultural con Brasil, con el cual se propone llegar a una profunda integración económica. Si se le compara con la exitosa experiencia de integración, en todas las dimensiones, de la Comunidad Económica Europea se hace evidente que en ella no existió ningún caso de tan fuerte desproporción poblacional entre estados nacionales (130 millones contra 3 millones) y menos aún tamaño diferencia en los ritmos de crecimiento poblacional. La población de Brasil se incrementa anualmente en una cifra cercana a la totalidad de la población uruguaya.

Los perfiles educativos de la población brasileña son sensiblemente inferiores a los uruguayos y vastos sectores de ella son ajenos a los rudimentos de la lectoescritura portuguesa. Pero la escala poblacional y el modelo de desarrollo concentrador han permitido a esa sociedad ser la 10a. economía del mundo, avanzar en la producción tecnológica sofisticada -de la que Uruguay es consumidor- y desarrollar una cultura erudita y científica de alto dinamismo -con cuya producción en universidades y polos culturales Uruguay comienza a mantener una relación asimétrica- que si sólo permeara a una cuarta parte de la población ya se estaría hablando de un segmento de más de 30 millones de personas.

**RECUADRO 6
EDUCAR EL LENGUAJE ES EDUCAR EL
PENSAMIENTO Y VICEVERSA**

Jean Piaget, creador de la psicología genética y evolutiva, en "Six études de Psychologie" sostiene: "... gracias al lenguaje el niño es capaz de evocar las situaciones no actuales y liberarse de las fronteras del espacio próximo y del presente, o sea de los límites del campo perceptivo, mientras que la inteligencia sensorio-motriz está casi totalmente confinada en el interior de esas fronteras..." (pag.111).

"El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por un sistema de signos (significantes "arbitrarios" o convencionales). Pero, junto al lenguaje, el niño pequeño (...) necesita otro sistema de significantes, más individuales y más motivados: éstos son los símbolos ..." (pag.112-113).

"Podemos decir que la fuente del pensamiento debe buscarse en la función simbólica. Pero también se puede sostener, legítimamente, que la función simbólica se explica, a su vez, por la formación de las representaciones. (...) lo característico de la función simbólica consiste en una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y de los significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados). (...) de modo que los primeros puedan permitir la evocación de los segundos." (pag.114).

"... el lenguaje no basta para explicar el pensamiento puesto que las estructuras que caracterizan a este último hunden sus raíces en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices más profundos que el hecho lingüístico. Pero, en contrapartida, no es menos evidente tampoco que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. El lenguaje es, por tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones continuarían siendo individuales e ignorarían, por consiguiente, esa regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este doble sentido de la condensación simbólica y de la regulación social el lenguaje es, por tanto, indispensable para la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe también un círculo genético tal que uno de ambos término se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca " (pag.124) ^{13/}.

Un cuarto problema es el de los usos sociales de un importante capital lingüístico y del valor de la lectoescritura en una sociedad que aspira a incorporarse a la modernización productiva y cultural.

La difusión de la televisión, de los videos, de las comunicaciones por imágenes y sonidos y la generalización del teléfono han llevado frecuentemente a afirmar que el papel de la palabra escrita tendría una importancia decreciente y que la imagen cumpliría hoy un papel similar al que tenía el libro a comienzos de siglo.

La afirmación es indiscutible en cuanto a la preeminencia de la comunicación por imágenes y sonidos y existe una amplia literatura sobre el nuevo tipo de cultura social que está emergiendo en base a estas nuevas modalidades de comunicación. Pero en forma paralela, en las sociedades modernas, la ciencia y la tecnología impregnan la sociedad.

Los nuevos instrumentos de trabajo tienen como base la computación y la informática. No sólo se trata de los computadores que "invaden" los centros de investigación y de desarrollo de tecnología, los servicios, las oficinas y los centros de enseñanza, sino también de los computadores acoplados al teléfono (los Minitel ya son 4 millones en Francia) para acceder a la guía, informarse de horarios, cuentas bancarias, realizar compras a telemercados o establecer diálogos o relaciones amorosas a través de la palabra escrita en un Minitel.

Pero también la computación está transformando la maquinaria de producción cuya labor se automatiza (por ejemplo, las tejedoras industriales que se usan en Uruguay).

La interacción con el computador reclama de dos saberes:

- a) la precisión en el uso de la escritura para comandar los teclados y los

procesos, acceder a los archivos o simplemente procesar textos cuyos errores ortográficos son marcados por los diccionarios que contienen los programas avanzados;

- b) el dominio matemático para transformar la información en códigos y luego poder procesarla en sus diversas alternativas estadísticas y de análisis.

El dominio de la lectoescritura junto con el de las matemáticas ha pasado a ser el requerimiento básico de la ocupación en los sectores modernos y para el pleno goce de los servicios disponibles en una sociedad moderna. No se trata de pensar esto como futurología. Ya existe en las sociedades desarrolladas que experimentaron los efectos de la incorporación tecnológica acelerada lo que, entre otras cosas, explica buena parte de la desocupación europea de los últimos 15 años. Un sector de la población no tuvo y no tiene capacidades mínimas para reciclarse ante las nuevas tecnologías desde que carece de los conocimientos de base. Esas experiencias permiten a un país como Uruguay, que aspira a la modernización y al desarrollo tecnológico, anticipar la problemática de capacidades educativas y recursos humanos a formar.

La prospectiva en los países desarrollados despliega fuertes tendencias a que el funcionamiento de las sociedades sea a "dos velocidades". Una acelerada en la que participarán las personas con adecuada formación de base, capaces de reciclarse ante los cambios tecnológicos y la redefinición constante de los puestos de trabajo. La otra, de velocidad lenta, comprenderá a los de menor capital lingüístico y matemático y, por tanto, menor capacidad de adaptación que desempeñarán las ocupaciones repetitivas, de bajos ingresos y status y sólo serán consumidores de imágenes.

Toda prospectiva o todo futurismo tiene elevados riesgos de error. Pero al trasladar estas reflexiones a los aprendizajes escolares de niños uruguayos en el entorno de 10 años de edad se puede afirmar que tendrán una esperanza de vida de más de 70 años y que la casi totalidad de ellos serán económicamente activos entre los años 2000 y 2040. Es imposible prever como será la sociedad y la ocupación en esas fechas pero lo que es seguro es que será un mundo impregnado por la ciencia y la tecnología que requerirá como instrumentos de base del dominio lingüístico y matemático para decodificar los procesos cotidianos.

RECUADRO 7 ESCRITURA, MATEMATICAS Y TECNOLOGIA DE LA INFORMACION

"Cuando los sumerios inscribieron los primeros jeroglíficos sobre tablillas de cera -dicen Simón Nora y Alain Minc ^{19/}- vivían, sin probablemente saberlo, una mutación decisiva de la humanidad: la aparición de la escritura. Hoy, la informática anuncia, quizás, un fenómeno comparable. Las analogías son impactantes: extensión de la memoria, proliferación y mutación de los sistemas de información, modificación eventual de los modelos de autoridad".

"La informática va a cambiar también una cultura individual constituida principalmente por la acumulación de conocimientos puntuales. A partir de ahora la discriminación radicará menos en la acumulación de saberes y más en la habilidad de buscarlos y de utilizarlos. Los conceptos predominarán sobre los hechos y el uso reiterado de las informaciones sobre las memorizaciones. Asumir esta transformación sería una revolución copernicana para la pedagogía".

D LOS PUNTAJES LOGRADOS EN LAS PRUEBAS DE MATEMATICA

1. Los contenidos sociales de los aprendizajes en idioma español y matemática.

En la medida en que el aprendizaje de la lengua materna comienza con la vida, que sus aspectos básicos se establecen en la etapa preescolar y en que el desarrollo lingüístico se procesa en la niñez -paralelamente con la escuela- en virtud de la interacción cotidiana con la familia y su medio social inmediato sería lógico que la determinación social sobre el dominio de la lectoescritura fuera mayor que la que se registraría en el caso de la matemática.

La Matemática es un lenguaje, y un lenguaje más "convencional" o "arbitrario" que el lenguaje común y corriente con que nos comunicamos. Al igual que éste, es un producto cultural, pero más sofisticado: es un lenguaje científico que se "apoya" en el lenguaje corriente, no solamente porque toma de él palabras y oraciones, sino además porque se sustenta en la capacidad de razonar.

La actividad matemática implica la puesta en movimiento de un conjunto amplio de capacidades. Si bien la inferencia válida en una teoría matemática es la inferencia deductiva, otros tipos de inferencias constituyen ese conjunto amplio de capacidades que la matemática exige para la resolución exitosa de sus múltiples acertijos. Entre otras, importa destacar:

- a) capacidad de inducir generalidades a partir de situaciones particulares; esto requiere, según los casos: capacidad intuitiva, imaginación, riesgo, sistematicidad, tesón, disciplina, orden;
- b) capacidad para ordenar y sistematizar información y, a partir de allí, realizar inferencias;

- c) capacidad para operar, es decir dominar algoritmos (reglas de cálculo);
- d) en particular, cuando se aplica para resolver "problemas reales", es decir, cuando salimos de la matemática pura, requiere el desarrollo de estrategias; independientemente de la complejidad del problema y de la explicación de la forma de resolución. Estas estrategias se basan en los siguientes pasos:
 - i. Identificación del modelo matemático correspondiente.
 - ii. Interpretación de los datos al interior del modelo matemático.
 - iii. Resolución matemática, al interior del modelo.
 - vi. Interpretación de esos resultados, en el marco del problema real.

El aprendizaje de la matemática no es resultado de una situación difusa como la del lenguaje -el niño oye hablar, descubre por sí sólo las pautas y regularidades del lenguaje y recibe cotidianamente instrucciones sobre uso y significado de palabras, normas y conceptos- sino de una acción intencional ejercida por la familia que inicia a los niños en el conocimiento y en las relaciones matemáticas. Esta iniciación se da a través de múltiples formas: con los juegos didácticos que ordenan volúmenes, familiarizan con los números, crean relaciones, etc., con actos intencionales de enseñanza de la matemática y también, de manera espontánea, cuando los niños están inmersos en un medio familiar en que se realizan prácticas cotidianas de matemática -ya sea por presencia de hermanos mayores que realizan tareas escolares o por predisposición o profesionalismo de los padres -suscitando interés y caminos de

aprendizajes asumidos como forma de integración al grupo familiar. Por último, la incorporación temprana de los niños en relaciones económicas y monetarias habilita un cuarto abordaje. Los niños que realizan compras y pagos en sus hogares o en los comercios, en representación de sus padres, o manejan dinero por ocupación infantil o mendicidad adquieren muy temprano un dominio en numeración, operaciones y aplicación de conocimientos.

Lo anterior muestra que no existe una homogeneidad de exposición en cuanto al aprendizaje de la matemática en el seno de cada estrato social como sí ocurre ante el lenguaje familiar, que implica una dimensión de la cultura altamente diferenciada y claramente estratificada en relación al lenguaje "standard" y, en especial, en relación a la lectoescritura, y sus reglas gramaticales.^{15/}

Ante la enseñanza de la matemática en la escuela las diferencias sociales parecerían tener algo menos de peso que en el caso del lenguaje sin que por ello dejen de definir el ordenamiento de las calificaciones según estrato socioacadémico de las escuelas. Podría decirse que la determinación social se expresa en "curvas" más suaves, salvo en algunos capítulos de la prueba como razonamiento (que exige un cierto grado de abstracción y pone en juego el manejo de una lógica combinatoria, probablemente mejor desarrollada en niños de grupos culturalmente más ricos).

Pero, en último término, la capacidad de aprender matemática está igualmente vinculada con el desarrollo cultural y lingüístico del niño -es decir estratificación sociocultural de las familias- y con la acción institucional educativa que comprende desde tiempo diario de enseñanza, y locales, hasta capacidades docentes, orientaciones didácticas, etc.

2. El papel de la educación formal en el aprendizaje de las matemáticas

En relación al proceso educativo escolar habría que agregar que mientras la enseñanza del lenguaje responde a pautas muy definidas y comunes a todos los educadores, la enseñanza de las matemáticas no tiene prácticas igualmente estandarizadas.

La misma, en todos sus niveles y especialmente en la primaria, requiere que el maestro domine conceptualmente y no solo mecánica y miméticamente, los conceptos y algoritmos que enseña. También es necesario que sienta cierto gusto por la materia.

La enseñanza de las matemáticas es un arte difícil porque, entre otras cosas, al hacerlo se pone al niño frente al desafío de desarrollar las múltiples capacidades y habilidades que, en conjunto, constituyen la capacidad de razonar y pensar lógicamente. De ahí que el maestro ocupe una centralidad importante en los logros del alumno.

Las didácticas y los tiempos cotidianamente dedicados por los maestros a las matemáticas deben probablemente diferir tan considerablemente como la competencia o el entusiasmo para transmitir el conocimiento.

En los resultados de las pruebas de evaluación en MAT las diferencias entre escuelas de un mismo estrato socioacadémico son mayores que las registradas en las pruebas IDE y se destacan perfiles de grupos y maestros con logros o fracasos muy por encima o muy por debajo del promedio de la categoría.

3. Los resultados globales

Las pruebas objetivas de Matemáticas, que totalizan 32 puntos, abarcan los siguientes áreas temáticas:

Area	Puntos
I. Numeración	8
II. Razonamiento	1
III. Operaciones	6
IV. Fracciones	6
V. Aplicación del conocimiento	8
VI. Geometría	3

Al igual que en las pruebas de lenguaje la dificultad de las distintas áreas no es la misma. Así, Numeración comprende una mayoría de ítems aprendidos en grados anteriores de la escuela, mientras que en Operaciones se incluye la división por dos cifras en la que los educandos se estaban iniciando a la fecha de las pruebas y, finalmente, Razonamiento -que en el análisis engloba no sólo el ítem nominado en el formulario sino también uno de Numeración (I.8) y dos de Aplicación de conocimientos (V.3 y 5)- exige el desarrollo de una estrategia de resolución no mecánica.

La media de los puntajes de todos los niños evaluados en la prueba MAT fue de 16.07 puntos. El grupo con guarismo más alto fue el de la escuela VI 3 con 25.13 puntos y el más bajo el de la VIII 3 con 10.31 puntos. Si se considera únicamente a las escuelas públicas de Montevideo los promedios por estratos socioacadémicos se ordenan de la siguiente manera: I, 20.12 puntos; II, 17.75; III, 16.43; IV, 15.33 y V, 12.24 puntos o, dicho de otra forma, los resultados del ESA público con mayores problemas sociales y académicos muestran que ese alumnado sólo logra resolver el 60% de los problemas que respondieron correctamente los niños de las escuelas públicas del ESA I.

La distribución de niños en el total del universo evaluado por tramos de puntaje, responde a niveles que van desde la insuficiencia (20% del total), la insuficiencia relativa (31.9%), la suficiencia

Cuadro II.7**RESULTADOS DE MATEMATICAS POR TRAMOS DE PUNTAJE**

Estratos Socioacadémicos	Valores Absolutos	0-10	Puntajes en MAT		
			11-16	17-22	23-32
Públicas Montevideo					
I	82	3.7	18.3	43.9	34.1
(Esc.I.2)	(21)	(-)	(9.5)	(35.1)	(52.4)
II	107	8.4	34.6	33.6	23.4
III	191	16.8	27.2	44.0	12.0
IV	264	23.5	34.1	29.2	13.3
(Esc.IV.10)	(24)	(12.5)	(20.8)	(33.3)	(33.3)
V	138	42.0	35.5	18.1	4.3
(Esc.V.4)	(30)	(53.3)	(30.0)	(16.7)	(-)
Privadas Montevideo					
VI	69	1.4	10.1	37.7	50.7
VII	62	14.5	41.9	33.9	9.7
Canelones					
VIII	125	36.8	36.8	20.8	5.6
Tacuarembó					
IX	129	10.1	38.8	33.3	17.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

relativa (32%) a la amplia suficiencia (16.1%), con lo que cabe señalar que menos de la mitad fueron capaces de responder adecuadamente más del 50% de las preguntas.

Si se observa el tramo de rendimientos más alto se aprecia que en el caso de la prueba MAT la distancia entre los extremos -entre escuelas privadas ESA VI y las públicas del ESA V- es menor que la registrada en la prueba IDE; (12 veces frente a 17) y que en el caso de MAT hay una pendiente más suave al pasar de los resultados del tramo 23 a 32 puntos entre las privadas ESA VI a las públicas del ESA I y del ESA II. Mientras en idioma español se producía un corte tajante entre el conjunto formado por las escuelas privadas y públicas con alumnado de mejores condiciones socioculturales frente a las restantes públicas, en las pruebas MAT el corte se traslada al escalón entre las escuelas públicas del ESA II y del ESA III.

En el otro extremo de los aprendizajes, el nivel de notoria insuficiencia (0 a 10 puntos) se ordena regularmente afectando desde sólo un 1% de los alumnos de las privadas ESA VI hasta el 42% de los alumnos de las públicas del ESA V.

Si se observan únicamente las escuelas públicas de Montevideo sobre un total de 782 niños que hicieron la prueba, 164 apenas lograron como máximo 10 puntos y otros 243 alcanzaron entre 11 y 16 puntos del total teórico de 32. En las escuelas de los ESA IV y V -que comprenden la mitad de los escolares oficiales de la capital- dos terceras partes de los educandos sólo lograron resolver la mitad de los ítems de la prueba MAT.

4. Las áreas temáticas

Antes de entrar al análisis de los resultados por áreas temáticas corresponde presentar una breve síntesis de la naturaleza

y objetivos de las mismas.

I. Numeración

Las preguntas miden la capacidad para ordenar y seriar los números a través de un conjunto heterogéneo de ítems -que en su mayoría corresponden a temas de grados anteriores- con dificultad variable, aunque sesgado hacia los menores niveles de dificultad. Junto a las del capítulo de fracciones son los de más fácil acceso.

Se espera que sea uno de los núcleos temáticos con menor capacidad discriminatoria, aunque incluye un ítem difícil que requiere una estrategia más sofisticada de resolución (I8), que por ello también es considerado en el área de Razonamiento.

II. Razonamiento

En el diseño del formulario de la prueba el capítulo Razonamiento estuvo compuesto de una sola pregunta. Sin embargo, al analizar los resultados fue posible construir ex-post el área de razonamiento con un total de cuatro ítems que exigen, en mayor medida, el desarrollo de una estrategia de resolución no mecánica. En particular, dos de estos ítems (II 1 y V 3) están fuera de programa (combinatoria y regla de tres, respectivamente), pero son resolubles ya que los conocimientos curriculares adquiridos constituyen una base suficiente a partir de la cual encontrar la estrategia de resolución adecuada.

Obviamente, son los ítems con mayor poder discriminador tanto entre los estratos socioeducativos como de acuerdo al perfil de la "carrera" del educando y el nivel cultural de las familias.

III. Operaciones

Las preguntas miden el manejo de las técnicas operatorias para las cuatro operaciones básicas sobre números con y

sin decimales y se incluye el tema operatorio central de cuarto grado, la división por dos cifras.

El área comprende el manejo de operaciones mecánicas, con diferente grado de dificultad. Los ítems más difíciles son: III 3 (restar con decimales), III 4 (multiplicar con decimales) y III 6 (dividir por dos cifras); su resolución no implica el empleo de razonamientos o estrategias resolutorias, sino que basta el empleo de técnicas de cálculo aprendidas y aplicadas mecánicamente.

La heterogeneidad de los grados de dificultad de los ítems que lo constituyen sugiere que el resultado esperado para el puntaje de este núcleo temático, sea una curva simétrica, con forma de campana.

IV. Fracciones

Miden la capacidad de los alumnos para identificar fracciones de partes enteras, lo cual supone obviamente el conocimiento del concepto. El nivel de abstracción requerido es bajo, por cuanto hay una presentación visual de los datos.

Es el capítulo más fácil de la prueba, estando constituido por ítems de semejante nivel de dificultad por lo que es esperable una distribución asimétrica, corrida hacia los puntajes altos.

V. Aplicación del conocimiento

Las preguntas miden la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos matemáticos en la resolución de problemas prácticos.

Los ítems fueron contruidos de modo que no implicaran dificultades en materia operatoria (las cuentas son sencillas), a los efectos de que la resolución o no del problema dependiera fundamentalmente de la capacidad de desarrollar estrategias exitosas.

En algunos de sus ítems se mide el manejo conceptual de los números racionales (fracciones), en términos más abstractos que el tratamiento que este tema tiene en el capítulo específico.

Es junto a Razonamiento, el núcleo temático más difícil, ya que exige poner en juego capacidades más complejas. En numeración se requiere ordenar y seriar, en fracciones identificar, en operaciones aplicar técnicas mecánicas. En cambio aquí hay que razonar, es decir, poner en juego un conjunto de herramientas del pensamiento: comprensión del problema (los datos, lo que se pide hallar o resolver), organizar la información aportada por el texto del problema, vincular unos datos con otros, inferir, dar pasos intermedios (por ejemplo, en V 3, hallar primero el costo de cada caramelo), calcular, interpretar resultados de cálculos, etc.

Por la complejidad de la resolución de problemas, se espera de este núcleo temático un mayor poder discriminador, tanto a nivel de cada grupo, como entre estratos socioeducativos de las escuelas y entre estratos culturales de las familias.

VI. Geometría

Mide el conocimiento de conceptos básicos de geometría y de la técnica del transporte de ángulos (que implica el manejo del semicírculo).

Es un capítulo difícil por cuanto los conceptos geométricos son de un mayor nivel de abstracción y consecuentemente, el dominio de las técnicas para la construcción de figuras exige destreza y pericia no puramente mecánicas. Se espera una curva asimétrica sesgada hacia los puntajes más bajos.

Cabe señalar que es éste uno de los temas más afectados por el incumplimiento del orden en el desarrollo del programa, de modo que puede ser posible que algunos

Cuadro II.8

**PUNTAJES Y MINIMOS EN NUMERACION, OPERACIONES, APLICACION
Y RAZONAMIENTO DE LA PRUEBA DE MATEMATICAS**

Estratos Socioacadémicos	Numeración		Operaciones		Aplicación		Escuelas especificas	Razonamiento		
	0-3	8-9	0	5-6	0-1	6-8		0	2	3-4
Públicas										
Montevideo										
I	7.3	36.6	6.1	15.9	3.7	30.5	(Esc.I.2)	18.3	23.2	26.9
II	3.7	22.4	6.5	14.0	14.0	11.2		(9.5)	(19.0)	(47.6)
III	12.0	20.9	9.4	16.2	20.4	7.3	(Esc.III.8)	54.2	15.9	1.9
IV	13.3	22.0	14.4	7.6	20.5	8.7		59.7	9.9	2.1
V	31.2	7.2	26.1	2.2	26.8	8.0		(80.0)	(4.0)	(-)
								52.7	14.8	3.4
								72.5	7.2	2.9
Privadas										
Montevideo										
VI	1.4	53.6	5.8	34.8	(-)	39.1	(Esc.VI.3)	15.9	30.4	30.4
VII	17.7	14.5	9.7	27.4	29.0	3.2		(-)	(18.2)	(54.5)
								67.7	3.2	(-)
Canelones										
VIII	24.8	12.0	26.4	6.4	28.0	2.4	(Esc.VIII.3)	68.8	3.2	1.6
								(92.3)	(-)	(-)
Tacuarembó										
IX	8.5	20.2	6.2	17.1	14.7	14.7	(Esc.IX.2)	38.8	18.6	5.5
								(23.1)	(26.9)	(23.1)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

grupos no lo hubieran tratado a la fecha de la prueba.

5. Los resultados por áreas temáticas

En el cuadro respectivo se presentan los resultados de Numeración, Operaciones, Aplicación y Razonamiento como las áreas más indicativas de la prueba MAT. No pareció pertinente desarrollar análisis sobre las áreas de Geometría y Fracciones dado que los resultados podrían estar afectados, en algunos casos, porque los maestros no habrían llegado a presentar ciertos temas y a realizar suficientes trabajos prácticos. Es interesante destacar que este vacío, en relación a las metas del programa, es, en muchos casos, indicador del lento aprendizaje de los escolares que retrasa el cumplimiento del programa y reduce el "quantum" de los conocimientos transmitidos.

Tal como era previsible la distancia entre los distintos ESA en la resolución de los problemas de Numeración es inferior a la encontrada en el promedio general de la prueba MAT.

La resolución positiva de ocho y nueve preguntas fue lograda por el 53.6% de los alumnos del ESA VI y por el 36.6% de los respectivos del ESA I. A diferencia de las pruebas de idioma español que registraban una profunda discontinuidad con los siguientes estratos, aquí no sólo es menor sino que, aproximadamente, los ESA II, III y IV de Montevideo y el IX de Tacuarembó se ubican en forma similar con uno de cada cinco niños que son capaces de alcanzar ese elevado registro de logros de aprendizajes. Como siempre el ESA V, con un modesto 7.2%, queda en posición muy marginal.

Si el tramo de referencia es el puntaje 6 y más las distancias se acortan aún entre los diferentes estratos, se aplica la norma de que cuanto más bajo es el plafond las distancias relativas de un ordenamiento se reducen. Así y todo, es bueno saber que resuelven

bien 6 y más preguntas 9 de cada 10 niños de las escuelas privadas de status social medioalto, 7 niños del ESA I y 4 niños del ESA V.

Más importante es observar la categoría de niños cuyos conocimientos en numeración son nulos o incipientes (o a 3 puntos) que fluctúan entre el 1% de las privadas VI el 25% del ESA VIII de Canelones y el 31% de las públicas del ESA V.

En Aplicación del conocimiento la resolución positiva de 6 a 8 preguntas -demostración de amplios y consolidados aprendizajes- separa en forma nítida una categoría de resultados superiores con logros muy similares de las privadas del ESA VI y de las escuelas públicas del ESA I, del resto del sistema educativo. Las nombradas ubican en ese rango al 39.1% y 30.5%, son seguidas de lejos por las escuelas de Tacuarembó (14.7%) y las del ESA II (11.2%) y luego el resto de los estratos escolares tienen participaciones muy débiles hasta el registro ínfimo del 3.2% por parte de las escuelas privadas gratuitas.

Estos resultados refuerzan la idea que la escuela puede avanzar hasta una especie de barrera que es invisible pero cuyo trazado es conocido. A partir de esa barrera lo que define los resultados es el capital cultural familiar y la interacción en el aula entre quienes son portadores de una cuota parte de ese capital. En ese caso implica hábitos familiares de resolución lógico-racional de situaciones cotidianas, estímulos para razonar, etc.

Por su parte, el aprendizaje de las técnicas operatorias implica dedicación, voluntad y tesón. Es en el fondo un aprendizaje que el niño debe sentir como algo arbitrario, porque no está aún capacitado para comprender los fundamentos matemáticos de cada algoritmo. Requiere, probablemente, o de

una **internalización** de normas o de una imposición regular de ejercicios por parte de los educadores. Cada una de estas situaciones se darían en las escuelas privadas de alto status y en las de bajo, que figuran con más de un tercio y más de un cuarto, respectivamente, de los alumnos aprobando 5 y 6 preguntas. Esto las ubica en forma muy separada de todas las escuelas públicas que logran entre un sexto y un modestísimo 2% en las escuelas del ESA V donde precisamente los distintos comportamientos de los escolares y de sus familias revelan importantes grados de anomía pedagógica y desorganización de la vida familiar.

De las cuatro preguntas de razonamiento sólo el 2.1% de la totalidad de los 1167 niños que hicieron la Prueba de Matemática contestó bien a todas y un 4% adicional contestó bien a tres de ellas; el 13.3% contestó a dos; el 27.9% contestó una y el 52.7% de todo el alumnado evaluado no logró resolver satisfactoriamente ninguno de los problemas..

Es realmente significativo localizar en qué escuelas y estratos socio-académicos se encuentran los educandos excepcionalmente dotados para la matemática.

El cuadro de referencia nos informa que en el ESA VI de las escuelas privadas de Montevideo hay un 30.4% de los alumnos que contestan bien tres y cuatro preguntas y que prácticamente las escuelas públicas del ESA I logran el mismo porcentaje (26.9%). Por debajo de ellas, y a enorme distancia, se ubica Tacuarembó (5.5%) y entre el 3% y el 1% los restantes ESA, salvo el VII de las escuelas privadas gratuitas que no tienen ni un sólo alumno capaz de lograr ese puntaje.

Cuando se observa individualmente cada una de las escuelas se descubre que la VI.3 tiene poco más de la mitad de los alumnos con altas capacidades de razonamiento y que la I.2 tiene a casi la mitad de sus alumnos con los mismos registros.

RECUADRO 8

LAS PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

"Alicia invitó a un baile a Cecilia, Gabriela, Pablo, Gonzalo, Luis y Diego. Durante el baile niños y niñas fueron cambiando de pareja. Al final cada niña había bailado con cada niño. ¿Cuántas parejas se formaron?" (MAT - II.1).

La pregunta plantea una situación en dónde el niño debe desarrollar una estrategia que no es la habitual en los ejercicios escolares. Implica cierto grado de abstracción y pone en juego el manejo de una lógica combinatoria. (Por ejemplo, abrir una llave o un abanico de flechas delante del nombre de cada niña ubicando los cuatro nombres de varones con los que bailó).

"Rafael y Nicolás fueron al almacén a comprar caramelos. Rafael gastó \$153 en la compra de 9 caramelos. Nicolás compró 5 caramelos con el dinero que tenía. ¿Cuánto dinero tenía Nicolás?" (MAT - IV.3).

El problema se resuelve mediante la técnica de la regla de tres simple. El alumno debe desarrollar una estrategia que le implica hallar una incógnita no solicitada, (el precio de cada caramelo) para luego, usando este resultado intermedio como dato, responder "¿Cuánto dinero tenía Nicolás?".

El éxito depende del desarrollo de un conjunto de capacidades, la adquisición de ciertos conocimientos y la maduración de un conjunto de actitudes matemáticas.

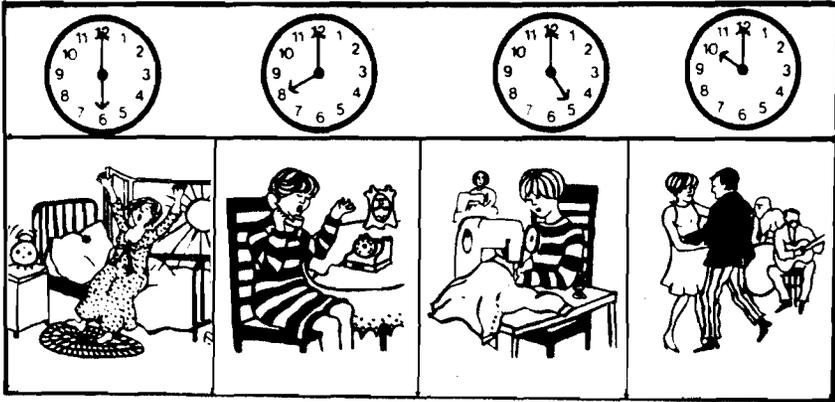
La comprobación negativa sobre las capacidades de razonamiento matemático surge de observar la columna de 0 punto (no contestación o respuesta errónea en las cuatro preguntas). Con casi tres cuartas partes de los niños figura el ESA V de Montevideo, con dos tercios las privadas gratuitas del ESA VII y las escuelas de Canelones, con más de la mitad las escuelas públicas de Montevideo de los ESA II, III y IV, con más de un tercio las escuelas de Tacuarembó y en el orden de un sexto las privadas del ESA VI y las públicas de Montevideo del ESA I.

Observadas individualmente las escuelas públicas de la capital se descubre un abanico tan amplio que va de la escuela V.4, con 96.7%, a la escuela I.2, con 9.5% de niños que no son capaces de resolver ni uno sólo de los problemas.

A la luz de estos resultados es posible comprender el llamado "problema de enseñanza de las matemáticas" de la totalidad del sistema educativo uruguayo.

A la vez parecería necesario preguntarse qué consecuencias ha de tener en la sociedad uruguaya que sólo un minoritario estrato social -en relación al cual es indiferente que sus hijos vayan a escuelas públicas y privadas- demuestre capacidades de razonamiento matemático - que son las más elevadas de la prueba pero no necesariamente las más altas que pueden adquirir los niños- que es la base del razonamiento a secas.

E. LAS REDACCIONES ESCOLARES



la 6

la 8

la 5

la 10

Se hace el vestido

Se llama por teléfono

Se va al café

Se va a costar

El chico se levanta a las 12 y 30 y
 llama a por teléfono a Luz a la hora
 12 y 8 minutos y se va un vestido de
 fiesta a la 12 y 5 minutos y la lleva a
registrar a las 12 y 10

Los seis de la mañana Mirta se despierta.
A las once coge un taxi.

Mirta a las ocho llama por teléfono a Lucía

para invitarlos a ir a bailar a un club.

A las diez de la noche Mirta y Lucía están
muy contentos.

En la noche al despertador y Ana se
levantado se vistió y abrió la ventana
el sol iluminó el cuarto de las
seis de la mañana. A las ocho llama por
teléfono a su amiga. A las once
de la tarde coge un taxi para ir
al baile con los amigos. Se vistió
se vistió y se fue. Los amigos le
dijeron vamos a fumar porque ya son
las diez.

De mañanosa nos levantamos.
Me lavo la cara empieso a
limpiar toda la casa y despues
ajo la comida y lamo a mi
marido. Me tomo el omnibus
para ir al trabajo. Los vemos
al sub y voylamos asta de
noche y a lo ultimo railamos
un tango tomamos unos
tragos y despues tenio sueño
y me fui.

et la seis de la mañana se levanta la muchacha
de la cama, se sienta y se despiera, suena el
reloj, es un día soleado con un poco de nubes.
et las ocho llama por teléfono a su amiga para
que vayan juntas al trabajo, llega y se van
en el auto al trabajo, se hacen las cinco y salen,
hicieron mucha plata. et las diez va a la casa
del novio y le dice si quiere ir a bailar
y el novio lo acepta, se van muy felices.

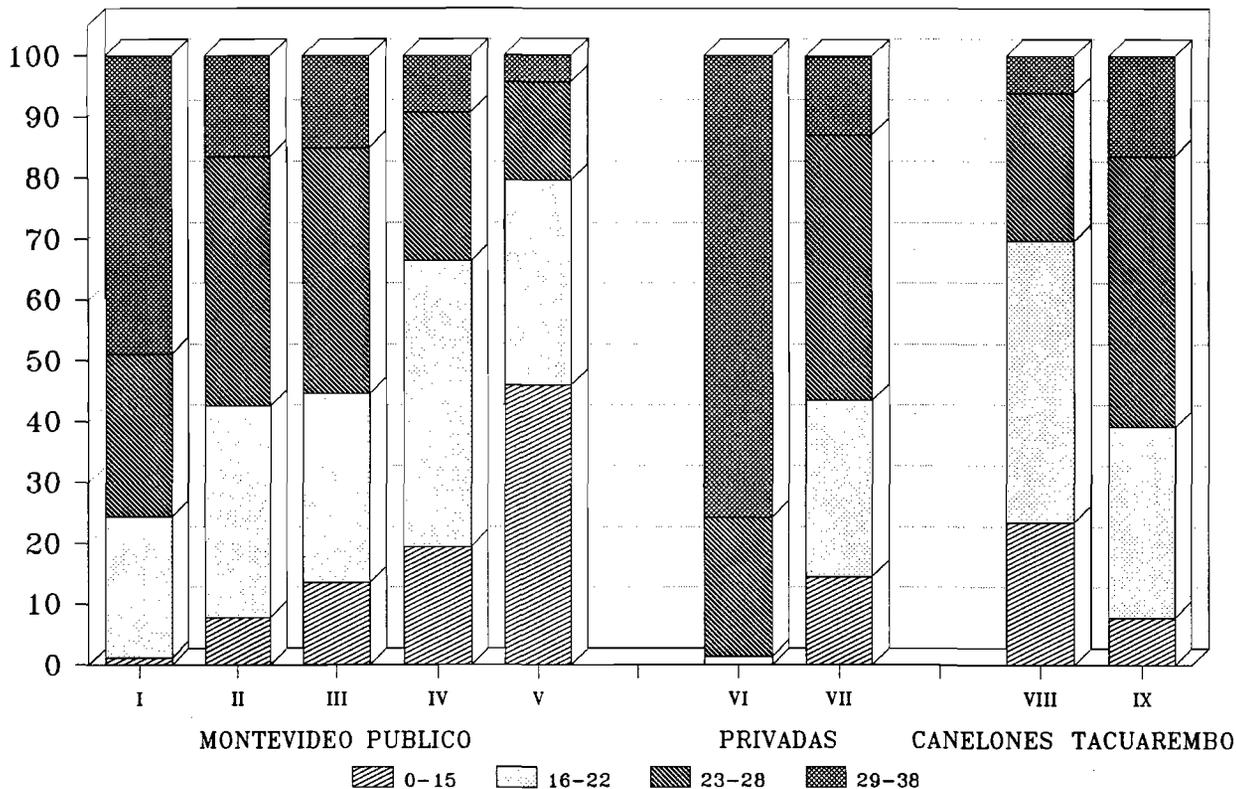
En la mañana suena el despertador, o que suena dice Luana y me decide de acordarle que Luana tenía razón. Más tarde llama a Paul opa opa Paul es su novio llama para darle una idea que podían ir al baile de esta noche. Paul le contesta que buena idea Luana empieza a hacer un vestido para ella. de noche suena el timbre Luana grita Paul, es el que sorpresa - Luana empieza a hablar - pense que no vendrias - Paul le dice - Como no voy a venir. Cuando llegan al salón del baile Luana le dice a Paul tenemos que ensallar la música

A los seis de los minutos el despertador de Luis suena y lo indusumpe su sueño. Lu. reñana deja pasar un rayo de sol y olumbes la come. Pero de pronto el hermano de Bela la invita a ir a bailar al club de los hermanos Algees. Su nombre es Sueche. A los cinco días me va a sus clases de cultura. Se preparó un busa a su comprendido de regalo por la invitación. Luis se pone su pollera más linda y baila su tango hermoso!

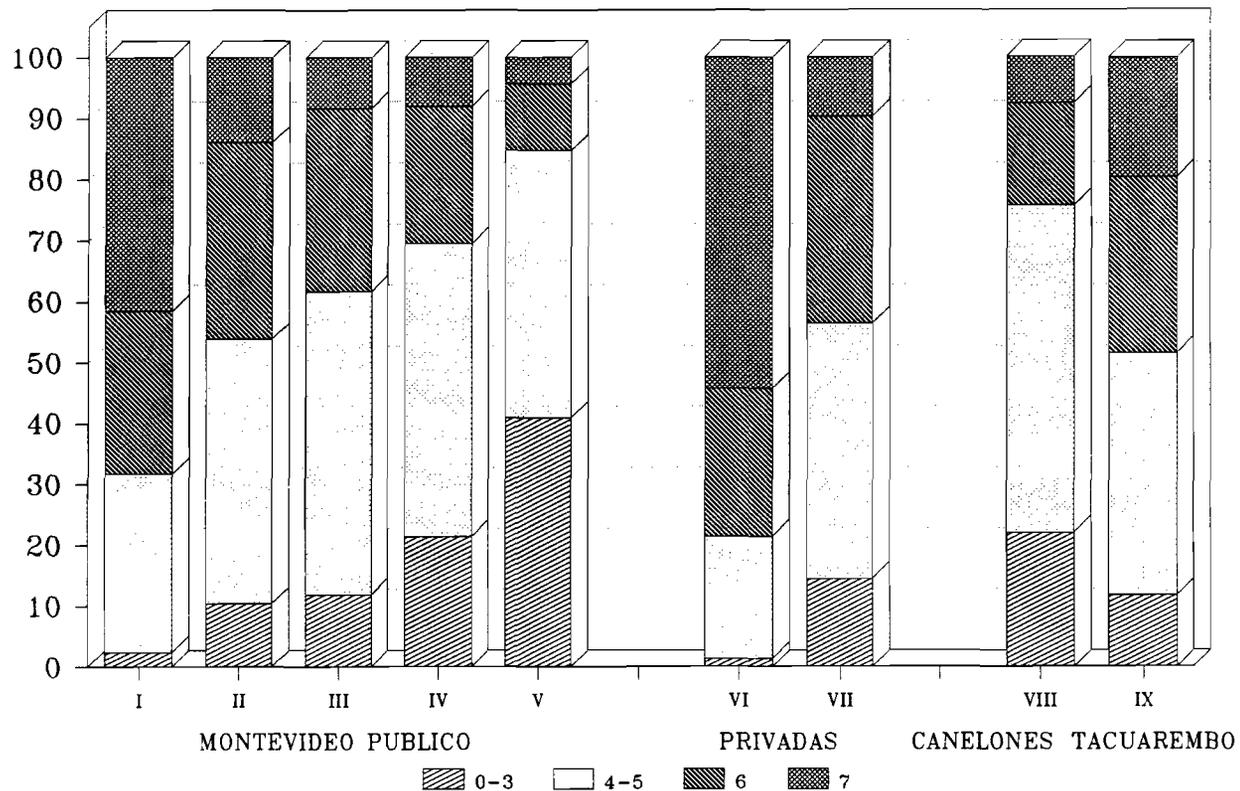
Yo tengo una tía que la admiro mucho por su manera de vivir, quieres que te cuente su maravillosa vida? Bueno ella se levanta muy temprano. Se levanta a las seis de la mañana luego hace todas las tareas de su casa a las ocho empieza a trabajar en su casa sus clientas siempre la llaman para que le hagan un lindo vestido y aprovecha a hacerse un vestido pero lo usa que tiene con su esposo son los 10 de la noche su vestido esta pronto. En la fiesta bailo demasiado.
Regreso a su casa derecho a descansar por que hoy tubo un día muy agitado

En un momento de la mañana el despertador suena:
tonar - idda! dice Verónica - me voy a cambiarme
ya suena el teléfono, ya voy dice Verónica. Fue a
la puerta modalin nadie pero sigue tocando
¡ha! ya se! dijo debe ser uno de los teléfonos
fue al primero no era siguió a el segundo el
tercero cuando dice ¿quién por favor los teléfonos hasta
el penúltimo y era ese "¿quién es, soy yo tu mamá
que hace ya dos horas que no me contestas, está
bien que quieres te vine a imitar a un a bailar. An
no!, pero donde y a que hora - ha hora es a las diez
¿a dónde es en club cuatro mosca la calle es cuatro moscas
80 4444, bien, pero otra cosa me debes pagar la cuenta
de la luz. Si fue a trabajar Verónica de costurera... tom
sonó el timbre de la salida Verónica dejó todo
como estaba y se fue corriendo a su casa
se vistió apresuradamente y se tomó un taxi y el taxista
le preguntó a donde iba le dijo la dirección del taxista
le dijo que quedaba en Puente de las Flores le dijo no importa
te pago doble llegaron justito a la hora bailaron
mucho y alla llegó a la casa 5 de la tarde
y dijo -; ¡Ué baile largo

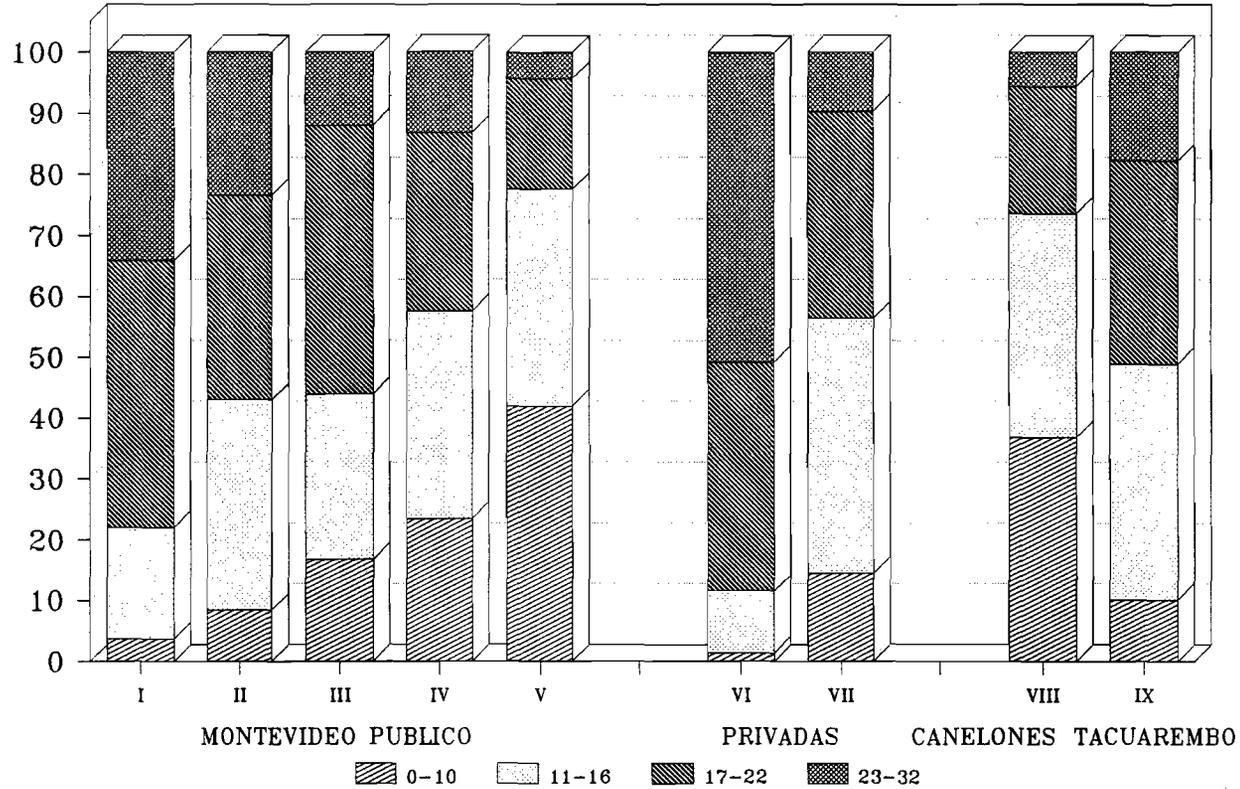
ALUMNOS POR PUNTAJE EN IDIOMA ESPAÑOL SEGUN SUBSISTEMAS



ALUMNOS POR PUNTAJE EN ORTOGRAFIA SEGUN SUBSISTEMAS



ALUMNOS POR PUNTAJE EN MATEMATICAS SEGUN SUBSISTEMAS



CAPITULO III

IMPACTO DEL NIVEL SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

A. INTRODUCCION

Analizados los resultados obtenidos en las pruebas objetivas de Idioma Español y Matemáticas y su distribución por estratos socioacadémicos, el presente capítulo se propone la identificación de las condiciones socioculturales familiares que intervienen en los desempeños y aprendizajes escolares.

A partir de los datos recabados con la aplicación de la Encuesta sociocultural de las familias se indaga la capacidad de éstas para apoyar, con recursos materiales y culturales tanto como de tiempo de atención, el desarrollo del niño y su adecuación a las exigencias y normas de la escuela.

No sólo se identifican aquellas variables que explican con mayor fuerza y precisión los logros escolares sino que se fueron entrecruzando los factores de la reproducción cultural hasta comprobar que la educación de la madre, calificada por el ingreso de los hogares, impacta provocando el ordenamiento no sólo de las calificaciones obtenidas por los educandos, sino también de la inasistencia, la repetición y la asistencia al preescolar. Se obtiene, así, una caracterización del capital cultural y material con el que cuentan los escolares y, además, de las dificultades de la escuela primaria para crear un espacio de socialización cultural alternativo y diferente, que pueda suplir o atenuar las carencias de éste.

La abundancia y amplitud del material manejado remite a la complejidad de los factores que interactúan condicionando el proceso educativo. Por su lado, el reconocimiento de aquellos que se perfilan como protagónicos permite proponer, incluso desde el propio ámbito pedagógico, pautas y caminos para la transformación.

B. LA ENCUESTA SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS

1. La operación de la encuesta

En forma paralela a la realización de las pruebas de evaluación de aprendizajes en idioma español y matemáticas en grupos de 4o. año escolar se emprendió una encuesta a las familias de los escolares, para conocer el papel que cumple la socialización familiar en el rendimiento escolar.

Se realizaron un total de 1091 encuestas -de las cuales 132 en Tacuarembó y 959 en Montevideo- realizadas en los hogares de los niños evaluados. Para tener una noción más precisa de su cobertura corresponde compararla con la Encuesta Nacional de Hogares que, en forma regular, releva la Dirección General de Estadística y Censos. Cada onda mensual de esa encuesta comprende 800 hogares en Montevideo y una cantidad ligeramente superior en el conjunto de los centros urbanos del Interior.

La realización de esta considerable tarea fue posible gracias a la enorme colaboración brindada por las familias de los escolares -sólo hubo dos rechazos- y por directores y maestros de las escuelas involucradas que, a través de la distribución de cartas y con apoyos múltiples, prepararon la acogida familiar indicada.

La encuesta relevó la totalidad de las familias con escolares en los grupos evaluados de 29 escuelas públicas de Montevideo (una había sido eliminada del relevamiento por razones técnicas), de 5 escuelas privadas de la capital y de otras 5 de la ciudad de Tacuarembó.

Esta encuesta -por razones técnicas- no se aplicó a las familias de los escolares de ciudades de Canelones que habían sido evaluados previamente en IDE y MAT.

El cuestionario tiene una extensión considerable; basta señalar que cuenta con 152 preguntas sustantivas, sin incluir las necesarias a la identificación del hogar y del informante, de las cuales 49 son preguntas abiertas que fueron sujetas a codificación ulterior.

La aplicación de dicho cuestionario demandó entrevistas cuya duración varió entre 50 minutos y 1 hora y media, según niveles culturales de las madres, diálogo entre los padres sobre cómo definir las respuestas, etc.

2. El contenido del cuestionario

El formulario organiza las preguntas en capítulos definidos por centros temáticos. El primer capítulo sustantivo E. El Escolar abarca la historia preescolar y escolar; las repeticiones y sus causas a juicio de las familias y las medidas adoptadas, razones de elección de la escuela y distancias, medios y acompañamiento para ir a ella. Finalmente, indaga sobre los niños que trabajan. El segundo, F. Salud del niño se refiere a la cobertura médica, a las revisiones a las que se le sometió en el año y a la existencia de algún problema de salud que al niño "le impide asistir regularmente a la escuela o le crea problemas en el aprendizaje escolar". El tercero, G. Relaciones con la escuela, registra percepciones de los padres sobre la escuela y su funcionamiento, diálogos con los maestros, aspiraciones edilicias, de jornada escolar y de servicios sociales en esa escuela y evaluación comparativa de la misma con otras escuelas públicas y privadas. El cuarto, H. Conocimientos del niño y regularidad escolar busca develar: la evaluación de la familia sobre conocimientos del niño en lectoescritura y matemáticas, el control de deberes y la participación de la madre en

lecturas, los horarios de sueño, los útiles escolares disponibles en el hogar, la cuantificación familiar de las inasistencias y la explicación de las mismas y, finalmente, releva las actividades extracurriculares de los niños. El quinto capítulo I. El niño y la TV registra tiempos semanales de visión de TV por el niño, sus programas favoritos y limitaciones que la familia establece en cuanto a programas y tiempo dedicado a la TV.

En sexto lugar, el núcleo temático J. El futuro del niño indaga sobre las expectativas de las familias desde la aprobación del presente curso escolar hasta el futuro ocupacional, pasando por el tipo de actividad -estudios o trabajo- que estiman tendrá al término de la escuela y, sobre qué tipo y contenidos de formación post primaria desearían para ese niño. El séptimo, K. La madre del escolar recoge información sobre estado conyugal, estabilidad del grupo familiar, educación de la madre, usos de la lectoescritura, tipo de ocupación, horas de trabajo, horas ausentes del hogar, audiencia de TV, lectura de periódicos y libros, presencia de éstos en el hogar e incluye adicionalmente el señalamiento de algún miembro de la familia que use computadora. El octavo, L. El padre del escolar realiza un registro similar para finalizar el formulario con el capítulo nueve M. El hogar, la vivienda y el barrio en que se efectúa un inventario de las condiciones materiales de estas tres dimensiones, se indaga sobre indicadores de necesidades básicas, hacinamiento y equipamiento del hogar para finalizar con los ingresos del conjunto de sus miembros.

Toda la información, en último término, gira sobre la capacidad de la familia de apoyar con recursos materiales, culturales y de tiempo cotidiano de atención, el desarrollo del niño, así como sobre los mecanismos normativos de la vida diaria que señalan tanto la "centralidad" del niño, en cuanto escolar, en la familia como las formas de establecer aquellas pautas en las

que se sostiene la regularidad de la actividad escolar.

La magnitud del cuestionario se mide por el indicador de la cantidad de variables que comprendió su procesamiento -229 variables- lo que brinda una enorme masa de informaciones que posibilita enfocar el análisis a partir de múltiples perspectivas: la organización de las familias, la vida cotidiana según estratos sociales, la estratificación sociocultural de las familias con niños escolares, el rol de la mujer como madre y persona con actividad económica, etc.

Entre esos posibles enfoques, el análisis que se presenta en este capítulo elige el de la identificación de las condiciones socioculturales familiares que intervienen en los desempeños y los aprendizajes escolares de los niños.

C. LA DETERMINACION SOCIAL DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

1. Las madres de los escolares

Las fuentes de información regulares sobre hogares -por ejemplo la Encuesta Nacional de Hogares que con distintas variaciones se aplican en Uruguay y restantes países de América Latina- no permiten ubicar bien ni analizar el papel de la madre, porque todas las informaciones de los miembros del hogar se refieren únicamente al parentesco con el jefe de éste.

Inversamente, en la encuesta realizada por CEPAL el foco de la atención estuvo dirigida a la persona de la madre. El rol de madre fue definido a partir de la función socializadora, implicando ésta el actuar como tal en los últimos 5 años. Esto explica que se engloben como madres al 94.2% de las mujeres que son a la vez madres biológicas y socializadoras, al 1.3% de mujeres que están casadas o unidas con el padre del niño,

al 2.3% de abuelas que han sustituido a las madres en la tarea cotidiana de formar y criar a los niños y a un 1.8% de mujeres que son "otros familiares" a cargo de los escolares.

RECUADRO 9

EL ROL MATERNO

Normalmente, las madres no sólo tienen a los hijos sino que están a cargo de ellos desde el nacimiento hasta la edad escolar y, sin desmedro de un creciente papel de los padres en el proceso de crianza en la cultura uruguaya, la responsabilidad de esa tarea sigue siendo fundamentalmente de la madre, o distribuido entre la familia, ante las ausencias de padre y madre, por razones de trabajo.

La madre es el agente socializador fundamental. Desde el comienzo de la vida se comunica con el bebé, comienza a transmitir -vía el lenguaje- su nivel cultural y, con los actos cotidianos ilustra sobre normas y valores que serán los referentes de la conducta del niño.

No sólo está presente en el hogar en un porcentaje considerable de los casos sino que es la persona consultada por el niño en situación de dudas o dificultades en la escuela.

Los niños en un 60% acuden a ella, y al padre en apenas un 12%, frecuencia ligeramente inferior a las consultas con hermanos de cualquier edad y casi igual que la búsqueda de apoyo en otros familiares y otros no parientes.

La permanencia de la mujer-madre en el hogar es muy superior a la del padre. En los hogares encuestados el 46% de las

madres no se ausenta del hogar y otro 16% lo hace por menos de 6 horas diarias, lo que insume apenas un poco más de tiempo que la jornada escolar. Junto a estas madres "residentes" figuran las de ocupación y actividad prolongada fuera del hogar: 14% hasta 8 horas y 21% con ausencias más prolongadas. Por su parte los padres sólo en un 11% no se ausentan, 5% por menos de 6 horas, 10% hasta 8 horas; 22% hasta 10 horas; 14% hasta 12 horas y más de ese lapso cotidiano el 27%.

Con el 63% de los padres que están fuera del hogar más de 8 horas se perfila claramente la ausencia del padre como agente socializador, mientras que se aprecia, asimismo, la situación de niños sin padres para conducirlos y cuidarlos cuando se observan familias en que el 10% de las madres están ausentes más de 10 horas y el 41% de los padres también figuran en esa condición. **Largas jornadas de trabajo, distancias entre hogar y centro de ocupación e inadecuación de los servicios de locomoción perfilan las familias de los niños "con llave de la casa" porque no hay nadie en el hogar.**

2. La instrucción de las madres

Como lo que está en juego en el análisis es ponderar el peso de la socialización familiar en los aprendizajes de los escolares la educación de la madre pasa a ser clave. Todo indicador de años cursados contiene como supuesto que no se amplió el horizonte cultural por encima de la formación inicial y que ésta tuvo una calidad similar, para todo el universo, lo que precisamente en esta investigación es desmentido al demostrar la diferencia de aprendizajes ente niños del mismo grado.

Aún así sigue siendo válido que, para los agregados estadísticos, el nivel de educación formal de las madres tiene una enorme potencialidad explicativa. Por una parte puede afirmarse que, cuanto menos años de

estudio tuvo la madre, la calidad de los contenidos que recibió es inferior a la calidad de los recibidos en el mismo lapso, por los que continuaron estudios más prolongados. Basta pensar que quienes hoy tienen primaria incompleta provienen no de los colegios privados de más alto status académico sino del circuito escolar que atendía a los estratos sociales de menor educación e ingresos. Por otra parte, debe recordarse que la riqueza cultural y de lenguaje es producto de larga exposición al sistema educativo y que la capacidad de explicar, despejar dudas y orientar deberes se incrementa cuando los años de educación de la madre son bastante más que los 4 recibidos, hasta el momento del estudio, por el escolar. Y, como en la sociedad todos los efectos culturales son acumulativos, sólo a partir de un "piso" elevado de educación formal se siguen adquiriendo otros bienes culturales y consolidando el acervo escolar recibido. Así, de las 760 mujeres que están o estuvieron ocupadas un 56% "casi nunca o nunca" utilizan o utilizaban instrucciones escritas o tenían que escribir cartas o textos. De esas 424 mujeres el 26,4% tiene primaria incompleta (PI) y el 36,3% primaria completa (PC) como nivel máximo. Mientras tanto entre las 254 mujeres que en su trabajo usan frecuentemente la palabra escrita la distribución es la siguiente: P.I 2,8%; P.C. 10,2%; Liceo o educación técnica media 32,3%, 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios 54,7%.

Los niveles de educación formal de las madres son promedialmente inferiores a los promedios de la población femenina de edades similares por lo ya dicho en **ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL URUGUAY** sobre la más alta reproducción biológica de los sectores de más baja educación e ingresos y por la presencia de abuelas desempeñando el rol de madres (2.3% del total).

Del total de madres, el 20.7% no llegó a completar la enseñanza primaria por lo que el nivel de instrucción formal que detentan es similar al de sus hijos en 4to. año de escuela. Un 28% aprobó los 6 años como nivel máximo de instrucción con lo que, aproximadamente, la mitad de las madres encuestadas tienen como instrumentos culturales los que pudieron recibir en la escuela. Las madres con estudios completos o incompletos de 1er ciclo (4 años) de enseñanza secundaria o con estudios equivalentes en la enseñanza técnica (UTU) son el 32.6%. Finalmente, las madres que realizaron parcial o totalmente el 2do. ciclo de enseñanza secundaria, estudios magisteriales, de profesorado o universitarios son el 18.6%.

Obviamente esta distribución recoge datos de submuestras indicativas del universo de la educación privada y de una muestra representativa de una ciudad del Interior, junto a una, perfectamente representativa, de toda la población escolar oficial de Montevideo. Como era de esperarse esta última distribución se sesga ligeramente hacia los niveles educativos más bajos con 21.6% de PI, 29.25 de PC, 33.4% de liceo-UTU y 15.8% de segundo ciclo de secundaria y estudios de nivel terciario.

Igualmente cabe señalar, frente a los datos manejados aquí que, todos los cuadros que se presentan en este informe corresponden a las pruebas y encuestas realizadas por CEPAL. Dichos cuadros tienen algunas diferencias en cuanto al universo de casos. Unas pocas provienen de situaciones en las que no se obtuvo la información de algunas de las características de la familia y, la mayoría, se originan en la lógica del sistema de computación. Cuando se cruzan variables basta que una de ellas (por ejemplo, que el niño no hubiera realizado la prueba de IDE o MAT por estar ausente ese día) tenga menor número de casos válidos para que, automáticamente, se eliminen las informaciones correspondientes a la otra variable (por ejemplo, instrucción

de la madre). Por ello, cuanto más variables se combinan en un cuadro menor resulta el universo de casos válidos.

La distribución de los niveles educativos es muy impactante cuando se compara las escuelas privadas de status sociocultural medio alto -el estrato VI- con las públicas de Montevideo. Mientras las primeras registran a tres de cada cuatro madres con los estudios más altos, las públicas sólo tienen en ese nivel educativo a una de cada seis. Mientras en las públicas una de cada dos madres tienen como máximo nivel la escuela, en esas privadas la relación es de una de cada veinticinco.

Esta primera información, de por sí, explica en buena medida la diferencia de resultados en las pruebas de idioma español y matemáticas entre los escolares de uno y otro sistema. Unos tienen un considerable capital cultural familiar y otros sencillamente carecen, en la mitad de los casos, del mínimo.

Inversamente, la noción de capital cultural de la madre no es eficiente para explicar la diferencia de resultados en las pruebas de idioma español y matemáticas entre las escuelas públicas de Montevideo y las de Tacuarembó. La muestra de esta última ciudad tiene un perfil educativo inferior al de Montevideo y sus resultados escolares son mejores. La búsqueda de las explicaciones nos orientará luego hacia otras variables como son el funcionamiento de las escuelas y las pautas y actitudes de las familias en relación a ellas y a los niños.

3. La instrucción de los padres y la endogamia educativa

Como podría considerarse que los niveles de instrucción de los padres pudieran ser sensiblemente superiores a los de las madres y, por tanto, con mayor correlación con los resultados escolares se presentan en el Cuadro III.2 el cruce de

Cuadro III.1

**EDUCACION DE LAS MADRES DE ESCOLARES SEGUN SISTEMA PUBLICO
MONTEVIDEO Y SUBSISTEMAS EDUCATIVOS**

Nivel	Escuelas	Públicas	Escuelas	Privadas
	MONTEVIDEO	TACUAREMBO	A	B
Primaria Incompleta	21.6	25.4	1.5	16.9
Primaria Completa	29.2	39.3	2.9	39.0
Liceo y UTU	33.4	19.7	20.6	37.3
2do. Ciclo Sec./Terciario	15.8	15.6	75.0	6.8
Valores absolutos	(736)	(122)	(68)	(59)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

los niveles de instrucción de cada uno de los roles que definen la familia.

Los padres se concentran más en los niveles intermedios de la estratificación educativa -primaria completa y liceo o estudios medios técnicos- mientras que registran casi cinco puntos menos en el nivel primaria incompleta y tres puntos menos que las madres en el nivel segundo ciclo de secundaria y estudios terciarios. Dicho de otra forma, registran menos casos de marginalidad educativa y también menos de participación en los más altos niveles de formación.

Más importante que esa distribución es conocer la correspondencia entre los niveles educativos de los padres y las madres -que consolidaría la acción de éstas sobre sus hijos- o la divergencia o incongruencia entre los mismos que llevaría a enfocar alternativamente a los niveles de instrucción del padre o de la madre para explicar la

cultura familiar y, por ende, los resultados de los aprendizajes del niño en las pruebas IDE y MAT. La primera de las situaciones revelaría una endogamia educativa mientras que la segunda indicaría diversos grados de exogamia educativa.

Aproximadamente el 45% de las parejas cubiertas en la muestra se definen por la endogamia educativa y ésta se incrementa regularmente a mayor instrucción de la mujer. Esto indica que es mucho más difícil que la mujer con 2o. ciclo de secundaria o estudios superiores se case o establezca una unión regular con un hombre de menos instrucción que la que sólo tiene primaria incompleta lo haga con un hombre de mayor instrucción.

La exogamia educativa más frecuente se da con el nivel educativo inmediato -superior o inferior según los casos-. Pasa a ser muy débil en la constitución de parejas con dos grados de diferencia en cuanto a

Cuadro III.2

**ENDOGAMIA EDUCATIVA EN LAS PAREJAS DE LOS PADRES
DE LOS ESCOLARES**

Educación de la madre	Valores Absolutos	Educación del padre			
		Primaria Incompleta	Primaria Completa	Liceo/UTU	2do. Ciclo/Terciario
Primaria Incompleta	(204)	38.2	28.9	28.9	3.9
Primaria Completa	(277)	15.5	45.8	34.3	4.3
Liceo/UTU	(321)	10.0	29.6	48.0	12.5
2do. Ciclo/Terciario	(183)	1.6	12	36.1	50.3

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

instrucción, a excepción de las mujeres con primaria incompleta que tienen tantas parejas con hombres con primaria completa como con hombres que cursaron liceo o UTU.

En último término, las diferencias educativas entre hombres y mujeres al constituir pareja sugieren una importante comunicación social entre estratos cercanos, con una mayor frecuencia de hombres más educados que eligen mujeres que lo son menos que viceversa y finalmente unos muy pocos casos en que "el príncipe se casa con la cenicienta" y aún menos en que "la princesa lo hace con el iletrado".

De cualquier forma la apelación a la instrucción del padre resulta de menor poder

explicativo que la instrucción materna en los resultados de las pruebas IDE y MAT. Hasta la etapa escolar la socialización es fundamentalmente femenina y las extensas jornadas laborales de los hombres están limitando, aún más, su participación en la educación de los hijos.

4. La correlación de las pruebas con la educación de las madres

Para el total de la población escolar que realizó la prueba IDE y cuyos hogares fueron encuestados (985 casos) los resultados son concluyentes. Cuanto más bajo es el nivel de instrucción de las madres peores son los resultados de sus hijos en las pruebas IDE y viceversa.

Cuadro III.3

PUNTAJES EN PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL Y MATEMATICAS SEGUN EDUCACION DE LA MADRE

Educación de la madre	Valores Absolutos	PUNTAJES IDE				Valores Absolutos	PUNTAJES MAT			
		0-15	16-22	23-28	29-38		0-15	16-22	23-28	29-38
Primaria Incompleta	(201)	34.3	36.8	23.9	5.0	(204)	30.4	37.7	25.0	6.9
Primaria Completa	(288)	17.0	38.9	34.0	10.1	(281)	22.4	36.7	32.4	8.5
Liceo	(203)	13.8	32.0	36.9	17.2	(208)	11.1	30.8	39.4	18.8
2do. Ciclo	(84)	3.6	19.0	39.3	38.1	(83)	6.0	24.1	42.2	27.7
UTU	(92)	12.0	34.8	37.2	26.1	(93)	21.5	21.5	37.6	19.4
Terciario	(106)	0.9	15.1	29.2	54.7	(106)	2.8	16.0	34.9	46.2
Otros	(50)	10.0	46.0	28.0	16.0	(45)	22.2	33.3	31.1	13.3
Total	(1024)	16.2	33.0	31.6	19.1	(1020)	18.2	31.0	33.8	17.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La fuerte determinación que ejerce la instrucción materna se mide acabadamente con los resultados extremos. Entre los niños evaluados, los hijos de madres con primaria incompleta en un 34.3% manifiestan una completa insuficiencia en la prueba IDE y apenas en un 5% logran entre 29 y 38 puntos. Inversamente los hijos de madres con 2o. ciclo de secundaria o estudios superiores sólo en un 2.1% manifiestan completa insuficiencia en la prueba IDE y casi la mitad de ellos logran los puntajes más elevados de la prueba.

Los registros de completa insuficiencia descienden regularmente a mayor instrucción de las madres en tanto que los registros de plena suficiencia (29-38 puntos) ascienden regularmente: 5% primaria incompleta, 10% primaria completa, 20% liceo-UTU y 47% 2o. ciclo y estudios terciarios. Si se consideran conjuntamente el tramo 23 a 38 puntos de las pruebas IDE, es decir suficiencia relativa y plena en el uso del lenguaje, se aprecia que el ordenamiento se mantiene: 29% primaria incompleta, 44% primaria completa, 54% liceo-UTU y 81% 2o. ciclo y estudios terciarios.

La lengua es aprendida en la socialización inicial por la familia y los esfuerzos de iniciación en la lectoescritura se apoyan en la formación oral de la lengua familiar por lo que era previsible que los resultados de los aprendizajes en la prueba IDE manifestaran correlación con la instrucción de las madres. Es decir, la escuela no puede modificar, con tan escasa atención horaria, la lengua y la cultura que la socialización familiar ha transmitido en 10 a 12 años de vida de los niños. Más aún, puede decirse que la escuela sólo en débil medida -especialmente la pública de Montevideo- crea un espacio cultural alternativo al de las familias.

Pero, es de señalar que tampoco lo logra en la enseñanza de las matemáticas dónde la socialización familiar preescolar es de

menor intensidad que en el caso de la lengua y dónde se supondría que la incidencia de la escuela podría ser mucho mayor dado que es ella precisamente la que inicia a los niños en este nuevo lenguaje. Efectivamente, la determinación de la instrucción de las madres es algo menor que en el caso del idioma español pero, sin embargo, sigue dominando la explicación de los resultados. Logran los mejores resultados (23 a 32 puntos) el 6.9% de primaria incompleta, el 8.5% de primaria completa, el 18.8% de liceo-UTU y el 38.1% de 2o. ciclo secundaria y estudios terciarios y los peores resultados (0 a 10 puntos) el 30.4%, el 22.4%, el 14.7% y el 4.2%, respectivamente. El abanico es un poco menor que en las pruebas IDE ya que en matemáticas las chances de obtener una demostración de plena suficiencia van de 1 a 5 entre los hijos de madres de mínima instrucción y los de madres de máxima instrucción mientras, que en las pruebas IDE, las distancias se miden por la relación 1 a 9.

Por todos los caminos se llega a que la escuela confirma más que modifica la cultura familiar y que su función sería más de reproductora social que de productora de conocimientos. Estos, por emanar de la institución escolar, deberían ser menos desigualmente distribuidos o distribuidos de acuerdo a condiciones individuales de los niños y no según la educación de sus madres.

5. La generación de conocimientos por la escuela ¿tiene hoy menos capacidad de modificar la estratificación cultural de origen?

En principio la tendencia de los resultados era esperable porque no existe, en ninguna sociedad culturalmente estratificada, logros de aprendizajes homogeneizantes por parte del sistema educativo. Pero el equipo de investigación de la CEPAL esperaba que el abanico de

resultados no fuera tan polarizado como el que efectivamente se presentó. Tal vez porque, en forma consciente o inconsciente, participaba de las creencias, comunes a la sociedad uruguaya, sobre el papel democratizador de la escuela en cuanto a producir nuevos conocimientos y lograr distribuirlos en forma más equitativa que la actual distribución de la cultura y de los ingresos entre los estratos sociales que forman la sociedad.

La diferencia entre lo que la sociedad uruguaya cree que es capaz de realizar la escuela y lo que ésta efectivamente logra podría explicarse por dos grandes argumentaciones. Una afirmar que como la identificación de la sociedad con el sistema democrático es tan intensa, ineludiblemente necesita creer que la escuela, en particular la pública, es la base de la democracia y que, por tanto, a cada nueva generación le brinda una base de conocimientos relativamente equitativa para que cada sujeto logre, posteriormente, una posición social de acuerdo a "sus méritos y virtudes". La segunda, sin negar el carácter ideológico de esa creencia, señalaría que en el pasado histórico de la sociedad uruguaya la distancia entre la realidad y la creencia habría sido menor que actualmente.

Lo que sí se puede afirmar es que en el interín se profundizaron muchos cambios en la sociedad y en la institución escolar. Entre los primeros se pueden mencionar la progresiva diferenciación de las actividades sociales y la creciente estratificación cultural. Una economía y una sociedad de progresiva apertura internacional implican que distintos sectores productivos de bienes y servicios vayan asimilando tecnologías modernas y pautas de pensamiento y acción que los vinculan a los sectores equivalentes de las sociedades desarrolladas mientras que la mayoría de la producción y de los servicios no sólo permanecen en un piso tecnológico inferior sino, también, en uno similar de organización social y de capacitación de los recursos humanos.

Esta nueva estructuración se ha acompañado con acentuadas desigualdades en la distribución de los ingresos, en las prácticas culturales cotidianas y en las percepciones sociales sobre el papel de la educación en el futuro de los individuos. Tal vez esas desigualdades pueden ser medidas por los indicadores de uso de instrumentos, que en forma directa o indirecta, posibilitan el desarrollo cultural y científico de los niños. La Encuesta sociocultural de las familias, realizada por CEPAL, registra que un 8% de los hogares tiene equipo de computación mientras un 18.7% de los niños evaluados no tiene ni compás ni semicírculo y un 12.4% carece de lápices de colores. La presencia del computador -en porcentaje considerable de hogares si se tiene presente su costo- es básica para la iniciación lúdica de los niños en los lenguajes de la informática lo que los habilita en códigos que dominarán el siglo XXI, mientras sus iguales, carentes de compás y semicírculo, por la ausencia de instrumentos mínimos de medición para geometría, parecen pertenecer a la cultura cotidiana del siglo XIX.

Entre los cambios sufridos por la institución escolar, figuran el retroceso relativo de ésta respecto a sus iguales en los países desarrollados y en relación a los conocimientos de base que debe portar una persona para integrarse en la actual sociedad uruguaya. El tiempo de atención que le otorga a los escolares no cambió en esta segunda mitad del siglo XX ni tampoco se generalizó la educación preescolar desde temprana edad y el estado de las inversiones en infraestructura y equipamiento es proporcionalmente más pobre que hace un cuarto de siglo cuando se realizó el relevamiento edilicio contenido en el Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay ^{16/}.

A estos fenómenos de base se agrega, en el último cuarto de siglo, la más baja prioridad conferida a la escuela y que se manifiesta, por lo menos, en dos tipos de

indicadores. Uno es el deterioro de status y de ingresos de los docentes primarios, con todas las consecuencias negativas en cuanto a selección de buenos recursos humanos para la docencia, dedicación de los actuales a las actividades educativas y responsabilidad para asumir las mismas. El otro es la pérdida de importancia de la escuela en el discurso público. A lo largo de 25 años, en lo ideológico, la sociedad se debatió entre consignas tales como revolución o subversión, autoritarismo o democracia y así sucesivamente. En el "gran discurso" la educación era un bien secundario y si se le mencionaba era para situarla como instancia de adoctrinamiento o de liberación, es decir se la veía como un instrumento mera y únicamente político. A lo largo de 25 años el debate de los líderes y de las élites nacionales estuvo centrado en una visión muy coyuntural de la economía. Frente a la crisis, el estancamiento y los dos sucesivos choques petroleros la imaginación y los esfuerzos estuvieron dirigidos a la apertura de la economía y a algunas dimensiones que fueron consideradas como claves del futuro desarrollo: desgravación arancelaria, control de la inflación, reducción del déficit fiscal, etc. En ningún caso la noción de calidad de los recursos humanos fue retenida como uno de los dísticos, junto a la inversión, del desarrollo del país. Se supuso que por una razón "mágica" una de las ventajas de Uruguay era la "alta dotación de recursos humanos". Estos pasaron a ser considerados más permanentes e inalterables que los recursos naturales. Los recursos humanos se transformaron en una especie de "don de la Naturaleza".

En tales condiciones no sería extraño que hubiera disminuido la capacidad de intervención de la escuela. Para poder reencontrarse con esa competencia pedagógica que llevaba a modificar las capacidades cognitivas de los niños, cabría hoy observar aquellas partes del sistema educativo actual que, a pesar de que su alumnado proviene de un contexto social y cultural de menores ingresos y educación,

logran mejores resultados. Estos posiblemente obedecen al compromiso de la comunidad local con la educación y al mantenimiento por la institución educativa de normas, pautas y prácticas docentes que le permiten alcanzar mejores resultados en los aprendizajes.

6. La distribución de los ingresos monetarios y su influencia en los resultados escolares

Junto al capital cultural familiar ^{17/} -observado hasta ahora por el indicador de instrucción del padre y, en especial, de la madre- las familias aportan al desarrollo cognoscitivo de sus hijos el capital monetario, medido en la encuesta por los ingresos del hogar.

La mayor disponibilidad de ingresos va a incidir en los resultados escolares a través de una serie de eslabones. En primer término, figura la capacidad económica de pagar una enseñanza privada de jornada completa, infraestructura y equipamientos superiores a los públicos y profesores que, por ser mejor remunerados que en la educación oficial, pueden ser seleccionados por performance docente y que en el ejercicio van a registrar mayor puntualidad, asistencia y dedicación. En segundo término, mayores ingresos implican mejor vivienda, mayor espacio para el niño, condicionamiento térmico de las mismas, disponibilidad de auto o de buses especiales para el transporte a la escuela evitando enfriamientos y enfermedades, mejor cobertura y mayor calidad de servicios médicos, mejor alimentación, capacidad de pago de maestras particulares y de clases especiales y, por último, mayor disponibilidad de útiles y equipos escolares y culturales.

Por lo anterior es apenas normal que los niños de hogares que pertenecen a los cuartiles superiores de la distribución de ingresos obtengan mejores resultados escolares que los de bajos ingresos.

Cuadro III.4

**INGRESO POR ADULTO EQUIVALENTE DE LAS FAMILIAS Y
RESULTADOS ESCOLARES**

Cuartiles de Ingresos	Valores Absolutos	Puntajes en las pruebas IDE			
		0-15	16-22	23-28	29-38
I	(243)	25.9	38.3	29.2	6.6
II	(241)	18.7	37.3	33.2	10.8
III	(244)	13.9	34.8	30.7	20.5
IV	(255)	7.8	20.0	33.3	38.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

La Encuesta sociocultural de las familias no dedicó una batería de preguntas al estudio de los distintos tipos de ingresos como lo hace la Encuesta Nacional de Hogares de la Dirección General de Estadística y Censos. En este sentido sus resultados son menos desagregados, pero puede decirse que el clima de apertura a todo tipo de información que tuvieron las familias, por tratarse de una encuesta que provenía de la escuela de sus hijos, permite suponer que la información es altamente fidedigna, aunque debe tener las omisiones, en cuanto a ingresos por intereses de capital y por beneficio de las empresas, que son habituales en este tipo de mediciones.

El ingreso global de la familia fue distribuido por el número de personas que la componen y se consideró que el consumo de los niños menores de 14 años es equivalente a la mitad de un adulto. La medida resultante es el indicador de ingreso per cápita por adulto equivalente.

Como era previsible los hijos de hogares cuyos ingresos los ubican en el cuartil

superior (IV) tienen los mejores logros escolares en la prueba IDE y éstos descienden en la medida en que la familia se ubica en un tramo de ingresos más bajos hasta llegar al cuartil I. En éste, uno de cada cuatro de sus niños obtiene el puntaje 0 a 15 de insuficiencia absoluta -frente a una relación de uno cada trece en el Q IV- y sólo uno de cada dieciséis obtiene altos puntajes que demuestran plena suficiencia en el uso del lenguaje, frente a algo más de uno de cada tres de los niños del Q IV.

La determinación de los ingresos de las familias en los aprendizajes de idioma español de los escolares, como era previsible, es menos rotunda que la instrucción de la madre. Como ya fue demostrado en páginas anteriores mientras los niños de madres con primaria incompleta caen en la insuficiencia total en más de una tercera parte de los casos sus iguales, hijos de madres con 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios, apenas registran un 2.1% y en cuanto al logro de una plena suficiencia lo registran el 5% de los hijos de las primeras frente al 47.4%

RECUADRO 10

LOS RECURSOS CULTURALES Y MATERIALES DE LA FAMILIA

El dominio del lenguaje escolar se vincula en forma directa con el capital lingüístico y cultural de la madre, mientras que la medida de ingreso es un indicador de los recursos materiales y una aproximación al fenómeno de la transformación de recursos y usos culturales de la familia. De los capitales disponibles por ésta el de mayor rentabilidad educativa es el capital cultural cuya magnitud se mide, en forma aproximada, por la instrucción de la madre.

Pero la tenencia de un considerable capital cultural está correlacionada, en la mayoría de los casos en la sociedad uruguaya, con la tenencia de los más altos ingresos. Cuando esta correlación existe se produce una potenciación de la rentabilidad del capital cultural, al tener disponibles los recursos materiales con los que consolidarlo y desarrollarlo. Cuando hay una incongruencia y el capital monetario no tiene a su disposición capital cultural de la misma valía, los logros escolares se amenguan porque los recursos materiales de por sí solos no son creadores de las competencias lingüísticas y simbólicas indispensables para el desarrollo cognitivo del niño. Cuando la incongruencia es inversa el capital cultural logra obviar o reducir los efectos negativos de la ausencia parcial de recursos materiales. Piénsese, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo de hijos de docentes con ingresos bajos pero que disponen de un excelente capital cultural y que aportan adicionalmente la especialización en el arte de transmitir conocimientos. Finalmente, cuando los recursos materiales son mínimos por la vía del hacinamiento, la carencia de protección de salud, etc. erosionan muy fuertemente la potencialidad del capital cultural medio y en los pocos casos de alta instrucción e ingresos bajos, en forma débil.

entre los escolares hijos de las segundas. En esta última medición los extremos de la educación de las madres determinan una distancia de 1 a 9 cuando el abanico entre el Q I y el Q IV de la distribución de ingresos es de 1 a 6; por su parte, la misma medición aplicada a la proporción de escolares que sólo logra entre 0 y 15 puntos muestra que la diferencia entre los niveles extremos de educación de las madres es de 1 a 16 mientras que entre los Q IV y Q I es de 1 a 3.

7. La educación materna potenciada por los ingresos de la familia.

Si se observa el cuadro III.5 se aprecia que al regular incremento de los puntajes en la prueba IDE que se registra cuando asciende el nivel de educación de la madre -como ya fuera comentado- se agrega que, en el seno del mismo nivel educativo, los resultados se ordenan según el ingreso per cápita por adulto equivalente del hogar. Este ha sido agrupado en dos grandes categorías: bajo, que reúne los ingresos hasta la mitad de la distribución -cuartiles I y II- y alto, que agrupa los hogares con ingresos correspondientes al III y IV cuartil.

Cuando el capital cultural familiar es mínimo -primaria incompleta de las madres- los resultados de los hijos en la prueba IDE son extremadamente bajos y la cuarta parte de esos hogares que tienen ingresos superiores no logran con recursos monetarios mejorar el perfil de los aprendizajes de sus hijos. La incongruencia entre capital cultural y monetario se resuelve con el predominio del capital cultural, o mejor dicho de su ausencia, por lo que sólo un niño sobre 20 logra 29 a 38 puntos en la prueba IDE en forma indiferente al ingreso del hogar.

Cuando el capital cultural existe, aunque sea en forma mínima como es la primaria completa, se duplica el número de hijos que logran los mejores puntajes (2 en 20). Pero, el papel del capital

Cuadro III.5

**PUNTAJE EN LAS PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL POR INGRESO PER CAPITA
POR ADULTO EQUIVALENTE DE LAS FAMILIAS SEGUN EDUCACION
DE LA MADRE**

Educación de la madre	Ingreso	Valores Absolutos	Puntajes en IDE			
			0-15	16-22	23-28	29-38
Primaria Incompleta	Q-I-II	(147)	33.3	37.4	24.5	4.8
	Q-III-IV	(54)	37.0	35.2	22.2	5.6
	SUBTOTA	(201)	34.3	36.8	23.9	5.0
Primaria Completa	Q-I-II	(189)	20.6	39.2	33.9	6.4
	Q-III-IV	(98)	10.2	38.8	33.7	17.4
	SUBTOTA	(287)	17.1	39.0	33.8	10.1
Liceo/UTU Otros	Q-I-II	(129)	14.7	37.2	34.9	13.2
	Q-III-IV	(177)	11.9	30.5	32.2	25.4
	SUBTOTA	(306)	13.1	33.3	33.3	20.3
2do. Ciclo Sec. Terciario	Q-I-II	(19)	5.2	31.6	31.6	31.6
	Q-III-IV	(171)	1.8	15.2	33.9	49.1
	SUBTOTA	(190)	2.1	16.8	33.7	47.4
TOTAL		(984)	16.5	32.5	31.6	19.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

monetario se destaca de inmediato: los hijos de familias de ingresos bajos tienen casi el mismo rendimiento que la categoría precedente de primaria incompleta, mientras que los de ingresos altos saltan y ubican 3 de cada 20 niños en los altos rendimientos.

Al incrementarse el capital cultural por haber recibido las madres una formación liceal o de UTU, que implica una apertura de horizonte cultural, los hijos que logran buenos puntajes pasan a ser 4 de cada 20 y se ve claramente operar el efecto potenciador del capital económico en los resultados de aprendizajes: mientras son sólo 2 de cada 20 los niños de las familias de ese nivel de instrucción y de bajos ingresos que logran puntajes de plena suficiencia en la prueba IDE, cuando los ingresos monetarios pasan a ser altos (cuartiles III y IV) los logros abarcan a 5 de cada 20 hijos. Con el mismo capital cultural el capital económico potencia la capacidad de aprender, especialmente en este tramo de cultura que es suficiente para comprender una serie de prerrequisitos del aprendizaje (enseñanza preescolar, asistencia regular, útiles y equipamiento hogareños, etc.) pero no es suficientemente alto para compensar las insuficiencias de la escuela de no mediar recursos con los que pagar servicios específicos como enseñanza privada, profesores particulares, etc.

Finalmente, los estudios de las madres de 2o. ciclo de enseñanza secundaria o de nivel terciario constituyen el tramo que aporta un máximo capital cultural en la socialización de sus hijos. Todas las familias tienen ingresos correspondientes a la parte superior de la distribución a excepción de un décimo de ellas. La acumulación de ambos tipos de capital explica que logren los más altos puntajes 10 de cada 20 niños, pero incluso en ese décimo de familias de menores ingresos lo logran 6 de cada 20

hijos demostrando que aún con condiciones de ingreso desfavorables el capital cultural elevado tiene un rendimiento considerable en los aprendizajes escolares.

En el caso de las familias con madres con primaria incompleta los altos ingresos no lograban superar la pobreza cultural de la socialización y, por tanto, no tenían efecto; en el caso de las madres con la más alta educación la debilidad de los ingresos familiares erosiona pero no logra anular la potencialidad del capital cultural familiar. Con ingresos per cápita por adulto equivalente correspondientes a los Q I y II estas familias, en las que las madres tienen 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios, deparan a sus hijos una chance cinco veces mayor de lograr entre 29 y 38 puntos en la prueba de idioma español que los niños de familias del mismo ingreso pero cuyas madres sólo aprobaron la escuela primaria.

La presentación agregada de la distribución del ingreso en alto y bajo arrastra una pérdida de matiz en los efectos sobre los aprendizajes que tiene la pertenencia de los niños a familias con ingresos del cuartil más alto en relación al III cuartil de la distribución. Estos son particularmente sensibles cuando las madres tienen una formación educativa de primaria completa porque dan la oportunidad de pagar una mayor calidad de servicios educativos que compensan los déficits culturales de las familias. También son importantes cuando los estudios de las madres son de 2o. ciclo o terciarios, pero en este caso los diversos indicadores de la encuesta apuntan más a la "riqueza" de informaciones y comunicaciones sociales en las familias que a la capacidad de "compra" de servicios educativos.

Cuadro III.6

**INGRESOS PER CAPITA POR ADULTO EQUIVALENTE DE LAS FAMILIAS
SEGUN EDUCACION DE LA MADRE**

Cuartiles de Ingreso	Educación de las madres			
	Primaria Incompleta	Primaria Completa	Liceo/UTU	2do. Ciclo Sec./ Terciario
I	44.8	33.0	18.3	1.1
II	28.4	32.6	23.9	8.9
III	18.4	22.2	31.4	24.7
IV	8.0	11.8	26.5	65.3
Nos. Absolutos	(201)	(288)	(306)	(190)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

8. Las inasistencias, la educación de la madre y los ingresos del hogar

En el estudio anterior, elaborado para el CODICEN de la Administración Nacional de Educación Pública, ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL URUGUAY, se observó la gravedad del fenómeno de la asistencia irregular de los escolares. A la luz de los indicadores de necesidades básicas de los hogares de los distintos barrios de Montevideo se agruparon las escuelas oficiales en cinco estratos -desde la costa hasta la periferia exterior de Montevideo- y se pudo comprobar que cuanto más altas eran las necesidades básicas insatisfechas de los hogares mayor era el número de faltas anuales de los escolares.

La encuesta a los maestros de los grupos evaluados en las pruebas IDE y MAT incorporó una planilla para que el maestro

informara sobre su desempeño, siendo indicara, para cada alumno, una serie de una de las más importantes la cantidad de faltas registradas desde el comienzo de los cursos hasta el 31 de agosto de 1990.

Al vincular esa información con la proveniente de la encuesta sociocultural de las familias se pudo conocer -por primera vez y para muestras representativas del volumen de las desarrolladas en esta investigación- la vinculación existente entre las inasistencias y la educación de la madre combinada por los ingresos per cápita y por adulto equivalente del hogar.

Las inasistencias fueron agrupadas en los tramos 0 a 5 faltas, 6 a 14 y 15 y más que, aproximadamente, representan una, dos a tres semanas y más de tres semanas de inasistencias en un período lectivo que había comprendido 110 días o 22 semanas hasta la fecha utilizada como tope para la información.

Cuadro III.7

INASISTENCIAS DE ESCOLARES EVALUADOS EN IDE Y MAT POR EDUCACION DE LA MADRE SEGUN INGRESOS DE LA FAMILIA

Educación/ Ingreso	Valores Absolutos	Días de Inasistencia		
		0-5	6-14	15 y más
P.Incompleta/ Q I - II	(163)	30.1	41.1	28.8
P. Incompleta/ Q III - IV	(59)	33.9	45.8	20.3
P.Completa/ Q I - II	(203)	38.4	34.5	27.1
P. Completa/ Q III - IV	(102)	46.1	40.2	13.7
Liceo/UTU Q I - II	(147)	36.7	42.2	21.1
Liceo/UTU Q III - IV	(196)	52.0	35.2	12.8
2do. Ciclo Sec/ Terciario Q I - II	(21)	47.6	47.6	4.8
2do. Ciclo Sec/ Terciario Q III - IV	(178)	63.5	30.9	5.6
TOTAL (a)	(1091)	44.0	37.4	18.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye sin información

Los resultados son concluyentes. La asistencia es una variable subordinada de la educación de las madres: cuanto más elevado es el nivel educativo la asistencia es más regular y cuanto más bajo es aquél mayores son las inasistencias.

Entre los niños evaluados apenas un tercio de los hijos de madres con primaria incompleta asisten regularmente a la escuela (0 a 5 faltas) mientras que entre los hijos de las madres con 2o. ciclo de enseñanza secundaria o estudios terciarios el porcentaje se eleva a casi dos tercios. Inversamente, la alta inasistencia (15 y más faltas), que revela una verdadera anomia pedagógica, afecta a una cuarta parte de los niños del nivel educativo materno más bajo y sólo al 5% de aquellos cuyas madres tienen el nivel educativo más alto.

Entre ambos extremos las categorías maternas de educación primaria completa y liceo-UTU se ordenan en posición intermedia y con registros de mejor asistencia a mayor educación materna.

En el seno de cada categoría de instrucción materna las familias de los cuartiles de ingreso I y II tienen menor asistencia que las familias de los cuartiles III y IV. Así, por ejemplo, para los niños de madres con estudios de 1er. ciclo de secundaria y de UTU si los ingresos familiares son de los Q I y II asisten regularmente en un 36.7% del total respectivo, mientras que el porcentaje se eleva al 52% entre las familias de los Q III y IV.

Se demuestra, una vez más, que a niveles de insuficiencia educativa (primaria incompleta) el mayor nivel de ingreso crea muy pocas diferencias en los comportamientos de asistencia como tampoco las creaba en cuanto a los resultados de aprendizajes. También se comprueba que el problema de la inasistencia no es reducible a falta de ingresos de las familias que las obliga a

hacer trabajar a los niños fuera de sus hogares (apenas 1.9% de la población encuestada). Los bajos ingresos "califican" el comportamiento de las madres ante la asistencia escolar según educación pero no determinan ese comportamiento como se verifica si se comparan ingresos iguales en niveles educativos distintos. Los bajos ingresos seguramente intervienen como factor agravante de una desorganización de la vida cotidiana de las familias pero el eje orientador está en la normatividad que introduce la educación de la madre. Un excelente ejemplo de las normas de organización de la vida cotidiana de los niños como disciplinamiento requerido para el normal cumplimiento de las tareas escolares (que requieren pautas estrictas de asistencia, puntualidad, disciplina y atención) es el de la hora en que los niños se van a dormir regularmente.

El horario para acostarse es llamativamente alto para el conjunto de la población escolar encuestada. Para 657 niños es entre las 21 y las 22 horas -no olvidar que la Encuesta se realizó en período lectivo- mientras que otros 432 niños "van habitualmente a la cama" -como reza la pregunta- a las 23 horas, a las 24 o cuando finaliza la transmisión de TV.

En los niños de familias con educación materna incipiente e ingresos bajos el resultado de las "trasmochadas" en la inasistencia escolar es muy sensible. Sólo un 17% de los hijos de madres con primaria incompleta y bajos ingresos "trasmochadores" registran excelente asistencia y un 37% había acumulado 15 y más faltas a la escuela. Los de la misma condición pero con hábitos de acostarse a horas tempranas registraron 37% de excelente asistencia y 24% de los casos fueron de muy mala asistencia.

En los niveles educativos de Liceo-UTU y 2o. ciclo-terciario los efectos de los horarios de acostarse son más equívocos, lo que es normal porque la internalización de

las pautas de responsabilidad está más lograda y no reclama de la disciplina de la organización de la jornada diaria.

Inversamente, cuando el nivel sociocultural es más bajo existen infinitos factores que tienden a la desorganización del comportamiento lo que sólo es evitable con una disciplinada programación de la vida cotidiana del escolar. Por eso, más allá del estricto horario, lo que el indicador revela es la fuerte orientación de aquellas madres de más baja educación para establecer en sus hijos las pautas congruentes con la regularidad de la vida escolar.

Considerado globalmente el universo total de 1091 alumnos de los que se posee información sobre asistencia, (cruzada por educación materna e ingresos familiares) se reitera la configuración que las estadísticas de cada escuela habían ya anunciado: más de un sexto de los niños faltan tanto que parece difícil que pueda haber verdadera adquisición de conocimientos; más de un tercio tiene una asistencia intermedia con un excesivo registro de faltas entre 6 y 14 días y menos de la mitad de los escolares cumplen regularmente con sus obligaciones escolares.

La elevadísima inasistencia de los niños de las categorías maternas menos educadas y, en especial, de las familias de menores ingresos dentro de ellas preanuncia los no aprendizajes que detectaron las pruebas y establece el eslabón de reproducción de la ignorancia y la pobreza a través de las generaciones.

El desarrollo cultural y de las capacidades intelectivas de las futuras generaciones de esas familias de menor educación e ingresos comienza a afectarse profundamente en la etapa escolar y, como buena parte de esos niños acumulan y acumularán aún más repeticiones o aprobaciones automáticas de grado por extra edad, los resultados al término de la primaria serán de balbuceante manejo de

los códigos de la lectoescritura y las matemáticas. En esos sectores, finalmente, el ingreso a la actividad laboral es inmediato al término de la escuela primaria, por lo que no existirán instancias de recuperación educativa en ciclos superiores.

En esta década en América Latina las políticas para combatir o reducir la pobreza han centrado sus objetivos en: atender la emergencia alimentaria, proveer satisfacción en alguna de las necesidades básicas en materia de vivienda y lograr empleo remunerado para los pobres, ya sea por políticas macroeconómicas que incrementan la ocupación global en el país y "arrastran" a los pobres o mediante instrumentos del tipo de "empleo mínimo" en que el Estado sale a contratar mano de obra con salarios mínimos para realizar obras con alto insumo de mano de obra y reducido en cuanto a capital y tecnología. Prácticamente ha estado ausente el componente "¿cómo impedir la reproducción de la pobreza?" o cuando éste existe se concentra en políticas de salud, salud y alimentación materno infantiles o de alimentación escolar.

El abordaje de la transmisión cultural de la pobreza ha estado ausente en esas políticas cuando el verdadero "daño irreversible" es el no desarrollo de las capacidades de razonamiento y lenguaje de los niños, lo que los condenará a la pobreza cultural que determinará la futura pobreza material y cultural cuando sean adultos y se transformen en generadores de otros hijos que, a su vez, reproducirán el mismo ciclo de marginalidad y de exclusión.

Sin desmedro de una ulterior consideración del tema, desde ya deben distinguirse algunos aspectos claves que permitirían alumbrar futuras políticas:

- a) No hay un determinismo que imponga que los niños de madres

de baja educación en familias de bajos ingresos necesariamente falten y no logren aprendizajes en idioma español y matemáticas. Las estadísticas presentadas muestran un subgrupo que, con los peores factores de origen, aprende y sabe, como también identifican un subgrupo de asistencia regular. En un próximo capítulo se analizará el caso de los que aprovechan las oportunidades a pesar de los factores socioculturales desfavorables.

- b) La norma de asistencia a la escuela es, en el sistema educativo uruguayo, una norma carente del respaldo de fuertes sanciones. La tolerancia del sistema frente a las inasistencias escolares es llamativa. Las acciones de control y de reenganche de los inasistentes son muy desiguales y dependen más de las orientaciones de los directores que de una normativa institucional. (Se analizará la situación en detalle al considerar la acción de las escuelas y de los directores).
- c) Los valores colectivos que están asociados a una asistencia regular a la escuela están desigualmente distribuidos en la sociedad y se estratifican por la educación recibida y dentro de cada tramo por ingresos. Parecería que es el propio sistema educativo que internaliza esos valores en aquellos que han estado más tiempo expuestos a él y que su vigencia se amengua por la disponibilidad de recursos monetarios de las familias. Esto indicaría que la sociedad como tal no genera disciplina de comportamientos ni tampoco trasmite la noción de importancia de

los aprendizajes escolares. Parecería que los sectores de menor participación en la cultura y en los ingresos perciben a la educación como un sistema mágico. Bastaría acudir con cierta frecuencia para que se produjera por exposición un trasvasamiento de conocimientos.

Pero lo anterior es también un resultado de la falta de prioridad que tiene la educación en esos grupos sociales y de la falta de información sobre los significados de asistir o no asistir. Que esto ocurra no es en el fondo sorprendente. Las familias no saben los negativos efectos de la no asistencia y no ha habido una preocupación pública y de los medios de comunicación de masas para alertarlas sobre los fracasos que acarrea la inasistencia.

Finalmente, cabe alguna anotación sobre el sistema de previsión social. No todas las familias están cubiertas por las asignaciones familiares. Del régimen están excluidos por derecho los trabajadores independientes y los patronos, aunque la condición de tal sea sólo nominal, y excluidos de hecho los trabajadores asalariados en empresas o unidades económicas que eluden la legislación social. También quedan afuera los desocupados sin protección social y las mujeres que, por la carga familiar, reducen su actividad a trabajos esporádicos y carecen de una unión estable con hombre protegido por la legislación social. El aporte monetario por asignación familiar es reducido -si bien en 1990 ha sido incrementado con una adecuada política para categorías ocupacionales de bajos salarios- y el contralor de asistencia escolar de los beneficiarios es, en la mayoría de los casos, deficiente o sujeto a criterios inadecuadamente definidos o de aplicación difusa respecto a la certificación escolar.

9. Las repeticiones, la educación de la madre y los ingresos de la familia

La información estadística regular había permitido que el informe ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA señalara que la repetición escolar era aún muy considerable y que, en el caso de las escuelas públicas de Montevideo, se incrementa proporcionalmente al aumento en el indicador de carencias de necesidades básicas de los hogares. En 1988, el ordenamiento de la tasa de repetición en un 1er. curso, según estrato socioeconómico del barrio en que se encuentra la escuela era el siguiente: Estrato I, 10%; II, 15.2%; III, 18.4%; IV, 22% y V, 27.5%. De la misma forma la tasa de repetición se ordenaba por la tasa de inasistencia entre un mínimo para las escuelas A, de buena asistencia, del 9.7% y un máximo para las escuelas D, de peor asistencia, del 30.1%. Ambas medidas eran muy congruentes de forma tal que, la intersección de estrato socioeconómico único del barrio y tipo de escuela por asistencia, en un barrio de estrato socioeconómico bajo reducía el efecto de repetición pero no anulaba el impacto de las condiciones socioeconómicas de los hogares de la zona donde reclutaba su alumnado la escuela.

El haber demostrado la vinculación de inasistencia y repetición escolares con la estratificación socioeconómica de los hogares constituyó un importante avance en el diagnóstico de la situación de la escuela primaria.

Sin embargo, era necesario avanzar en la identificación de esos fenómenos para dar apoyo a políticas, de las autoridades educativas y nacionales, de atención a sectores de alta exposición al fracaso escolar y, por ende, a la exclusión.

La Encuesta sociocultural de las familias permitió dar ese paso. Por una parte,

permite obtener una medida precisa de educación, ingresos y otras condiciones socioculturales de las familias de los niños evaluados. La información que aportó el relevamiento sobre necesidades básicas de los hogares instruye sólo sobre las condiciones de éstos en barrios donde se sitúan las escuelas, lo que, necesariamente, no coincide con la situación sociocultural específica de las familias de los escolares. Esta interconexión precisa ahora sí se logró con la exhaustiva información de esta Encuesta. Por otra parte, las estadísticas regulares de cada una de las escuelas que responden a los formularios del DIPE del Consejo de Enseñanza Primaria informan sobre los casos de repetidores en el curso específico y no sobre la historia de repeticiones escolares de los niños. Para lograr esa información la Encuesta sociocultural de las familias introdujo preguntas sobre las sucesivas instancias de repetición, las causas que a juicio de las familias las motivaron y las respuestas asumidas ante esos fracasos escolares.

El fracaso escolar puede originarse, prioritariamente, en comportamientos de anomia social y pedagógica de las familias que no envían regularmente sus niños a la escuela, de forma tal que la repetición es un resultado y/o una mera sanción de la inasistencia y de los no aprendizajes consecuentes. También, puede derivar de maestros y escuelas más exigentes en cuanto a logros de aprendizaje y desarrollo de los escolares y que, con independencia de la asiduidad de los niños, imponen la repetición como único mecanismo viable para que aquellos de más bajo rendimiento consoliden los conocimientos previos al pasaje de cursos.

Por uno u otro camino se establece un ciclo escolar paralelo al oficial que reclama de 7, 8 ó 9 años de duración para su realización por determinadas categorías de escolares.

Cuadro III.8

**REPETICIONES Y ASISTENCIA PREESCOLAR DE NIÑOS DE LA MUESTRA DE ESCUELAS POR EDUCACION
DE LA MADRE SEGUN INGRESOS DE LAS FAMILIAS**

Educación/ Ingreso	Valores Absolutos(b)	Número de Repeticiones			Valores Absolutos	Asistencia a preescolar		
		0	1	2 y más		No	Desde 5 años	Desde 3/4 años
P.Incompleta/ Q I - II	(165)	37.6	35.8	25.5	(163)	40.5	44.2	15.3
P.Incompleta/ Q III - IV	(59)	50.8	30.5	18.6	(59)	27.1	40.7	32.2
P. Completa/ Q I - II	(203)	48.8	30.5	20.7	(203)	27.6	48.3	24.1
P. Completa/ Q III - IV	(103)	68.0	22.3	8.7	(102)	14.7	50.0	35.3
Liceo/UTU Q I - II	(148)	62.8	25.0	11.5	(147)	25.2	43.5	31.3
Liceo/UTU Q III - IV	(198)	81.3	13.1	4.5	(196)	7.7	34.7	57.7
2do. Ciclo Sec./ Q I - II	(21)	85.7	9.5	4.8	(21)	19.0	28.6	52.4
2do. Ciclo Sec./ Q III - IV	(179)	92.7	5.6	1.1	(178)	4.5	16.9	78.7
TOTALES (a)					(1091)	20.3	38.9	40.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye sin información sobre educación e ingresos.

(b) Incluye sin información sobre repeticiones.

RECUADRO 11

LA CULTURA MATERNA: INMUNIZACION Y SOSTEN

El cruzamiento de la variable compleja educación de la madre/ingresos de las familias con la información de si el respectivo niño llegó a 4to. año sin experimentar ninguna repetición a lo largo de escasos 4 cursos constituye un índice que revela la raíz sociocultural del fracaso escolar.

Al igual que los cuadros anteriores el III.8 nos muestra que el enlace de la educación de la madre con los ingresos per capita y adulto equivalente de la familia crea una cadena de predeterminaciones del logro escolar. Peldaño por peldaño se aprecia que la educación materna potenciada por el ingreso cumple en lo sociocultural una función inmunológica del fracaso escolar.

Al igual que la leche materna inmuniza al bebe y lo preserva en su salud, la cultura materna (mejorada por ingresos) cumple una función similar de "inmunización" ante el fracaso escolar. Las madres mejor dotadas -2do. ciclo de secundaria y estudios terciarios con ingresos familiares de los cuartiles III y IV- preservan al 92.7% de sus hijos del fracaso escolar; las madres con más pobre dotación -primaria incompleta e ingresos familiares de los cuartiles I y II- apenas logran preservar de la repetición escolar al 37.6% de sus respectivas "crías"; las restantes madres se distribuyen ordenadamente entre los extremos según su mayor o menor dotación cultural, potenciada o

disminuída según los ingresos de las familias.

La múltiple repetición en escasos tres cursos finalizados y un 4to. en proceso de realización es un fenómeno impactante. Uno de cada ocho escolares matriculados en 4to. curso han estado afectados por la repetición múltiple.

La distribución no es al azar ni explicable por factores biológicos de mayor o menor capacidad innata de los niños, lo que en la jerga docente cotidiana se llama "un niño que no aprende" o "un niño de lenta maduración".

La múltiple repetición afecta al 1% de los niños de las madres bien dotadas culturalmente con estudios de 2do. ciclo de secundaria o terciarios y al 25.5% de los hijos de las doblemente débiles madres con primaria incompleta e ingresos bajos.

Más aún, la múltiple repetición escolar es una especie de "epidemia" que afecta casi exclusivamente a los niños cuyas madres tienen como máxima dotación cultural protectora la enseñanza primaria. Los hijos de las madres con primaria incompleta son el 38.4% de todos los múltiples repetidores y si se les agregan sus "vecinos", madres con primaria completa, se llega al 75% de todos los afectados por esta especie de "virus" que ataca a los que tienen más bajas resistencias de cultura e ingresos.

10. La asistencia a preescolar, la educación de la madre y los ingresos de la familia

A partir del universo de los actuales escolares de 4o. año que fueron comprendidos en la muestra de escuelas se indagó en las familias sobre sus antecedentes de estudios preescolares.

De 1091 niños con información válida, el 20.3% no había asistido a ningún establecimiento o servicio preescolar, el 38.9% lo hizo a partir de los cinco años de edad mientras que el 40.8% había indicado educación preescolar en las edades 3 y 4 años. El 48.6% del universo total había pasado por un preescolar público, el 27.6% por uno privado (sólo en un 1.8% del total de niños era gratuito) y finalmente un 3.1% asistió sucesivamente a centros privados y públicos.

Como ya fuera planteado en el libro ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL URUGUAY la educación preescolar privada es un conjunto heterogéneo de servicios que comprende desde un gran establecimiento de tipo internacional hasta una persona que, carente de título de maestra, en una pieza de su casa "guarda" a los niños por un determinado número de horas. Porque se trata de unidades de desigual valor académico los resultados en aprestamiento distan de ser homogéneos y todo parece indicar que las familias de menor educación e ingresos son las que reciben el peor producto de atención preescolar.^{18/}

A calidad similar los efectos, en futuros aprendizajes escolares, dependen del tiempo de socialización y aprestamiento que haya recibido el niño en la etapa preescolar por lo que la Encuesta indagó sobre la edad de iniciación de esos estudios.

La educación de las madres es un factor determinante de la realización de esta etapa. Por una parte, la más alta educación

implica una percepción más clara del proceso de socialización y aprestamiento escolar. Por haber pasado muchos años en el sistema educativo en niveles de progresiva complejidad las madres aprenden que el desarrollo intelectual no se produce "mágicamente" sino que es un constante esfuerzo, un permanente construir y producir capacidades que, en buena medida, se originan en la etapa preescolar cuando el niño está internalizando metodologías. También saben que la familia, aunque disponga de capital cultural, está limitada triplemente en las funciones de aprestamiento: por la afectividad y cotidianidad que erosionan una labor regular, por la carencia de los conocimientos técnicos para apoyar en forma adecuada las etapas de evolución de los niños y por la inexistencia de un grupo de pares que actúe como referencia para el niño. Por otra parte, la mayor educación en las mujeres se asocia muy fuertemente a mayor tasa de actividad laboral -en el 2o. semestre de 1989 en Montevideo la tasa de actividad de las mujeres de 25 a 49 años asciende regularmente del 54.6 entre aquellas que tienen de 0 a 5 años de escolaridad al 89.9 entre las que han aprobado 13 y más años de educación^{19/}- por lo que a mayor educación más altos requerimientos de educación preescolar como forma de viabilizar los conflictos horarios diarios entre el rol de ocupada y el de madre.

Pero como los servicios educativos preescolares públicos, y por ende gratuitos, no tienen una adecuada cobertura espacial en la ciudad de Montevideo -son particularmente deficitarios en los asentamientos humanos más recientes, más dispersos y con más bajos ingresos- y, cuando se trata de clases jardineras en las escuelas, reciben a los niños a partir de la edad de 5 años, la asistencia preescolar está fuertemente condicionada por el nivel de ingresos de las familias que les permita pagar una educación privada, cuya calidad va a depender del costo.

Por eso la proporción de niños que no asistió a preescolar se polariza entre un 40.5% de los hijos de madres con primaria incompleta hasta un 4.5% de los hijos de madres con 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios y cuyos hogares detentan ingresos correspondientes a los cuartiles III y IV. Por esa misma razón en el seno de cada nivel de educación materna la no asistencia se presenta extremadamente polarizada por ingreso. La polarización interna se incrementa cuanto mayor es la educación de la madre entre la parte alta y baja de la disponibilidad de ingresos. La no asistencia es de menos de 1 a 2 al nivel primaria incompleta, justo de 1 a 2 al nivel primaria completa, de 1 a 3 entre madres con estudios liceales y de UTU y casi de 1 a 5 entre madres con los estudios más altos.

Las distancias aumentan entre los dos estratos de ingresos cuando se incrementa la educación materna porque la disponibilidad de recursos para pagar educación preescolar a los hijos se potencia por la percepción de su necesidad; definiendo una variable cultural.

El cambio en la demanda no se desplaza a educación preescolar iniciada a los 5 años de edad sino que, toda reducción de los porcentajes de no asistentes entre estratos de ingresos en el seno de un mismo nivel educativo materno, aparece como incremento en educación preescolar desde los 3 y 4 años.

El resultado final es que el haber iniciado estudios preescolares a la edad más temprana es un claro indicador de la acción combinada de la educación materna y de los ingresos familiares. Así, en el nivel de madres con primaria incompleta el 15.3% iniciaron la preescolar a los 3/4 años cuando sus familias son hoy de los Q I y II mientras que si pertenecen a los Q III y IV el porcentaje se eleva al 32.2%; por su parte en el nivel de estudios de 2o. ciclo de secundaria y terciarios la iniciación preescolar temprana benefició al 52.4% de los niños de familias de los Q I y II y al

78.7% de los respectivos de los Q III y IV.

Esta enorme desigualdad en la etapa educativa inicial -en la partida de la vida- tiene una serie de consecuencias en la ya analizada historia de repeticiones escolares y también en los aprendizajes demostrados en la prueba de idioma español.

Un análisis de las cuatro variables, nivel de educación de las madres, ingresos de las familias agregados en cuartiles I y II y, separadamente, III y IV, asistencia preescolar desagregada en no asistió, asistió desde los 5 años y desde los 3 y 4 y puntaje en las pruebas de idioma español agregado en puntajes 0 a 22 y 23 a 38 que se presenta en el cuadro III.9 muestra la compleja trama de los factores socioculturales e institucionales que van determinando el desarrollo de las capacidades de conocimientos de los niños.

Un análisis cuatrivariado reclama de una masa muy considerable de casos para evitar los riesgos de no significación por insuficiencia de frecuencias estadísticas, por lo que la información que se presenta debe considerarse como indicativa y no como fielmente representativa de cómo ocurren los procesos acumulativos de la exclusión y la integración sociocultural.

El efecto de haber asistido a un centro preescolar y, en especial desde temprana edad es muy nítido en los resultados de las pruebas de idioma español. Entre los niños evaluados sólo el 34.2% que no asistieron a preescolar logra en la prueba IDE 23 y más puntos -suficiencia relativa y plena-; de los que se iniciaron a la edad de 5 años el 42.1% alcanza ese puntaje y los escolares con prolongada exposición a la educación preescolar registran un 68% de resultados de suficiencia en IDE.

Pero esta visión global no debe llevar a la conclusión de un efecto "mecánico" de la prolongada educación preescolar en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

Cuadro III.9

**PUNTAJE EN LAS PRUEBAS DE IDIOMA ESPAÑOL POR ASISTENCIA A
PREESCOLAR SEGUN EDUCACION E INGRESO DE LA MADRE**

Educación/Ingreso	Preescolar	Porcentajes de alumnos 23 a 38 puntos
Primaria Incompleta/ Q I - II	No asistió	27.3
	Desde 5 años	32.4
	3 y 4 años	25.0
	Sub Total	29.3
Primaria Incompleta/ Q III - V	No asistió	26.7
	Desde 5 años	19.0
	3 y 4 años	38.9
	Sub Total	27.8
Primaria Completa/ Q I - II	No asistió	40.0
	Desde 5 años	38.0
	3 y 4 años	44.7
	Sub Total	40.2
Primaria Completa/ Q III - IV	No asistió	53.3
	Desde 5 años	45.8
	3 y 4 años	57.1
	Sub Total	51.0
Liceo/UTU Q I - II	No asistió	27.5
	Desde 5 años	49.1
	3 y 4 años	67.6
	Sub Total	48.1
Liceo/UTU Q III - IV	No asistió	30.8
	Desde 5 años	43.8
	3 y 4 años	70.0
	Sub Total	57.6
2do. Ciclo Sec./ Terciarios Q IV - IV	No asistió	(...)
	Desde 5 años	67.9
	3 y 4 años	88.1
	Sub Total	83.0
TOTAL	No asistió	34.2
	Desde 5 años	42.1
	3 y 4 años	68.0
	Sub Total	51.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

RECUADRO 12

¿BASTA SOLO LA EDUCACION PREESCOLAR?

Sería un error suponer que las barreras que en materia de aculturación y transmisión de conocimientos registra la actual escuela dejarían de existir, para el caso de la universalización de la educación preescolar, por el mero hecho de recibir a niños de menor edad y, por ende, más sensibles al proceso de socialización educativa.

El problema es que existe un medio sociocultural desfavorable en las familias con madres de incipiente educación y que, en ese medio, han sido formados y siguen formándose, de manera paralela a los esfuerzos institucionales, los actuales escolares y preescolares. Por tanto, difícilmente se lograrían cambios sustantivos de no mediar una acción combinada e integrada de dos tipos de políticas: una dirigida al mejoramiento de los niveles culturales de las familias, a enriquecer sus capacidades de apoyo al proceso de crecimiento intelectual de los niños, a brindar informaciones y lograr internalizar nuevas pautas sobre comportamientos ante la socialización de los niños y ante la escuela; la otra, orientada a la noción que enseñanza igual para desiguales genera desigualdad y que, de lo que se trata, es de crear e instrumentar un tipo de educación institucional que por el tiempo de exposición diaria, por la calidad de infraestructura y equipamientos y por la concepción pedagógica y didáctica sea capaz de generar un espacio cultural alternativo al existente en los hogares. Un cambio cultural tiene menos resistencias en su realización que un cambio en la distribución de los ingresos, pero tiene una mayor complejidad de concepción y de instrumentalización y, en todo caso, reclama de una concepción integral de las políticas.

Los resultados son claros cuando se trata de niños cuyas madres detentan como educación o el nivel liceo/UTU o el de 2do. ciclo de enseñanza secundaria y estudios superiores. En ambos niveles tanto para las familias de los Q I y II como de los Q III y IV -a excepción de 2do. ciclo terciario Q I y II que carece de valores estadísticamente significativos- los resultados en las pruebas IDE se ordenan desde los más bajos para los niños que no asistieron a preescolar, hasta los más altos para los niños que se iniciaron en el aprestamiento a las edades 3 y 4 años, pasando por logros intermedios para los que comenzaron la preescolaridad a los 5 años. En el caso de los hijos de madres liceales la distancia se mide por los cuarenta puntos que median entre uno y otro extremo, lo que es muy considerable.

En el caso de las madres de más alto nivel educativo la casi totalidad de sus hijos pasan por una prolongada preescolarización, pero en los pocos excluidos los resultados en las pruebas IDE son también más bajos.

El fenómeno más llamativo es el del efecto prácticamente nulo de la preescolarización -en cuanto a logros en las pruebas IDE- entre los niños cuyas madres tienen como nivel educativo la primaria incompleta o la completa con autonomía de a qué cuartil de ingresos pertenezcan las familias.

Podrían suponerse varias hipótesis explicativas más complementarias que opuestas:

- a) que la debilidad cultural del medio familiar bloquea el avance en el aprestamiento que el niño logra en el preescolar, de igual forma que el esfuerzo de la enseñanza en la escuela primaria tiene baja incidencia cuando hay alta calificación cultural;

- b) que es precaria la calidad de los servicios preescolares que compran al sector privado estas familias, tanto por desinformación como por escasa capacidad de pago;
- c) que en su accionar cotidiano las escuelas oficiales se "adaptan" al nivel de su alumnado y que a precaria formación familiar corresponden incipientes aprestamientos, mientras que a altos registros de aprestamiento, lenguaje y normas en las familias corresponde una preescolar que potencia las capacidades de observar y analizar de los niños.

Estas hipótesis deberán ser confirmadas o desmentidas en ulteriores análisis.

11. Competencia de las madres de los escolares en el manejo del registro escrito

En la investigación de los factores de determinación social de los aprendizajes en idioma español de los escolares se incluyó, además de la Encuesta sociocultural de las familias, un relevamiento de la competencia lingüística de las madres.

Considerando que el indicador de años de estudio y niveles de enseñanza no es un indicador inequívoco de competencias en la comunicación escrita -porque la aprobación de un determinado número de cursos no asegura homogeneidad en los logros de registro escrito- se solicitó a una submuestra de madres encuestadas la redacción de una esquila dirigida a la maestra.

Entre maestra y madres existe una práctica de comunicaciones escritas tal como ya se señalara en el capítulo II. Las maestras dictan a los niños esquelas relativas a actividades que realiza la escuela o el grupo, solicitudes de adquisiciones de material de enseñanza o instructivos genéricos sobre los requerimientos de apoyo

a la labor escolar que deberían llevar a cabo los padres. Además de esta situación global, las maestras se comunican por escrito con los padres de los escolares a propósito de problemas de rendimiento, de conducta o asistencia de niños en particular.

Por su parte, las familias responden a las comunicaciones de las maestras ya sea escribiendo en el mismo cuaderno de comunicaciones o bien enviando una esquila sobre asuntos relativos al niño.

Atento a esos antecedentes, en oportunidad de aplicar la Encuesta sociocultural de familias se les presentó a los padres una hoja-formulario que decía "Señores padres: Les agradecería que nos comunicara por escrito los motivos de las inasistencias de su hijo durante este año. Así podremos calificar de mejor manera el rendimiento de los niños. Atentamente, La Maestra".

Las familias fueron sensibilizadas sobre el tema de las inasistencias con las preguntas de la Encuesta relativas a estimación de faltas que había tenido el niño en el año, evaluación de efectos negativos de la inasistencia en el rendimiento y perspectivas de aprobación del curso, razones de las inasistencias y formas cotidianas para lograr la puntualidad en los niños.

Las esquelas fueron llenadas en presencia de los encuestadores, por una serie de razones entre las cuales la más importante fue evitar que las mismas fueran confeccionadas por terceros o con ayuda, distorsionando la real dimensión de la competencia en escritura de la familia. Fueron solicitadas a madres o padres de escolares de 12 escuelas de las 39 encuestadas en Montevideo. Dos pertenecen al estrato socioacadémico VI (escuelas privadas de status social medioalto), una a cada uno de los tres primeros estratos socioacadémicos de escuelas públicas de la capital, cuatro

grupos al ESA IV y tres grupos de escuelas al ESA V.

En la selección de los grupos se intentaba definir las insuficiencias en el uso del lenguaje escrito de los padres con hijos en escuelas que se caracterizan por el más bajo rendimiento en las pruebas de idioma español, el mayor porcentaje de faltas, de repeticiones, etc. Por tanto las familias de escolares de los tres primeros ESA y de las privadas del ESA VI fueron consideradas como grupos testigo y de comparación con las familias de escaso dominio de la comunicación escrita.

En total se recogieron 242 esquelas manuscritas con información analizable y una muestra estratificada de esas esquelas se presenta, a vía de ejemplo, al fin del presente capítulo.

Las esquelas fueron analizadas por un equipo de sociolingüistas integrado por las Licenciadas Graciela Barrios y Rita Rivero, y las estudiantes Magdalena Coll y Raquel Erramouspe, quienes elaboraron un exhaustivo informe en el que se apoyan los comentarios siguientes.

Debe anotarse que se eligió el registro escrito como marcador socioacadémico de las madres, por ser la lengua escrita fuente y resultante de los procesos de estandarización lingüística. Un manejo adecuado del modo escrito se relaciona, por consiguiente, con el grado de escolarización, aunque no depende exclusivamente de ella, puesto que también intervienen otras variables tales como la ocupación, las redes sociales, el lugar de residencia, etc.

Usar adecuadamente el registro escrito, implica reconocer los marcadores propios de dicho registro a efectos de actualizarlos, así como diferenciar esos mismos marcadores de los propios del registro oral, a fin de reprimirlos.

Si bien se han tenido presente las inadecuaciones en el manejo del registro escrito en relación con un modelo de variedad lingüística estandarizada, no se relevaron simplemente los "errores" morfosintácticos, ortográficos o léxicos, con un criterio de evaluación prescriptivo/normativo, sino que se intentó interpretar las estrategias lingüísticas que emplearon los informantes para resolver las posibles dificultades en el manejo del registro estándar.

Se analizaron tres fenómenos lingüísticos: ortografía, puntuación y el uso de marcadores de lengua oral y escrita.

a) Ortografía

El sistema ortográfico convencional de una lengua es el paradigma que estandariza y codifica cada una de las ocurrencias posibles de la estructura superficial del lenguaje escrito. La sujeción a las normas ortográficas convencionales, es quizás el nivel más prescriptivo de la forma escrita del lenguaje, polarizándose su evaluación sobre dos valores: correcto/incorrecto. Su dominio, es uno de los temas que más se valora en la programación alfabetizadora y dicho conocimiento significa la internalización y la correspondiente práctica automática de las pautas estándares.

i. Correcto/Incorrecto (ortografía convencional)

De los 242 informantes de la muestra, un 34% se ajustó a la ortografía convencional en sus producciones lingüísticas. En los extremos de la escala, figura una escuela de Cerro Norte con sólo un 3% de informantes con ortografía convencional, en tanto que en el otro polo se ubica una escuela privada del Prado (VI.3) donde las esquelas que los padres dirigieron a la maestra responden a la ortografía convencional en un 79% de los casos.

La ortografía convencional se vincula con el nivel de instrucción de los remitentes. Los de educación más limitada, primaria incompleta, apenas registran ortografía convencional en el 4% de los casos, los niveles primaria completa, enseñanza técnica media, 1er. ciclo y 2o. ciclo de secundaria oscilan entre un 13% y un 19%, mientras que al nivel de estudios universitarios, magisteriales y de profesorado el 36% de las escuelas fueron escritas con ortografía convencional.

ii. Los tipos de escritura

Los informantes evaluados demostraron tres modalidades de escritura que podemos tipificar como:

Escritura fonológica: representación por escrito de los fonemas que estructuran la norma lingüística oral. Ejemplo: a (ha).

Escritura fonética: representación por escrito de las cumbres acústicas del continuo sonoro. Ejemplo: onibus (ómnibus).

Escritura hipercorrecta: sobreextensión de las llamadas "dificultades ortográficas" a contextos donde el sistema convencional no lo prescribe. Ejemplo: carpecta (carpeta).

Según un criterio de mayor-menor adecuación al lenguaje escrito, se pudo establecer que la escritura fonológica y la escritura de hipercorrección estarían más cercanas a las estrategias de resolución que exige la forma escrita del lenguaje, no así la escritura fonética.

La escritura fonológica es el único tipo usado por los informantes de todos los niveles y en todas las escuelas superando el 50% de las ocurrencias. El porcentaje de errores ortográficos de tipo fonológico sobre

el número total de errores cometidos, asciende al 66.3% en tanto que los porcentajes de errores de tipo fonético y de hipercorrección descienden a 18.3% y 16.5% respectivamente.

Quienes optan por un tipo de estructura exclusivamente, cometen en general entre uno y tres errores, en tanto quienes usan simultáneamente los tres tipos, cometen seis errores, alcanzando los diez y aún los veinte errores en algunos casos.

Los informantes de nivel de instrucción primaria incompleta priorizaron la escritura fonética, en tanto que, los de nivel de estudios terciarios optaron por la estrategia de hipercorrección combinada con el tipo fonológico.

iii. Omisión de tildes

La omisión de tildes en el lenguaje escrito no sólo traduce el desconocimiento de las reglas de la acentuación y demuestra la tendencia a desestimar el segmento palabra como unidad pertinente del lenguaje escrito sino que, además, revela una dinámica de procesamiento-producción del texto escrito similar a la de la comunicación oral.

Dicho fenómeno alcanza en todos los casos (menos en los informantes de la escuela V.2) hasta el 50% de las estrategias fonológicas. Cabe hacer notar, además, que algunos informantes decididamente no marcan ningún tilde.

b) Puntuación

Se diferencian tres niveles de uso de la puntuación a partir de los cuales se procedió a la clasificación de los informantes, según se indican en el RECUADRO 13.

RECUADRO 13

NIVELES DE PUNTUACION

Nivel 2 de puntuación: informantes que llegan a tener un uso de la puntuación que contraría las relaciones sintácticas, ya sea por su ausencia, o por un uso hipercorrecto. Ejemplos:

Sra. Maestra Notifico que las ausencias; más relevantes en XXX; han sido por la causa...

Señorita maestra no es por mi XXX se me duerme por eso falta rresongelo mucho y de tarde...

Las esuelas con estas características presentan problemas de decodificación, ya que no se consigue reconstruir, sin grandes dificultades al menos, las relaciones sintácticas existentes.

Nivel 1 de puntuación: hay un uso errado o ausencia de puntuación, aunque se marcan de alguna otra manera equivalente las relaciones sintácticas. Ejemplos:

...ya que debe ir al dentista. desde ya le agradezco...

...los grandes ivan al liceo Va a comenzar a ir nuevamente...

Nivel 0 de puntuación: se da un uso adecuado a la norma del registro escrito.

Sobre los 242 informantes de la muestra, un 34% presenta errores en el uso de puntuación.

En los extremos opuestos de la escala se ubican, de una parte la escuela IV.6 con un 78% de esuelas con errores de puntuación, y de la otra, la privada VI.2 en la que todas las esuelas son sin errores.

Las esuelas de las escuelas privadas del ESA VI y de las públicas del ESA I no registran casos de errores que contrarían las relaciones sintácticas (nivel 2 de puntuación) y sólo se señalan usos errados de puntuación

(nivel 1) que afectan al 20% de las esuelas. Inversamente en las esuelas de padres de niños de las escuelas de estratos socioacadémicos IV y V la mayor parte de las mismas presentan errores que contrarían las reglas sintácticas.

c) Marcadores de lengua oral-escrita

En el uso del modo escrito, los informantes que no pudieron resolver adecuadamente el manejo de dicho registro apelaron a distintas estrategias para salvar sus problemas. Unos, reconocieron y apelaron al uso de marcadores de lengua escrita pero de manera equivocada (errores en el uso de las fórmulas y léxico propios del género epistolar, manejo incorrecto de la ordenación de la información cuando esta se presenta en forma enumerativa, hipercorrección en algunas estructuras sintácticas, sobre todo en los casos de subordinación etc.). Otros, presentaron interferencias o cambios de registro hacia la lengua oral (ausencia de preposiciones, de artículos, de concordancia en la frase nominal plural, utilización de fórmulas o expresiones exclusivas de la lengua oral, escritura fonológica, etc.).

Un 78% de los informantes con error en el uso de los marcadores sintáctico-discursivos utilizan el cambio de registro y, si consideramos la incidencia de la oralidad en su conjunto (empleada directamente o a través de cambios de registro), la misma aparece en el 89% de los informantes con las características antes mencionadas.

Cabe señalar que en una de las escuelas del estrato socioacadémicos más bajo (IV.6) el 26.1% de los informantes, con registro escrito mal resuelto, no presenta marcadores de lengua escrita en su producción. Estos informantes no se plantean siquiera la posibilidad de intentar manejar el registro formal epistolar que requiere la situación.

RECUADRO 14
ELECCION DEL REGISTRO ESCRITO
Y DEL GENERO EPISTOLAR

La gran mayoría de los informantes optó decididamente por el uso de la lengua escrita en el modo escrito de comunicación (77% de los casos). La oralidad pura, es decir, la aparición exclusiva de marcadores de lengua oral se dio en porcentajes muy bajos, alcanzándose el porcentaje mayor en los informantes en IV.6 (22%).

Dentro de las 228 respuestas que optaron por la lengua escrita (con o sin interferencias de oralidad), un 44% de la muestra optó por el empleo del género epistolar.

El uso de este género establece, a través de sus fórmulas vocativas y de salutación, relaciones de roles claramente establecidas. No todos los informantes utilizaron este recurso en igual medida. Mientras sólo el 21% de los informantes de la escuela privada VI.2 optó por él -lo que sugiere que se prefirió una relación menos personalizada- los de la escuela IV.6 usaron el género epistolar en el 71% de los casos. Debe recordarse que fueron los informantes de esta escuela quienes marcaron porcentajes de oralidad pura más altos; el uso de la oralidad es una estrategia que presupone claras relaciones de rol "in praesentia".

Un 7% de los informantes prefirió presentar la respuesta bajo simples listas, recurso típico de la lengua escrita, que no supone explicitación de las relaciones entre emisor y receptor. El 49% optó, finalmente, por presentar la información en forma neutra, sin un destinatario explícito ni fórmulas epistolares.

La mitad de las esuelas de la muestra presenta dificultad en la resolución del registro escrito a nivel sintáctico discursivo. El porcentaje es considerablemente alto si tenemos en cuenta que la brevedad de muchas esuelas no ofreció contextos de dificultad suficientes. Mientras los informantes de las esuelas de los ESA I y VI se encuentran todos por debajo del 26%, aproximadamente, los informantes de tres esuelas (IV.6, V.2 y V.4), superan el 55%. Una de las esuelas del ESA V presenta un 85% de informantes con resolución inadecuada del registro escrito a nivel sintáctico-discursivo, mientras que en el otro extremo de la escala, en las esuelas de la escuela privada VI.2 apenas se anota un 6%.

d) Evaluación general de las esuelas

Las esuelas y colegios con informantes de nivel de instrucción más alto, se ubican todos por debajo del 35% de error en relación a los fenómenos lingüísticos considerados.

El caso más problemático lo ofrece el conjunto de informantes de Cerro Norte que, para todos los fenómenos, supera el 75% de nivel de dificultad (95% en errores ortográficos, 77% en errores de puntuación y 85% en errores de registro).

Es así que, en los extremos de las escalas de ortografía, puntuación y registro escrito, una escuela pública (IV.6) presenta un 86% de errores frente a una privada (VI.2) con apenas un 12%.

El nivel de instrucción primaria completa presenta el "pico" de error para los tres fenómenos considerados, lo que eventualmente podría estar correlacionado con un aumento en los rasgos de hipercorrección.

La variable nivel de instrucción de los padres opera más claramente sobre el

manejo ortográfico que sobre el de puntuación y discursivo.

De hecho, la diferencia porcentual entre los niveles primaria completa y estudios terciarios para ortografía es del orden del 70%, en tanto que para puntuación es del 42% y para el manejo de las marcas de registro escrito a nivel discursivo del 41%, lo que es lógico dada la estrecha relación que existe entre estos dos últimos fenómenos lingüísticos.

D. ALGUNAS REFLEXIONES

A lo largo del presente capítulo se fueron observando los factores dominantes del contexto sociocultural familiar que influyen en los resultados de los aprendizajes en idioma español. Se consideró que la función alfabetizadora de la escuela y la introducción a la lectoescritura son inseparables de la lengua oral, de la educación y de la cultura de las familias en que han sido socializados los niños.

La investigación trató de aislar aquellas variables de mayor poder explicativo de los logros escolares pero, en vez de conformarse con una explicación univariada, trató de ir mostrando el entrecruzamiento de los factores que establecen la reproducción cultural. La educación de la madre -sujeto central de la socialización de los niños- resultó ser la variable de mayor poder explicativo de los logros escolares en idioma español y matemática, pero ese efecto se pondera por el ingreso monetario de las familias de forma tal que calificaciones en las pruebas IDE y MAT, asistencia regular a la escuela, repeticiones y asistencia preescolar se ordenan regularmente en relación a esa variable dominante educación madre/ingresos per cápita por adulto equivalente.

Las esquelas de los padres a las maestras que, lamentablemente, no pudieron aplicarse

en todas las escuelas por razones de costo y de tiempo, agregan mayor precisión al análisis sobre el impacto de las condiciones socioculturales de origen en el rendimiento escolar.

Si la prueba IDE registra conocimientos ortográficos, de puntuación y de sintaxis, icómo no apreciar cuál es el registro escrito de las madres de los escolares en las dimensiones en que la escuela evaluó a éstos!

La lectura de las esquelas constituye un testimonio vivo del dominio de la escritura y de la cultura familiares y, en muchos casos, un testimonio desgarrante de la escasa participación en la alfabetización de un sector de familias uruguayas.

La comparación de esas esquelas con las pruebas de idioma español de los hijos de esas remitentes y, en particular, de las redacciones explica en forma gráfica la enorme dificultad de la escuela pública que actúa en medios culturales mayoritariamente bajos para iniciar en la lectoescritura y en el conocimiento a los niños.

Las evidencias apuntan a demostrar que el limitado tiempo de escolarización -por no presencia de establecimientos preescolares públicos que realicen socialización y aprestamiento desde edades tempranas- y el limitado tiempo de atención horaria anual de las escuelas públicas constituyen las limitaciones mayores de una tarea que es, en último término, la de crear con la escuela un espacio de cultura alternativa al de las familias, un espacio pedagógico en el que se establezca una socialización cultural distinta a la que los niños reciben de su grupo familiar y en sus áreas de residencia, cuya compartimentación sociocultural es uno de los fenómenos más llamativos que ha puesto de relieve esta investigación.

Pero desde ya, se puede señalar que una labor de escuela -por mejor dotada que esté- difícilmente podría lograr éxitos relevantes si no fuera acompañada de una labor de estimulación y formación de las madres para apoyar el desempeño escolar de sus hijos.

No se trata de plantear viejos esquemas de escolarización de adultos, cuya viabilidad está erosionada por muchas razones entre las cuales el tiempo horario de actividad económica de los padres es uno de los mayores obstáculos y el tiempo de esparcimiento en el hogar -con elevadísima audiencia de TV, como luego se analizará- otro de los fundamentales.

Se trata sí de pensar en los medios de comunicación de masas para formar conciencia sobre la gravedad de la inasistencia escolar en las familias de menor educación (que son probablemente los que más "sacralizan" la TV). Estas campañas podrían hasta utilizar los programas tipo telenovela que muestren las historias de "los unos" y "los otros", cuyas vidas pueden ser diferentes y groseramente estratificadas según que sus capacidades se hubieran desarrollado o no por disponer y usar o no servicios educativos integrados.

En esta revisión rápida -y anticipatoria de futuras conclusiones- no puede faltar el registro de inexistencia de materiales accesibles para que los padres se eduquen junto a sus hijos en la lengua y las matemáticas. Hoy la labor educadora que realizan las madres es un asunto de la esfera privada y no de la pública cuando de ella depende el funcionamiento del sistema educativo público. En esta tarea las madres "apuestan" su capital cultural con rentabilidades tan diferentes como la cuantía de capital que ponen en juego en la búsqueda de un retorno de la "inversión" realizada en la educación de sus hijos.

Tal vez uno de los fenómenos más impactantes del relevamiento de la Encuesta

sociocultural de las familias fue descubrir cuán grande era la preocupación de los padres por la educación de sus hijos y cuán intenso era el registro de la diferencia de prioridades entre lo que ellos entienden como fundamental y lo considerado así en el escenario de las grandes decisiones nacionales.

Esa inquietud no tiene hoy en día una corriente de alimentación cultural en dónde abreviar. Las relaciones con la escuela se circunscriben al comportamiento de los niños y a las necesidades de ésta pero no incluyen las necesidades culturales de los padres para ser educadores de sus hijos.

El análisis realizado de la sobredeterminación sociocultural familiar de los aprendizajes escolares podría llevar a concluir que lo que demuestra la investigación es la rigidez con que opera la reproducción social: los hijos de madres apenas alfabetizadas y pobres no podrían aprender en las escuelas mientras que los hijos de madres altamente educadas, mejor aún con ingresos superiores, tendrían asegurado el desarrollo de sus capacidades y conocimientos.

Una lectura de este tipo sería una lectura simplificadora de los datos analizados hasta el momento. Lo que ellos muestran es la compleja trabazón de las distintas dimensiones sociales, que los cambios reclaman de acciones integradas en distintos espacios sociales y culturales y, finalmente, que la "utopía educativa", es decir la noción de que ésta por sí sola y con muy débiles instrumentos puede cambiar la estratificación social, conduce al fracaso de las políticas por mejor orientadas que ellas sean.

La condición sine qua non para el éxito de políticas de democratización educativa, de valorización de las calidades de la enseñanza y de desarrollo de los recursos humanos es la identificación de los problemas a resolver, el reconocimiento de

la necesaria intervención simultánea, con políticas en los planos sociales que están interconectados -escuela, familias, medios de comunicación de masas-, la adecuada identificación de los grupos sociales que deben ser los recipientes privilegiados de los beneficios de esas políticas y, por último, la concepción de los instrumentos adecuados a los objetivos de la intervención social.

Además, la investigación ha demostrado el papel crucial de la educación y de la cultura maternas, potenciadas por los ingresos, en los resultados escolares. Este hallazgo es de capital importancia. Teóricamente es posible neutralizar el handicap negativo con adecuadas políticas de socialización y de formación de los niños, para romper los anillos reproductores de la exclusión sociocultural. Teóricamente también es posible influir, con los medios de comunicación de masas y con los aportes culturales adecuados, para mejorar la capacidad educadora de las madres de baja instrucción. Se podría decir que ahora existe el clima adecuado para proponer una acción de esta naturaleza que nunca fue intentada en la historia del país.

Finalmente, cabe agregar que: si la reproducción cultural, si la capacidad de aprender de los niños dependiera exclusivamente del ingreso de sus familias lograr un cambio sería enormemente difícil, dado que la estructura de la distribución de ingresos es la más renuente a modificaciones sustanciales y, menos aún, cuando no se acompaña el proceso con crecimiento económico, aperturas ocupacionales en la parte alta de la escala por diferenciación social y con el apoyo previo de cambios en la distribución del conocimiento y la cultura.

Pero, como la reproducción cognitiva intergeneracional está básicamente ligada al desarrollo cultural y lingüístico de las familias (en el supuesto de que las necesidades alimenticias, en salud y sociales básicas tengan un mínimo de satisfacción)

el espacio del cambio social posible deviene mucho más amplio.

Para finalizar estas consideraciones es necesario resaltar que el objetivo de este capítulo era mostrar el peso de las condiciones reproductivas por lo que no se prestó atención especial al fenómeno de la producción educativa, es decir, al logro de significativos aprendizajes escolares por parte de ese sector de niños cuyas condiciones socioculturales familiares son altamente desfavorables. En los capítulos siguientes el foco del análisis estará dirigido al sector que logra buenos resultados "a pesar de" para lo cual se tomará en cuenta el papel de los distintos subsistemas educativos institucionales y su capacidad de transformar las aptitudes de aprendizaje de los niños. Y, también se analizarán las condiciones especiales de las familias que explican logros académicos elevados con endebles bases socioculturales familiares. El conocimiento de ambos factores es de suma importancia para tratar de ver, en el plano de las políticas, cómo se puede generalizar la presencia de los factores que operen a favor de la equidad social y hacia el desarrollo de las capacidades infantiles, con menor dependencia de sus orígenes socioculturales.

E. LAS ESQUELAS DE LAS MADRES

Se le envió a los padres la siguiente nota:

"Señores Padres: Les agradecería que nos comunicara por escrito los motivos de las inasistencias de su hijo/a durante este año. Así podremos calificar de mejor manera el rendimiento de los niños. Atentamente, La Maestra".

A continuación se presentan algunos ejemplos de las contestaciones recibidas:

Falta por enfermedad y
Por inasistencia de
maestros

falta de Clase por
p No haber lo como rion
y por favor de maestros
o por en fermedader
o por mal tiempo

Cuando llueve no lo puedo llevar

A veces me duermo y eso es el problema

Pablo las faltas que a tenido son para cuidar los hermanos
o ~~comida~~ para acompañarme al médico o porque esta enfermo
con dolor de cabeza le hicieron faltar de trabajo.
A 1 polichinica. por el médico no tiene nada.
Si el hijo con dolor de cabeza lo voy a llevar
Es un niño muy celoso tiene 2 hermanos chicos.
tiene mucho envidia de su hijo por todo.
Un poco nervioso los niños no quedan en esta
lugar en la casa de la tía & cuadas, más o menos -

Alfonso falta a solo por efecto de
falta. La mamá quedó en casa, pagando
con el financiero con varios compañeros.
Me comunica cuando va a faltar.
Cuando falta se interesa en usar los
dibujos que le habia a la maestra por
medio de otros compañeros. No le gusta
faltar. Cuando hay que ir a la maestra, si
quiere ir de cualquier manera aunque la
maestra de él no concuerda, se queda con otra
maestra igual. La cual se está de acuerdo
con la responsabilidad que el padre tiene, para
que se forme en este concepto.

Sibana falta hoy porque esta lloviendo.

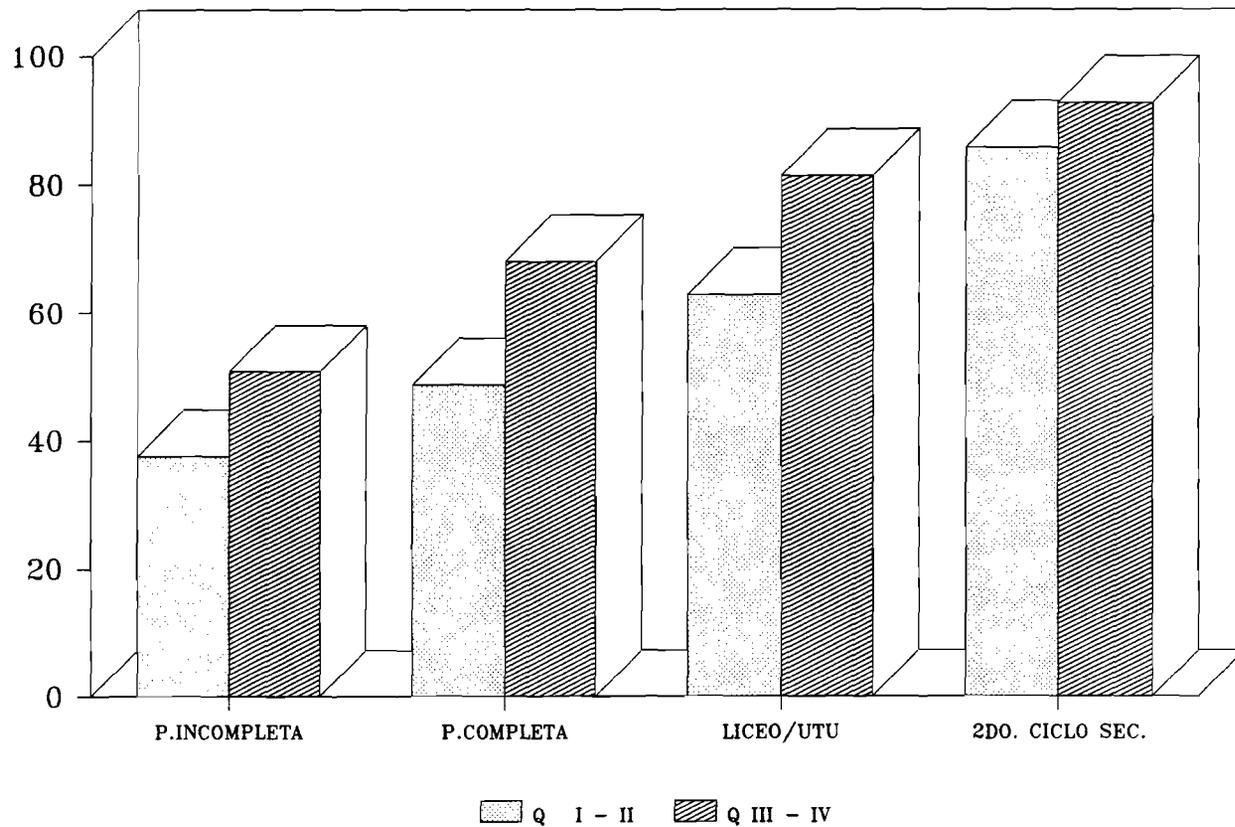
Sibana no ha podido ir porque no a tenido colado.

Sibana no a podido ir porque no tenia merienda.

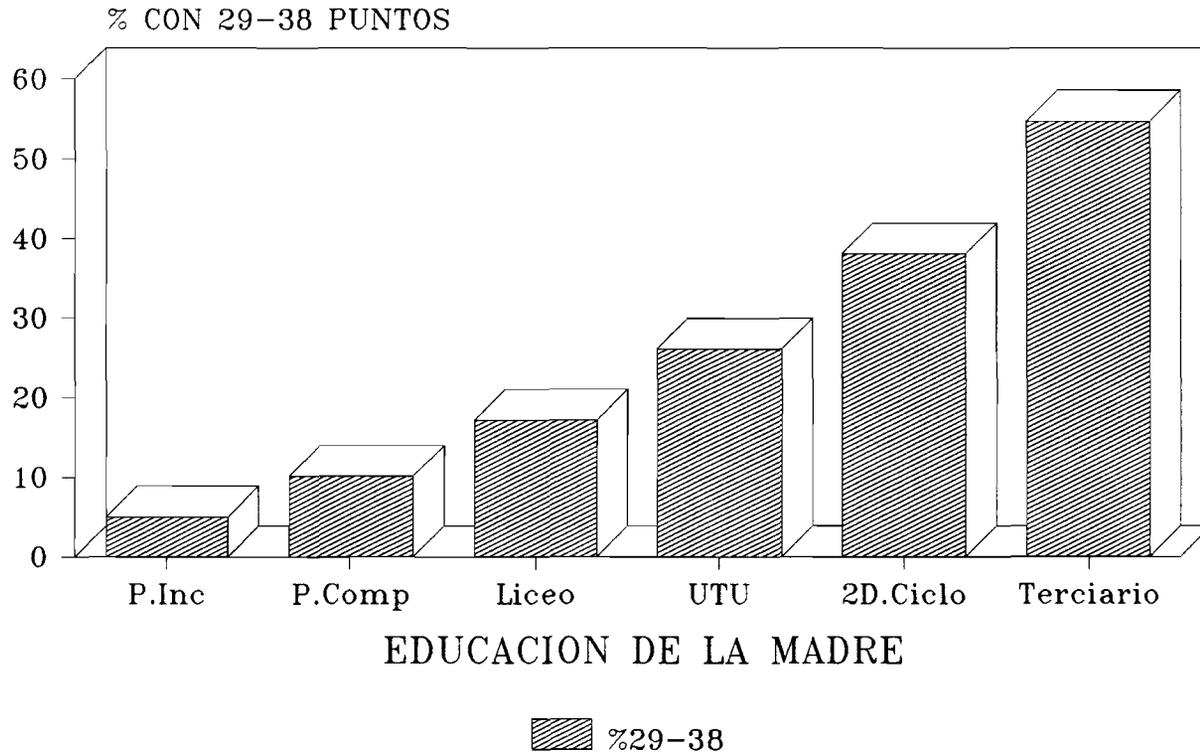
Sibana no pudo ir porque no tenio merienda y no puedo mandarla sin merienda.

Durante el corriente año lectivo, mi hija ha dejado de asistir a la escuela exclusivamente en caso de trastornos de salud, afortunadamente banales, en tres ocasiones.

ALUMNOS SIN REPETICION POR EDUCACION DE LA MADRE SEGUN INGRESOS DE LA FAMILIA



ALUMNOS CON 29 Y MAS PUNTOS EN IDIOMA ESPAÑOL SEGUN EDUCACION DE LA MADRE



CAPITULO IV

EL DESIGUAL RESULTADO DE LAS ESCUELAS Y DE LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

A. INTRODUCCION

En el capítulo II se presentaron los resultados de las pruebas de idioma español y matemáticas como medida del conocimiento alcanzado y estableciendo comparaciones entre conjuntos de escuelas, a los que se dominó estratos socioacadémicos. Cada uno de los estratos de Montevideo se define básicamente por variables de condición socio-económica.

Por una parte, figuran dos categorías de colegios privados seleccionados por el costo de sus respectivas matrículas y por su ubicación en los barrios de Montevideo. Por otra, las escuelas públicas fueron estratificadas por el indicador de necesidades básicas de los hogares del barrio en que estaban enclavadas, lo que es una manera de aproximarse a la medición de los recursos materiales y culturales de las familias de los escolares.

Los resultados fueron evidentes en cuanto a la estratificación, y más aún, polarización de los conocimientos adquiridos por el alumnado. Esto indica que la ciudad de Montevideo está socialmente estratificada y que las unidades de educación, desde un colegio privado pago de status social medio alto hasta una escuela pública del barrio de Casavalle, pasando por una serie de puntos intermedios de escuelas ubicadas en los barrios Pocitos o Villa Española, reflejan esa jerarquización a través de los indicadores de necesidades básicas.

Esa determinación del contexto barrial fue la base para que en el Capítulo III se realizara un análisis más preciso, no ya de los indicadores de barrios, sino de las características de las familias de los escolares. Si bien el indicador de

necesidades básicas insatisfechas aporta una medida aproximativa para comprender el peso de los factores extra escolares resultaba necesario estudiar las familias de los alumnos evaluados. Esto era imprescindible dado que los hogares con escolares no son necesariamente una representación del promedio del barrio y que los promedios resultan de una suma de situaciones no homogéneas en la cual caben conjuntos de hogares con niveles mucho más altos o más bajos que el indicado por el valor promedio del barrio. Por lo tanto, se dejó de lado la "unidad escuela" y se observaron los rendimientos individuales de los niños independientemente de la escuela a la que asistían a la luz de variables que fueron emergiendo como las de mayor poder explicativo.

La instrucción de la madre surgió como el factor clave de estratificación de los resultados. Ella demostró ser el agente de inmunización de los fracasos y el sostén de los logros académicos, la asistencia regular, etc. La educación de la madre es potenciada por el más alto ingreso de los hogares en su papel de promotora del desarrollo cultural de los niños, mientras que los mejores ingresos sin educación materna tienen débil efecto en el logro de buenos resultados.

Precisando que en el aprendizaje educativo de escolares, la variable explicativa es el proceso de socialización cultural realizado predominantemente por la madre, en forma previa a la escolarización y en forma paralela a ésta, se abre una nueva etapa de análisis.

Por los estratos socioculturales familiares de Montevideo, que se distribuyen tendencialmente en diferentes barrios, las

escuelas están ligadas a niños, familias y comunidades de desigual composición sociocultural.

De ahí la posibilidad de avanzar un paso más en el análisis. Se podían ver los conjuntos de escuelas funcionando de acuerdo a los niveles socioculturales de las familias de los escolares conformando subsistemas educativos.

La escuela no puede revertir la distribución de capitales materiales y culturales de la sociedad existente en las familias. Tampoco puede, con su escaso tiempo de socialización de los niños y con pobres condiciones materiales, transformar lo desigual ya no en igual, lo que es imposible, sino en equidad en el punto de partida. Los logros de aprendizaje según nivel de educación de la madre/ingresos de la familia demuestran, inequívocamente, el peso de las condiciones socioculturales externas a la familia.

Pese a ello, las escuelas tienen una cierta capacidad de intervención, de modificación de las condiciones socioculturales de los niños que no es igual a cero. El análisis por subsistemas educativos que se presenta en este capítulo muestra que, cuando el conjunto de escuelas agrupadas en subsistemas es "actuante", se reduce en los aprendizajes la brecha sociocultural de origen.

También se demuestra que los rendimientos de los niños, a similar nivel educativo de las madres, se incrementan cuando forman parte de un subsistema educativo que -por tener mayor participación de altamente educados- levanta el nivel de conocimientos y empuja hacia arriba a los de más débil capital cultural familiar. Dicho de otra forma, cuanto más heterogénea es la composición sociocultural de las escuelas y cuanto mayor es la participación de las familias de más alta educación, mayores son los aprendizajes de los niños de más bajo origen educativo.

A la luz de toda esta información emerge la noción de estructura formada por la escuela, los niños, las familias y la comunidad; la interacción entre estos elementos depara resultados diferentes según la orientación bipolarizada predominante: escuela adaptada al contexto familias-comunidad o escuela actuante, con sus propios valores y normas, sobre los escolares, sus familias y la comunidad.

En análisis deja de ser "atomístico", sobre individuos, para evaluar el resultado de la interacción de escuelas con comunidades o grupos sociales diferentes. La noción de sistema permite interpretar los resultados porque la escuela no es un "pozo" del que cada niño saca conocimientos en relación al "tamaño del balde" que recibe de su familia y, las familias, a igual nivel educativo de madres, se comportan como agentes socializadores de diferente manera según sea la interacción cultural que sostengan entre sí en el barrio y, fundamentalmente, según sea el papel cultural e institucional que la escuela asume.

Los resultados que se presentan en el capítulo muestran que la "rentabilidad" de la educación materna es muy desigual según contextos. Si la escuela es una mera reproductora cultural de la comunidad, si sus logros siguen el perfil de la educación de las familias, deja de ser una institución interviniente y tiende a igualar los aprendizajes al común denominador de la educación de las familias. El sistema conformado tiene como variable dominante las características socioculturales de la comunidad y el orden de determinación es: comunidad-> familias-> niños-> escuelas.

El más bajo nivel de la comunidad pasa a definir el papel de la escuela. Se enseña lo mínimo que pueden aprender esos niños, el programa de enseñanza se adapta a las irregulares y elevadas inasistencias de éstos y las promociones se otorgan no como un

logro en relación a las metas de los programas, sino como resultado de la comparación entre las distintas performances de los niños de la propia comunidad.

La mayor cultura de las madres mejor educadas se debilita, sus niños logran menores aprendizajes que los de madres similares que están en un contexto escolar más rico y los comportamientos de apoyo-asistencia, útiles escolares, control del tiempo de los niños ante la TV, etc, se deterioran aproximándose a los de las madres de menor educación.

Si, inversamente, la escuela es una institución orientada a elevar la calidad cultural del medio, si constituye un referente de lo que es posible lograr y transmite señales claras a las familias sobre los esfuerzos y disciplinamientos que tiene que aplicar para alcanzar los niveles que reclama, el sistema sociocultural:

escuela -> niños -> familias -> comunidad se redefine. Es la escuela -y sus docentes- la que fija una meta que es superior a la esperable por los niveles culturales de origen de los niños. Sus demandas de exigencia producen como respuesta de las familias una mejor asistencia y una mayor "centralidad" en la vida familiar de la actividad de los niños como escolares. La escuela sanciona los no aprendizajes con repeticiones y un trabajo más sostenido con la comunidad dinamiza a ésta y a las familias para alcanzar mayores logros. La escuela lejos de ser el "espejo de la comunidad" simbolizará el mundo de los conocimientos a adquirir y la clave inicial de la movilidad cultural ascendente.

B. LOS DIFERENTES LOGROS EN CONOCIMIENTOS

1. La desigual composición sociocultural

Como ya fuera explicado, el universo en estudio se compone de una muestra representativa de las escuelas públicas de

Montevideo, de una muestra del mismo carácter de las escuelas públicas de la ciudad de Tacuarembó y de dos conjuntos de colegios privados, intencionalmente elegidos, en el que uno comprende una población de status sociocultural medioalto y el otro -por corresponder a la acción social de la Iglesia Católica- atiende, en forma prácticamente gratuita, a una población de status sociocultural medio bajo.

Las escuelas de las ciudades de Canelones y Pando constituyen el quinto conjunto representativo, pero en esta parte del informe, no será analizado. Hubo que anular tres grupos porque no se respetaron las instrucciones de aplicación de las pruebas IDE y MAT y su sustitución no permitió recuperar la representatividad sociocultural de la muestra, por lo tanto no se aplicó, para esas escuelas, la Encuesta sociocultural de las familias.

Los cuatro conjuntos de escuelas expresan universos diferenciados por dos tipos de factores:

- a) La composición sociocultural de las familias de los escolares que se establece por los indicadores de educación de la madre, ingresos por adulto equivalente de la familia y organización y pautas sociales que promueven la mayor o menor centralidad de la escolarización en la vida cotidiana de las familias;
- b) Los desiguales logros de aprendizaje en idioma español y matemáticas para el mismo nivel educativo de las madres lo que indica que la capacidad de intervención modificadora de cada subsistema educativo es cualitativamente distinta.

Como se demostró en el cuadro III.1 la estratificación educativa de las madres de

los escolares es diferente según subsistema. En las privadas A, de status social medio superior, el nivel 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios resulta abrumadoramente dominante (75% del total) siguiéndole el nivel liceo-UTU que comprende prácticamente el resto del alumnado desde que es insignificante la participación de los niveles educativos de primaria.

En las escuelas oficiales de Montevideo el nivel de más fuerte participación es liceo-UTU (33%), el segundo lugar lo ocupa primaria completa (29%) y presenta un peso considerable la primaria incompleta (22%) con lo que la participación del conjunto de familias con estudios primarios como máximo comprende a la mitad de la población, lo que contrasta fuertemente con la casi inexistencia de estos casos en los colegios privados A.

En las privadas B, de status social medio bajo, el nivel dominante es la primaria completa (39%) pero casi igualado por el nivel educativo liceo-UTU (37%) y una significativa sexta parte de madres que no completaron la primaria. Si se consideran globalmente los estudios primarios en este tipo de escuelas pesan más que en las oficiales de Montevideo.

Finalmente, el subsistema escolar de la ciudad de Tacuarembó registra la menor dotación de capital cultural de las madres. La primaria completa (39%) es la dominante a lo que se agrega que la segunda representación es de primaria incompleta (25%) con lo cual dos tercios de los escolares provienen de familias donde el nivel máximo educativo es el mismo que ellos están cursando. La tercera participación es la de 2o. ciclo y estudios terciarios que, con un sexto de la población, homologa la representación que tiene este nivel en las escuelas públicas de Montevideo.

2. Los logros académicos en cada subsistema según nivel educativo de las madres

De acuerdo a lo comprobado en el capítulo III sobre el impacto de los niveles socioculturales familiares en el rendimiento escolar hubiera sido esperable que los promedios globales de las pruebas IDE se organizaran de los mejores a los inferiores en el orden dado por la composición educativa de las madres de los alumnos evaluados: escuelas privadas A, escuelas oficiales de Montevideo, escuelas privadas B y escuelas de Tacuarembó.

El ordenamiento real es diferente. Si se considera el puntaje de suficiencia (23 a 38 puntos) el orden es: escuelas privadas A, (98.6%); escuelas de Tacuarembó, (60.7%); privadas B, (57.7%) y oficiales de Montevideo, (44.6%). Si se considera el puntaje de plena suficiencia (29 a 38 puntos) se registra la enorme discontinuidad entre las privadas A (76.5%) y los restantes subsistemas; en éstos el registro de excelencia es casi igual, en el entorno del 15%, y las pequeñas diferencias porcentuales señalan que la primera posición relativa la vuelve a tener Tacuarembó y la segunda es ganada por las escuelas oficiales de Montevideo.

Las diferencias en el comportamiento de los subsistemas reflejan un grado muy desigual de intervención docente que se pone de manifiesto cuando se observan logros académicos para cada nivel de educación de las madres de los escolares. Comparando los subsistemas públicos de Montevideo y Tacuarembó se aprecia que:

- a) Cuando las madres tienen el mínimo capital cultural (primaria incompleta) en Montevideo más de un tercio de los hijos registra calificaciones de insuficiencia absoluta (0 a 15 puntos) en las pruebas IDE, mientras en

Tacuarembó sólo un octavo cae en el rango. Dicho de otra forma, a igual pobreza cultural materna los niños de Montevideo tienen tres veces más chances de no aprender que los de Tacuarembó.

Los resultados entre ambos subsistemas son similarmente bajos en cuanto al logro de suficiencia plena en el manejo de la lengua (en el entorno del 5%) para los niños de ese origen cultural. Pero mientras en Montevideo sólo uno de cada cinco logra suficiencia relativa (23 a 28 puntos) en Tacuarembó lo hace una tercera parte.

- b) Cuando las madres han accedido a la primaria completa se reducen los casos de hijos que manifiestan insuficiencia completa en IDE pero la distancia relativa de 1 a 3 se mantiene entre Tacuarembó y Montevideo.

En los logros de suficiencia las distancias se incrementan entre ambos subsistemas: Tacuarembó logra que dos tercios de los alumnos con madres con primaria completa sean suficientes en IDE mientras las escuelas oficiales de Montevideo apenas superan el tercio y, además, éstas incorporan en el manejo del lenguaje un porcentaje menor de plena suficiencia que el que obtienen las escuelas de Tacuarembó.

- c) Los resultados de los escolares con madres que realizaron estudios de nivel medio son menos polarizados entre uno y otro subsistema, pero aún así se aprecia que mientras Montevideo no logra que la mitad de esos niños tengan nivel de suficiencia, los homónimos de Tacuarembó logran ubicarse en sus

dos terceras partes en ese rango, como ya lo hacían los hijos de madres con primaria completa.

- d) Las distancias se acortan cuando las madres tienen la más alta dotación de capital cultural, pero aún en este agrupamiento -que está respaldado en sus aprendizajes por las familias- Tacuarembó se distingue por "no perder" a ningún alumno en la categoría de insuficiencia absoluta, lograr un porcentaje ligeramente mayor de niños con puntaje de suficiencia en las pruebas IDE y algo menos en el rango de suficiencia plena.

El rendimiento de los escolares de las privadas A, de status sociocultural medio alto, resulta del potenciamiento del capital cultural de las familias, porque en esta categoría los indicadores de ingresos y disponibilidad cultural son los más altos y también, como luego se verá, son mejores la infraestructura y el equipamiento educativo de las escuelas.

El caso de las escuelas privadas B, de tipo casi gratuito, muestra fuertes desigualdades en los logros según se trate de los distintos niveles educativos: los hijos de madres con primaria incompleta tienen los peores resultados en comparación a oficiales de Tacuarembó y Montevideo; aparentemente -porque son pocos casos- parecería que este subsistema fuera muy inerte ante la extrema marginalidad. Inversamente, los logros de suficiencia en las pruebas IDE de escolares con madres con primaria completa o estudios liceales y técnicos se aproximan a los logros del subsistema escolar de Tacuarembó.

Los resultados de las pruebas de matemática se ordenan en forma similar a las de idioma español con ligeros cambios según subsistema y nivel de educación de las madres.

Cuadro IV.1

**LOS APRENDIZAJES EN IDE POR INSTRUCCION DE LAS MADRES DE LOS ESCOLARES
SEGUN SISTEMA PUBLICO DE MONTEVIDEO Y SUBSISTEMAS (a)**

Instrucción de las madres	Escuelas Públicas									
	Valores Absolutos	Montevideo				Valores Absolutos	Tacuarembó			
		0-15	16-22	23-28	29-38		0-15	16-22	23-28	29-38
Primaria Incompleta	(159)	37.7	35.8	21.4	5.0	(31)	12.9	48.4	32.3	6.5
Primaria Completa	(215)	20.0	42.3	28.8	8.8	(48)	6.3	27.1	54.2	12.5
Liceo/UTU	(246)	14.6	36.6	32.1	16.7	(24)	12.5	25.0	37.5	25.0
2do.Ciclo Sec./Terciario	(116)	3.4	23.3	36.2	37.1	(19)	-	21.1	47.4	31.6
Totales	(736)	19.4	36.0	29.5	15.1	(122)	8.2	31.1	44.3	16.4
	Escuelas Privadas									
		A (Estrato VI)					B (Estrato VII)			
Primaria Incompleta	(1)	...	...	...	...	(10)	50.0	20.0	30.0	-
Primaria Completa	(2)	...	...	...	...	(23)	13.0	38.4	39.1	13.0
Liceo/UTU	(14)	-	-	28.6	71.4	(22)	4.5	27.3	45.5	22.7
Terciario	(51)	-	2.0	17.6	80.4	(4)	...	...	...	...
Totales	(68)	-	1.5	22.1	76.5	(59)	15.3	27.1	44.1	13.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) La lectura de porcentaje es en línea horizontal. En algunos casos no suman exactamente 100 por incluir sin información y redondeos.

Cuadro IV.2

**LOS APRENDIZAJES EN MAT POR INSTRUCCION DE LAS MADRES DE LOS ESCOLARES
SEGUN SISTEMA PUBLICO DE MONTEVIDEO Y SUBSISTEMAS (a)**

Instrucción de las madres	Escuelas Públicas									
	Valores Absolutos	Montevideo				Valores Absolutos	Tacuarembó			
		0-10	11-16	17-22	23-32		0-10	11-16	17-22	23-32
Primaria Incompleta	(161)	33.5	34.8	25.5	6.2	(32)	15.6	50.0	25.0	9.4
Primaria Completa	(209)	25.8	33.5	34.0	6.7	(47)	10.6	48.9	27.7	12.8
Liceo/UTU	(252)	16.7	29.4	37.7	16.3	(24)	8.3	16.7	45.8	29.2
2do.Ciclo Sec./Terciario	(118)	6.8	21.2	36.4	35.6	(18)	-	22.2	38.9	38.9
Totales	(740)	21.4	30.4	33.8	14.5	(121)	9.9	38.8	32.2	19.0
	Escuelas Privadas									
	Valores Absolutos	A (Estrato VI)				Valores Absolutos	B (Estrato VII)			
	
Primaria Incompleta	(1)	...	...	...	...	(10)	30.0	50.0	20.0	-
Primaria Completa	(2)	...	...	...	...	(23)	17.4	43.5	26.1	13.0
Liceo/UTU	(15)	6.7	6.7	26.7	60.0	(22)	4.5	36.4	50.0	9.1
2do.Ciclo Sec./Terciario	(49)	-	12.2	40.8	46.9	(4)	...	...	...	...
Totales	(67)	1.5	10.4	37.3	50.7	(59)	13.6	42.4	35.6	8.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) La lectura de porcentaje es en línea horizontal. En algunos casos no suman exactamente 100 por incluir sin información y redondeos.

3. Las desigualdades de ingresos

Ordenados los ingresos familiares per cápita y por adulto equivalente emerge una configuración muy desigual de la estructura de la distribución de ingresos en los distintos subsistemas.

Las escuelas privadas A se componen de familias que en un 94% pertenecen a la parte superior de la escala (Q III - IV) de distribución; las escuelas privadas B tienen un 63% de familias en el mismo rango; las escuelas oficiales de Montevideo el 47% y finalmente las similares de Tacuarembó el 38%.

El cuadro IV.3 muestra para cada subsistema cómo es la distribución de ingresos al interior de cada nivel educativo materno porque de lo que se trata es de indagar cómo la variable cultural es calificada por los ingresos.

Como era previsible, en las escuelas privadas A la alta educación de las madres se asocia con ingresos superiores de las familias. Los factores de acumulación de capitales cultural y monetario configuran un cuadro de reproducción de la parte alta de la sociedad que se proyecta y se legitima en altos logros de aprendizaje en idioma español y matemáticas. Es un típico caso de refuerzo recíproco de todas las variables: la dotación de capitales familiares es invertida en instituciones adecuadamente dotadas en infraestructura, equipamientos, recursos humanos y disciplinas cotidianas e intelectuales. Como lo veremos más adelante a una institución familiar reforzada por su posición en la estratificación social corresponde una institución educativa igualmente reforzada en sus aspectos académicos.

El caso de las escuelas privadas B de status social medio bajo constituye una sorpresa. Las escuelas elegidas corresponden a la acción social de la Iglesia Católica; son prácticamente gratuitas porque

el pago mensual a fines del año académico 1990 era de N\$ 3.000 y N\$ 5.000 por alumno, o sea un valor accesible para la mayoría de los hogares; están enclavadas, especialmente una de ellas, en barrios donde los fenómenos de marginalidad social son evidentes y la orientación de los órdenes religiosos que las dirigen busca hacer de esas escuelas centros de formación de los estratos sociales más deprimidos.

En este subsistema el perfil educativo de las madres es inferior al promedio de las escuelas oficiales de Montevideo pero, en materia de ingresos monetarios es marcadamente superior a ese promedio, esto como resultante de perfiles muy heterogéneos de los estratos de escuelas que lo componen.

Esa discrepancia aparente se explica cuando se analiza la distribución interna de cada nivel educativo. Se trata de familias que, en todos los niveles de instrucción, tienen más casos con ingresos de los cuartiles superiores que de los inferiores. Si se compara esa distribución con la del subsistema oficial de Montevideo se ve que la estructura de la distribución de ingresos está invertida: mientras las familias de madres del nivel primaria completa cuyos hijos concurren a la escuela pública en sus dos terceras partes son de los cuartiles I y II, en las privadas B sólo un poco más de un tercio de las familias del mismo nivel educativo está en ese rango.

Son claramente familias con incongruencia entre los rangos de status cultural y de ingresos y seguramente se trata de grupos familiares en proceso de movilidad ascendente que, por eso mismo, visualizan la importancia de la educación para sus hijos y eligen las escuelas privadas como camino de socialización anticipatoria a las posiciones sociales a las que aspiran a llegar. Desde ya se puede adelantar que son portadoras de pautas de organización familiar y de la vida cotidiana

Cuadro IV.3

**INSTRUCCION DE LAS MADRES POR INGRESOS DE LAS FAMILIAS SEGUN
SISTEMA EDUCATIVO PUBLICO DE MONTEVIDEO Y SUBSISTEMAS**

	Oficiales		Privadas	
	Montevideo	Tacuarembó	A	B
Primaria Incompleta				
Q I - II	15.2	20.3	-	8.1
Q III - IV	5.6	3.9	1.4	8.1
Primaria Completa				
Q I - II	18.2	31.3	-	16.1
Q III - IV	9.8	6.3	2.9	21.0
Liceo/UTU				
Q I - II	13.7	14.1	1.4	8.1
Q III - IV	18.5	4.7	18.6	27.4
2do.Ciclo Sec./Terciario				
Q I - II	2.1	1.6	1.4	-
Q III - IV	13.1	13.3	71.4	6.5
Totales (a)	(100)	(100)	(100)	(100)
Valores Absolutos (a)	(764)	(128)	(70)	(62)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye sin información.

que potencian los logros académicos de sus hijos, esto es habitual en grupos sociales orientados hacia el ascenso porque perciben cuáles son los factores de triunfo social en los grupos superiores que le sirven de referencia.

Las familias de los escolares del sistema oficial tienen una estructura de ingresos bien inferior a las de las escuelas privadas
A. Cuando se observa el fenómeno al interior

de cada nivel de instrucción de las madres de escolares de Montevideo resulta claro que cuanto más alto es éste más elevada es la participación de familias con ingresos por encima de la media de la distribución: de las familias con primaria incompleta se ubican en los cuartiles de ingreso III y IV una cuarta parte; el 40% de las familias con nivel liceo-UTU y más del 80% de las del nivel 2o. ciclo y estudios terciarios.

LA ESCUELA CREADORA DE CAPACIDADES

La combinación de educación primaria en las madres con bajos ingresos del hogar ya fue señalada como la más determinante de fracasos y débiles aprendizajes por lo que la capacidad de la institución escolar de contrarrestar ese handicap negativo abre expectativas muy considerables respecto al papel que podría tener la escuela pública.

La comprobación de los logros alcanzados por las escuelas de Tacuarembó atenúa la noción determinista de la reproducción social. Si con más baja dotación familiar los niños adquieren un "cuántum" mayor de conocimientos, si a igual nivel de instrucción familiar y de ingresos logran aprendizajes superiores es porque la capacidad de producir y no de reproducir del sistema educativo de una ciudad del Interior es muy superior a la de Montevideo.

El sistema educativo no es necesariamente inerte ante la estratificación cultural y de ingresos. Los límites que ésta impone no son tan rígidos y la Intervención Institucional educativa puede generar más capacidades de las que la realidad social admitiría si el proceso de reproducción social actuara prescindiendo de la educación.

No caben dudas que se mantiene el ordenamiento de los aprendizajes por niveles de instrucción materna potenciados por ingresos. Pero un sistema educativo más eficiente -tal vez la continuidad de las calidades que tuvo en el pasado en la totalidad del país- parece ser capaz de lograr, por lo menos, lo siguiente:

a) Reducir la brecha entre los estratos sociales y establecer una mayor equidad en la distribución del conocimiento, especie de capital cultural generado por la institución educativa.

b) Rescatar una proporción no despreciable de niños del no aprendizaje transfiriéndoles la capacidad cultural de base para seguir aprendiendo, lo que los bajos niveles culturales y de ingresos de sus respectivas familias no le hubieran posibilitado. Significa romper los anillos reproductores de la pobreza.

c) Crear una categoría de "mutantes" culturales entre los que, presumiblemente, se reclutarán los socialmente móviles. Lograr porcentajes considerablemente más altos de niños que manifiestan suficiencia parcial y suficiencia plena en idioma español y matemática, cuando los bajos niveles culturales y de ingresos familiares los habrían conducido al fracaso, es lograr una verdadera "mutación cultural" de la que depende la capacidad de innovación de la sociedad, la existencia de oportunidades de movilidad ascendente, la calidad de los recursos humanos del país y su existencia misma como sociedad democrática.

La comprobación es doblemente válida para el sistema institucional educativo público. Primero, porque demuestra que el rendimiento en Montevideo está por debajo de los promedios que se consiguen en una ciudad del Interior del país con condiciones sociales más desfavorables. Segundo, porque abre el camino a una concepción de transformaciones de la educación. Si con todas las debilidades y limitaciones que tiene la actual escuela pública se pueden producir los cambios indicados, cabe pensar que una transformación dirigida a dar, prioritariamente, mayor calidad educativa a los niños de familias socialmente deterioradas produciría un importante incremento en conocimientos adquiridos y en equidad social.

C LOS FACTORES CULTURALES Y ESCOLARES EN LOS LOGROS DE CADA SUBSISTEMA

1. Los subsistemas educativos públicos de Montevideo y su comparación con Tacuarembó y privadas

La comprobación más importante es que las familias de Tacuarembó no sólo tienen niveles de instrucción más bajos que los de Montevideo, sino que al interior de cada nivel la participación en los ingresos de cuartiles III y IV es metódicamente más baja. No obstante, con capitales culturales y monetarios de las familias más reducidos que los de las familias de Montevideo, los escolares de Tacuarembó logran resultados de aprendizaje muy superiores a los de la capital.

El cuadro IV.4 demuestra -con las limitaciones estadísticas de los pequeños volúmenes de casos- que los logros de los escolares en las pruebas IDE, para el mismo nivel de educación materna y el mismo rango de ingresos de las familias, son siempre superiores en Tacuarembó.

Es especialmente destacable los efectos en aprendizajes que las escuelas de esa ciudad logran con los niños de los niveles educativos maternos de primaria incompleta y completa que pertenecen a los cuartiles inferiores de la distribución. Esto es particularmente válido cuando se observa el porcentaje de niños que es eximido de caer en la categoría de insuficiencia absoluta (0 a 15 puntos) y cuando se aprecia en conjunto a los que logra ubicar en la categoría de suficiencia, ya sea relativa o plena (23 puntos y más).

A continuación, paso a paso, se observarán una serie de factores culturales, de historia y comportamiento educativo de los niños y de condiciones sociales, pero desagregando la información de Montevideo en subsistemas. Para ello las escuelas fueron agrupadas en tres grandes subsistemas: Montevideo 1, que comprende el estrato

socioacadémico I; Montevideo 2, que comprende los ESA II y III; y finalmente, Montevideo 3, que abarca los ESA IV y V.

La creación de la categoría de subsistemas aporta una serie de beneficios en el análisis. En primer término permite apreciar los resultados de un conjunto de escuelas que, con independencia de la autoconciencia de los educadores sobre la naturaleza del fenómeno y de la percepción de las autoridades educativas, se comportan de una manera en la que confluyen los niveles socioculturales de las familias, las prácticas pedagógicas y, como se verá luego, la disponibilidad de recursos materiales y humanos. En segundo término posibilita el análisis de los mecanismos de la interacción entre las escuelas, los niños, las familias y la comunidad matizando la significación de cada indicador considerado individualmente, lo que permite develar el papel que podría cumplir la escuela como agente de cambio, incluso en contextos desfavorables.

Para establecer este agrupamiento se tuvieron en cuenta los resultados en las pruebas IDE y MAT, la distribución de escuelas según el mapa de las Necesidades Básicas Insatisfechas, los indicadores de regularidad del ciclo escolar y el conjunto de indicadores sociales de las familias.

Las distancias que median entre cada subsistema son de tal entidad que hacen de la noción educativa pública como proceso de homogeneización cultural y de logro de equidad en cada nueva generación más una expresión de deseos y una manifestación de la ideología democrática que una realidad.

Los promedios de Montevideo resultan de una suma de heterogéneos perfiles educativos. Por una parte el subsistema Montevideo 1 -que corresponde a las escuelas del ESA I de barrios con mayores satisfacciones de necesidades básicas y con mejores puntajes en las pruebas IDE y MAT- se aproxima más al perfil de las

Cuadro IV.4

**LOS APRENDIZAJES EN IDE POR EDUCACION DE LA MADRE SEGUN INGRESOS DE LA FAMILIA
EN ESCUELAS PUBLICAS DE MONTEVIDEO Y TACUAREMBO (a)**

	Montevideo					Tacuarembó				
	Valores Absolutos	0-15	16-22	23-28	29-38	Valores Absolutos	0-15	16-22	23-28	29-38
Primaria Incompleta										
Q I - II	(116)	37.1	34.5	24.1	4.3	(26)	15.4	50.0	26.9	7.7
Q III - IV	(43)	39.5	39.5	14.0	7.0	(5)	...	...	...	...
Primaria Completa										
Q I - II	(139)	23.7	43.2	29.5	3.6	(40)	7.5	27.5	50.0	15.0
Q III - IV	(75)	13.3	41.3	26.7	18.7	(8)	...	...	...	...
Liceo/UTU										
Q I - II	(105)	15.2	40.0	35.2	9.5	(18)	16.7	27.8	33.3	22.2
Q III - IV	(141)	14.2	34.0	29.8	22.0	(6)	...	...	...	...
2do.Ciclo Sec./Terciario										
Q I - II	(16)	6.3	37.5	25.0	31.3	(2)	...	...	...	...
Q III - IV	(100)	3.0	21.0	38.0	38.0	(17)	-	23.5	47.1	29.4
Totales (a)	(764)	19.2	36.5	29.3	14.9	(128)	7.8	31.2	44.5	16.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

(a) La lectura de porcentajes es en línea horizontal. En algunos casos no suman exactamente 100 por incluir sin información o redondeos.

Cuadro IV.5

INSTRUCCION DE LAS MADRES SEGUN SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

Subsistema Escolar	Valores Absolutos	Totales	Instrucción madres			
			Primaria		Liceo/ UTU	2do.Ciclo Sec./ Terciario
			Incompleta	Completa		
<u>Montevideo</u>						
1 (ESA I)	(81)	100	6.2	11.1	38.3	44.4
2 (ESA II-III)	(286)	100	15.4	31.8	37.4	15.4
3 (ESA IV-V)	(409)	100	29.6	30.1	30.8	9.5
<u>Tacuarembó</u>						
(ESA IX)	(128)	100	28.1	38.3	18.8	14.8
<u>Privadas A</u>						
(ESA VI)	(71)	100	1.4	2.8	22.5	73.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Cuadro IV.6

PUNTAJE EN LAS PRUEBAS IDE SEGUN SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

Subsistemas	Valores Absolutos	Totales	Puntajes de IDE			
			0-15	16-22	23-28	29-38
<u>Montevideo</u>						
1 (ESA I)	(82)	100	1.2	23.2	26.8	48.8
2 (ESA II-III)	(283)	100	11.3	32.2	41.0	15.5
3 (ESA IV-V)	(399)	100	28.6	42.4	21.6	7.5
<u>Tacuarembó</u>						
(ESA IX)	(128)	100	7.8	31.3	44.5	16.4
<u>Privados A</u>						
(ESA VI)	(70)	100	-	1.4	22.9	75.7
Totales	(1024)	100	16.2	33.0	31.6	19.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

escuelas privadas A (ESA VI) que al resto de las escuelas capitalinas. Por otra, cuando se observa en el cuadro IV.5 la columna correspondiente a madres con estudios 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios cómo no ver que la participación que tienen en el total de la matrícula se refleja luego en el porcentaje de niños que tuvieron suficiencia plena en la prueba IDE!

El subsistema 3 de Montevideo, que comprende a más de la mitad de la matrícula oficial de la capital, es un universo de madres de escolares con estudios primarios y sólo poco más de un tercio iniciaron o continuaron estudios medios, en tanto que el subsistema 1 es de madres con estudios de 2o. ciclo o terciarios en casi la mitad de los casos, seguidas por una tercera parte que realizaron estudios de enseñanza media.

Las escuelas de Tacuarembó contienen una representación de instrucción de madres que supera al subsistema 3 de Montevideo en cuanto a porcentajes de niveles primarios, una representación sustancialmente inferior de madres con nivel liceo-UTU y sólo en cuanto a aquellas con estudios de 2o. ciclo y terciarios supera al subsistema 3 de Montevideo, asemejándose en esto al 2 de esta ciudad.

La información nos indica que la comparación en materia de escolares de Tacuarembó corresponde hacerla con el subsistema de mayor deterioro social y cultural de Montevideo con lo que el papel de cambio que tienen aquellas escuelas se incrementa.

Los resultados en las pruebas IDE y MAT que se presentan en el cuadro IV.6 -que ya fueron presentados en el capítulo II de este informe pero desagregados en cinco estratos socioacadémicos- muestran claramente los desiguales logros de los distintos subsistemas en que realmente se organiza la educación oficial de Montevideo y, por lo tanto, la elevada correlación con la educación de las

madres, lo que ya fue profusamente analizado.

Más importante es establecer una comparación entre el subsistema 3 de Montevideo y el de Tacuarembó, cuyos perfiles educativos y sociales se asemejan. Dicho de otra forma el perfil de las escuelas de aquella ciudad del Interior es parecido al de la mitad inferior de las familias de Montevideo.

Tienen puntajes que demuestran insuficiencia absoluta en idioma español uno de cada cuatro escolares en el subsistema 3 de Montevideo frente a uno de cada trece de Tacuarembó. Logran demostrar suficientes conocimientos en lenguaje uno de cada cuatro capitalinos del subsistema 3 frente a seis de cada diez en Tacuarembó.

2. Comportamientos culturales e indicadores escolares según subsistemas

Una etapa complementaria consiste en verificar, a través del cuadro IV.7, el registro de tres comportamientos escolares muy vinculados a los logros de aprendizaje: inasistencias en 1990 (hasta agosto) de los escolares evaluados en IDE y MAT, asistencia anterior a establecimiento preescolar de esos niños y, por último, registro de repeticiones escolares de los actuales matriculados en 4o. año.

El mejor récord de asistencia lo tiene el subsistema 1 de Montevideo, seguido por las privadas A y por Tacuarembó: todos ellos registran entre tres cuartos y la mitad de los niños con asistencias entre 0 y 5 faltas en 110 días de clase. En el borde inferior de ese registro se ubica el subsistema 2 mientras que en el 3 de Montevideo ni un tercio de los alumnos se caracteriza por la asistencia regular (menos de la mitad del registro del subsistema 1 de la capital).

Cuadro IV.7

ASISTENCIA A PREESCOLAR, INASISTENCIA Y REPETICIONES SEGUN SUBSISTEMAS EDUCATIVOS (a)

Subsistemas	Asistencia a preescolar			Inasistencias			Repeticiones		
	No	Desde 5	Edad 3/4	0-5	6-14	15 y más	0	1	2 y más
<u>Montevideo</u>									
1 (ESA I)	4.9	15.9	79.3	74.4	22.0	3.7	86.7	7.2	4.8
2 (ESA II-III)	10.7	43.3	44.7	48.8	35.1	16.2	64.0	20.7	12.3
3 (ESA IV-V)	26.2	41.3	32.0	31.5	44.7	23.8	55.9	26.3	15.5
<u>Tacuarembó</u>									
(ESA IX)	39.7	45.0	14.5	51.9	31.3	16.8	52.2	30.1	14.0
<u>Privadas A</u>									
(ESA VI)	-	9.9	90.1	62.0	31.0	7.0	92.0	2.7	-

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Los porcentajes leídos en horizontal no suman 100 por no inclusión de los sin información.

RECUADRO 16

CAUSAS SOCIALES Y PEDAGOGICAS DE LA REPETICION

El proceso de la investigación permite situar la repetición escolar como un fenómeno equívoco porque bajo la misma manifestación se encubren dos causalidades diferentes que se entrelazan en la práctica social, pero son analíticamente distintas. Uno es el fenómeno de la repetición de causalidad social. La institución educativa sanciona con la repetición a aquellos escolares de alta inasistencia y bajo rendimiento, fenómenos ambos originados en comportamientos de familias con deterioros en educación e ingresos a los que se agregan pautas de la vida cotidiana que conducen a una desorganización de las normas en las que se fundamenta la actividad escolar del niño. Frecuentemente esos niños registran exceso de horas dedicadas a la TV, irregularidad en el horario de irse a dormir y, por su parte, las madres tienen una noción difusa o equivocada de los efectos de la inasistencia en rendimiento. En algunos casos se agrega una falta de estabilidad familiar y el conjunto de comportamientos de la vida familiar tiende hacia la anomia social.

Otro, es el fenómeno de la repetición pedagógica. En este caso, la sanción se origina por la diferencia existente entre los logros académicos de los escolares y las metas de conocimientos y aprendizajes que establecen los educadores para aprobar el grado respectivo. Los escolares pueden provenir de familias donde las normas cotidianas son complementarias con las de la escuela y, más aún, se podría pensar que esta modalidad de repetición tiende a consolidarlas. Como la escuela fija elevadas disciplinas de trabajo y de resultados de aprendizajes sanciona, con la misma fuerza, para obligar a las familias y a los niños a robustecerlos.

La repetición de origen pedagógico crea, en la práctica:

- a) grupos escolares pedagógicamente homogéneos porque sólo acceden al grado superior los que tienen la base necesaria.
- b) establece una currícula paralela para los alumnos de más bajo rendimiento de 7 u 8 años de duración. No teniendo la escuela posibilidades de dar jornadas más amplias de formación utiliza la extensión en años del plan educativo.

Cuando la causalidad determinante y mayoritaria de la repetición es la social, la escuela deja de definirse por sus metas pedagógicas y, en los hechos, acepta el pasaje de grado de todos aquellos no incursos en la anomia social. De este modo, se adapta al contexto social inmediato. Tras esta actitud se pueden indicar varios planos en profundidad de factores que conducen a una anomia institucional. En primer término, figura una grave carencia de infraestructura y recursos materiales y organizacionales para atender el desafío al que está enfrentada la escuela. En segundo lugar, ante esta estratificada realidad de condiciones informalmente se organiza una carrera docente, desde las escuelas de mayores problemas a las de menores, y esa carrera informal es, en los hechos, el más formal de todos los escalafones. La aceptación de que la escuela no tiene otra salida que adaptarse a las necesidades del medio arrastra al cuerpo docente a una anomia profesional, porque asistir o no asistir diariamente, obtener o no mejores logros académicos pasa a ser irrelevante ante el determinismo institucional y social.

El pasaje de los niños por la educación preescolar -con lo que ella signifique en las actuales condiciones de ausencia de control de calidad- se ordena con una posición tope de las escuelas privadas A -que enviaron al 90% de sus hijos a esa formación inicial- y del 80% en el subsistema 1 se desciende hasta llegar al 32% de los escolares en el subsistema 3 que iniciaron la preescolar a las edades 3 y 4 años. Lo destacable es que esa iniciación temprana sólo la gozaron el 14% de los escolares de Tacuarembó por lo que no es posible atribuir los buenos logros en las pruebas IDE al aprestamiento precoz ni explicar la asiduidad por internalización temprana de hábitos escolares.

Las experiencias de repeticiones -una o varias- se ordenan en los subsistemas de Montevideo en el gran marco de la estratificación de educación materna y según los indicadores de inasistencias y de iniciación temprana en preescolar. Entre el subsistema 1 y el 3 hay 30 puntos de distancia en la categoría de no repetición o, dicho de otra forma, mientras en el primero apenas uno de cada diez niños tuvo una o más experiencias de repetición en el tercer subsistema éstas afectan a casi la mitad de los escolares.

El indicador de repetición, en el caso de las escuelas oficiales de Montevideo, es un indicador de comportamientos escolares que se definen por las pautas socioculturales de las familias. La escuela los "registra" y parecería limitarse a sancionar -en forma muy permisiva- con la repetición las muy elevadas inasistencias que determinan los no aprendizajes. No logra cambiar las pautas de asistencia ni logra superar el handicap cultural que traen los niños.

En términos más generales, el fenómeno de la desigualdad de aprendizaje en las escuelas del país no es totalmente desconocido ni es nuevo en la historia de la educación nacional. Antes se lo ejemplificaba con los bajos logros de las escuelas rurales. Ahora, cuando las

esperanzas depositadas en la escuela como agente de cambio social parecen ser menores que en el pasado, una aceptación de la impotencia ante el orden social parecería haberse generalizado, a pesar que existen ejemplos de mayores logros con educandos con notorias carencias.

Uno de estos ejemplos es el de las escuelas de Tacuarembó. Parten de un medio sociocultural similar al del subsistema 3 de Montevideo, las familias han tenido menores oportunidades y menores ingresos para iniciar tempranamente a sus hijos en la preescolar, pero la escuela manifiesta su capacidad de intervención en, por lo menos, dos grandes dominios:

- a) Logra una asidua asistencia de los niños a las clases lo que es la clave del ordenamiento educativo y de la posibilidad de enseñar.
- b) Establece más altas exigencias en cuanto a resultados de aprendizajes y distribuye "recompensas" (promociones) y "castigos" (repeticiones) según el nivel de lo aprendido por lo que registra más altas tasas de repetición, no sólo en relación al promedio de Montevideo sino en comparación con el subsistema 3 de la capital.

Pero, las orientaciones normativas de las escuelas no se desarrollan en el vacío social sino articuladas con las expectativas de las familias. Si para éstas enviar a los niños a la escuela es, en último término, un "ritual" con el que hay que cumplir y no se esperan o no se estiman logros de aprendizajes la escuela pierde el sustento social de su labor educativa. Si, inversamente, la escuela está "controlada socialmente" por la comunidad de familias, si éstas piensan que es su derecho exigir logros de aprendizajes, si más aún pudieran sancionar a "tal escuela" retirando a sus hijos, como hacen las

familias de escolares de establecimientos privados, es decir si dejaran de sacralizarla y tuvieran información como para evaluar sus logros, la "institución escuela" no podría deslizarse hacia la anomia. Un buen ejemplo es el del comportamiento familiar ante inasistencias y repetición. Si ambos fenómenos son aceptados como normales e irrelevantes la acción escolar se vuelve extraordinariamente difícil, que es lo que estaría pasando en el subsistema 3 de Montevideo.

En todos los casos si bien se trata de un sistema de tres polos -instituciones, docentes y comunidades de familias- la iniciativa se ordena en la prelación con que fueron escritos porque son las instituciones -a través de evaluaciones académicas, prioridades en la asignación de recursos, disposiciones y estímulos en relación a los docentes- quienes fijan las metas y los instrumentos para alcanzarlas.

El cuadro IV.8 al presentar información por subsistemas sobre inasistencias de los escolares y juicios de los padres sobre cómo afecta la inasistencia al rendimiento permite ver cómo se produce el entrelazamiento de normas sociales con normas educativas.

El cuadro, en primer término, clasifica a los escolares de asistencia óptima -de 0 a 5 faltas inclusive- según subsistemas públicos y al interior de ellos según nivel de educación de las madres. Como ya fue dicho el registro de óptima asistencia se reduce fuertemente al pasar del subsistema 1 al 2 y del 2 al 3. Pero como las escuelas tienen desigual composición por nivel de educación de las madres se trata de aislar el comportamiento en materia de asistencia de los hijos de madres de desigual educación. Estas conviven con las pautas culturales de las otras familias de su medio y reciben valores, demandas y presiones de los educadores que integran los diferentes subsistemas.

De la lectura del cuadro se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a) **Cuanto más alto es el nivel educativo de las madres se incrementa paralelamente la asiduidad a la escuela de los niños.** Por una parte, como ya se vio, hay una asociación importante entre educación de la madre e ingresos per cápita del núcleo familiar y, a su vez, cuando el nivel educativo es más alto más importante es la participación de los hogares con ingresos por encima de la media. Por otra, el mayor nivel cultural de las madres posibilita visualizar el papel de la asistencia en el proceso de aprendizaje, transmitir los valores en tal sentido y organizar la vida familiar para que se traduzcan en normas cotidianas.
- b) **Cuanto más pobre es el subsistema público montevideano en materia de logros en las pruebas IDE y MAT y cuanto más alto es el promedio de inasistencias en el subsistema, a igual nivel educativo de las madres peor es el registro de asistencias de sus respectivos niños.** Así, por ejemplo, las madres con nivel licco-UTU que están en el subsistema 1 de Montevideo lograron que cuatro de cada cinco de sus hijos no faltaran más de cinco días, pero las madres de igual nivel educativo cuyos hijos están en el subsistema 3 -cuya asiduidad promedio es menos de la mitad que la del subsistema 1- sólo lograron excelente asistencia en uno de cada tres niños.

Cuadro IV.8

**INASISTENCIAS EN 1990 Y ESTIMACION DE CANTIDAD DE FALTAS QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO
POR EDUCACION DE LA MADRES SEGUN SUBSISTEMAS PUBLICOS (a)**

Educación de las madres	Faltó menos de 6 días				Se debe faltar menos de 6 días			
	S u b s i s t e m a s				S u b s i s t e m a s			
	1	2	3	Tacuarembó	1	2	3	Tacuarembó
Primaria Incompleta	...	36.4	25.6	30.6	...	29.5	23.1	36.1
Primaria Completa	...	46.2	32.5	51.0	...	25.3	20.3	38.8
Liceo/UTU	80.6	49.5	32.5	62.5	25.8	18.7	21.2	41.6
2do.Ciclo Sec./ Terciario	75.0	63.6	43.6	78.9	8.4	9.1	10.5	10.8
Totales	75.3	48.6	31.5	51.6	17.3	20.9	20.9	35.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Los porcentajes están referidos, en cada caso, al total de madres de cada subsistema por nivel de educación.

- c) **Si las familias tienen niños en las escuelas de Tacuarembó el buen registro de asistencia es un 70% superior que el de los escolares del subsistema 3 de Montevideo, con el que es comparable por educación de las madres y por ingresos de las familias.**
- d) **Pero lo realmente notable es el "salto" que tiene la asistencia desde el nivel materno primaria completa en adelante. Entre esas madres la excelente asistencia es patrimonio de más de la mitad de los niños de esas familias. Los niños de Tacuarembó con madres con educación liceo-UTU saltan a registrar en sus dos tercios excelente asistencia duplicando de esta forma la tasa de sus homólogos del subsistema 3. Finalmente, los escolares de Tacuarembó con madres de educación 2o. ciclo o terciaria no solamente casi duplican la tasa de asistencia de sus homólogos del subsistema 3 de Montevideo, sino que superan en asiduidad a los niños que, con el mismo nivel materno, asisten a las escuelas de mejor dotación social y cultural del subsistema 1 de Montevideo.**

En el mismo cuadro IV 8 también se presenta la opinión de las madres sobre cuántas faltas anuales se afecta el rendimiento escolar. Las madres de más alta exigencia normativa piensan que con más de 5 faltas se comprometería el aprendizaje. Estas madres "estrictas" son estimadas en relación al conjunto de las de la misma educación. En Montevideo alrededor de una quinta parte del total de madres y, en cualquiera de los subsistemas, son "estrictas"; en Tacuarembó la categoría pasa a comprender más de un tercio aunque esta preceptiva no se acompañe, en la misma escala, en el logro efectivo de la asistencia que sí obtienen los escolares del subsistema

1 pese a que sus madres se declaren más tolerantes.

Cuando se analizan estas declaraciones normativas según educación se comprueba que la rigidez en cuanto a metas de asiduidad es más alta en los niveles educativos inferiores a 2o. ciclo de secundaria y estudios terciarios. En esta última categoría bajan bruscamente las frecuencias sobre necesidad de una excelente norma de asistencia (pensar que para la medición de la asistencia real se consideraron 5 días de faltas en 110 de clases mientras que en la normativa familiar se habla de 5 faltas en 180 días anuales de clases). Esta relativización del rol de la asistencia probablemente se base en la capacidad cultural familiar de compensar los perjuicios de las ausencias en los aprendizajes. Inversamente, cuando el nivel educativo de las madres es más bajo la norma declarada se vuelve más rígida, pero mientras que tanto entre las madres con primaria como con liceo la representación es del orden del 20% entre las de educación similar de Tacuarembó es del 40%.

El análisis de este cuadro ha permitido seguir un circuito de reforzamientos y debilitamientos recíprocos entre los niveles culturales familiares, las prácticas de asistencia del medio social de cada subsistema y los grados de exigencia académica y de normativa de las escuelas respecto a asistencia y aprobación.

La práctica de excelente asistencia a la escuela se ordena en torno a dos ejes. Cuanto más alta es la educación de la madre mejor registro de asistencia pero, también, cuanto más alto es el promedio de asistencias de todos los educandos en un subsistema escolar, a igual nivel educativo de la madre mejor asistencia tienen los niños.

En la buena asistencia en cada subsistema actúan, a su vez, dos factores.

Uno es el de la participación elevada de madres con educación de liceo o más que "arrastran" hacia su comportamiento a las familias menos educadas. Este sería el caso del subsistema 2 en relación al 3. El otro factor es la exigencia de asistencia por parte de la escuela que, con niños provenientes de familias de baja educación, logra excelentes registros. Este es el caso del subsistema escolar de Tacuarembó.

Como se verá en los capítulos siguientes esta capacidad de crear normas y valores de la escuela depende, a su vez, de una serie de factores, entre los cuales uno de los más importantes es la propia práctica de asistencia de los docentes.

D. ÚTILES ESCOLARES Y PRACTICAS CULTURALES EN EL HOGAR

1. Disponibilidad de útiles escolares

De una lista de 11 útiles escolares que va desde lápices a libros y calculadora se eligieron unos pocos -compás/semicírculo, diccionario, atlas y revistas escolares- con potencialidad discriminatoria según nivel educativo de las madres y que, a la vez, fueran instrumentos en los que debe apoyarse la labor escolar.

Sin duda esos útiles tienen cierto costo que influye en su disponibilidad (dado que no está considerada su distribución gratuita por el Estado), pero también debe anotarse que algunos de ellos -como diccionario o revistas escolares- aparecen como suplementos de diarios nacionales por lo que su obtención, a menor costo, no sería impensable.

El acceso a esos útiles ordena los subsistemas de Montevideo de la misma forma que la asistencia a la escuela. Asciede de los más bajos niveles educativos maternos a los más altos y del subsistema 3 al 1 de Montevideo. Del mismo modo que

para la asistencia, a igual nivel educativo de la madre la tenencia de estos elementos se incrementa a mejor promedio de barrio en términos de necesidades básicas satisfechas y mejor rendimiento académico de las escuelas en las pruebas IDE y MAT. Las reglas de cultura familiar y de contexto escolar se cumplen en todos los casos. Así, si se observa la presencia en el hogar de revistas escolares los subsistemas se ordenan desde un promedio de 52% de los niños que tienen una o más en el subsistema 3, a un 67% en el subsistema 2 y a un 93% en el subsistema 1. Como las revistas escolares (tipo "Charoná", "Moñita azul" o "El escolar") presentan temas siguiendo los ritmos de enseñanza de los cursos los maestros apoyan en su lectura tanto tareas escolares como comentarios de formación. Por ello, la ausencia de un servicio de distribución gratuita de revistas en las escuelas limita el desarrollo de conocimientos y aprendizajes de los niños que asisten a los subsistemas de más bajo rendimiento académico. En éstos dominan las madres de menor nivel educativo que son las que más requieren de lecturas y orientaciones para apoyar la labor escolar de sus hijos. Pero además aquí también se cumple que a igual nivel educativo de las madres las calidades culturales y normativas se deterioran en la medida en que se pasa a los subsistemas educativos de más bajo rendimiento. Si se elige el nivel materno liceo-UTU y si el niño pertenece al subsistema 1 en un 90% de los hogares hay revistas educativas; mientras que si pertenece al subsistema 2 el porcentaje desciende al 72% y cae al 64% en el subsistema 3.

¿Es una resultante de una compleja trabazón entre educación e ingresos del hogar que se escapa al análisis? o, por el contrario, ¿habría que pensar que, dentro del marco de limitaciones del presupuesto, el estímulo de las prácticas de tenencia y uso en las escuelas, por el común de los niños, impulsa a priorizar la adquisición u obtención de estos pequeños útiles?

Cuadro IV.9

UTILES ESCOLARES EN EL HOGAR POR EDUCACION DE LAS MADRES SEGUN SUBSISTEMAS (a)

	Subsistemas				Subsistemas				Subsistemas				Subsistemas			
	1	2	3	Tacuarembó	1	2	3	Tacuarembó	1	2	3	Tacuarembó	1	2	3	Tacuarembó
	C o m p á s				A t l a s				D i c c i o n a r i o				R e v i s t a s E s c o l a r e s			
Primaria Incompleta	...	82	63	47	...	34	29	11	...	84	68	56	...	52	37	19
Primaria Completa	...	85	70	61	...	42	32	45	...	84	72	69	...	57	46	49
Liceo/UTU	97	93	81	71	68	61	43	62	100	92	87	92	90	72	64	58
2do.Ciclo Sec./Terciario	94	98	92	100	89	82	67	74	100	100	95	100	94	89	79	95
Totales	96	89	73	65	82	54	38	43	99	90	78	74	93	67	52	49

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Los porcentajes están referidos, en cada caso, al total de madres de cada subsistema por nivel de educación.

Queda abierta no sólo la pregunta sino el campo de intervención a las políticas escolares cuando es de reiterar que el costo de útiles como diccionario o revistas escolares se ha minimizado con la difusión masiva, acompañando como suplementos a diarios de circulación nacional. No implicaría un gran gasto adquirir una partida numerosa para distribuir en aquellas escuelas que los necesitan.

Pero, una vez más el caso de Tacuarembó sirve para ilustrar la acción de la institución educativa. Como ya fue analizado, el porcentaje de hogares con ingresos debajo de la media es mayor que en Montevideo para cada uno de los niveles educativos maternos, es normal, pues, que la disponibilidad de útiles escolares sea menor, incluso que en el subsistema 3 de Montevideo entre madres con nivel de primaria, especialmente cuando se trata de elementos que hay que comprar, como ocurre con el compás o el semicírculo. (Basta la tenencia de uno de los dos para que se considere que el hogar tiene el útil). Pero, cuando el nivel educativo materno es liceo-UTU o estudios de 2o. ciclo y terciarios la tenencia de diccionario o de atlas ubican a estas categorías de Tacuarembó entre los subsistemas 1 y 2 de Montevideo.

Cabe preguntarse si esto es consecuencia de los mayores requerimientos de la institución escolar o de una vida social familiar que se define por la visualización de su importancia y la referencia a familias con cultura académica mayor que apuntalan con útiles a sus hijos.

En cualquiera de las hipótesis, surge que los rendimientos en las pruebas IDE y MAT no fueron obstaculizados por la menor tenencia promedio que, para cada útil escolar, registra Tacuarembó en relación incluso al subsistema 3 de Montevideo.

2. Las prácticas culturales hogareñas

Dentro del conjunto de informaciones sobre las prácticas culturales de las familias

que aporta la Encuesta sociocultural de las familias en este informe sólo se elegirán tres que matizan el efecto de sostén de la madre en los aprendizajes y refieren a dimensiones distintas de la cultura en sentido antropológico: a) el estado conyugal de las madre que remite a la capacidad de la familia -como sistema de roles- de apoyar la labor educativa del niño; b) el tiempo horario dedicado a la TV, lo que plantea el tema de la exposición a los medios de comunicación de masas en relación al tiempo escolar y c) las prácticas de lectura de libros por parte de las madres, que se asocia a la creación de hábitos de lectura de los niños.

a. El estado conyugal de las madres

En la sociedad uruguaya las prácticas de constitución de la familia y su legalización tiene relación con los niveles de educación.

La condición de madre soltera va acompañada, generalmente, con situaciones de baja educación e ingresos inferiores. De igual forma se debe anotar la alta asociación entre baja educación y unión de hecho (las madres "unidas" relevadas por la Encuesta en un 62% de los casos tienen como nivel máximo la enseñanza primaria).

En el estudio anterior de la CEPAL, ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA se mostró, en base a investigaciones especiales, que existía una alta relación entre nacimientos no legítimos y baja educación materna, que esos nacimientos (más del 25% del total) se producían en hospitales públicos, lo que denotaba pobreza y que esos niños tenían una mayor desprotección dado que registraban tasas de mortalidad infantil muy superiores a los hijos legítimos.
20/

Si las uniones de hecho están asociadas a menor educación e ingresos es normal que los niños de ese tipo de familias

Cuadro IV.10

**ESTADO CONYUGAL DE LAS MADRES DE LOS ESCOLARES SEGUN
SUBSISTEMAS EDUCATIVOS**

Subsistemas	Valores Absolutos	Estado conyugal de las madres		
		Casadas	Unidas y solteras	Divorciadas y viudas
<u>Montevideo</u>				
1 (ESA I)	(81)	76.5	1.2	21.0
2 (ESA II Y III)	(286)	75.5	13	10.8
3 (ESA IV Y V)	(411)	66.2	20.5	12.4
<u>Tacuarembó</u>				
(ESA IX)	(129)	69.8	20.2	10.1
<u>Privadas A</u>				
(ESA VI)	(71)	85.9	1.4	12.7
<u>Privadas B</u>				
(ESA VII)	(71)	84.5	5.6	9.6

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

tengan peores resultados académicos, con el agregado que al mismo nivel educativo materno el rendimiento escolar decrece cuando se trata de madres unidas.

La familia legal aparece con ventajas en los resultados académicos de los niños porque se establece entre personas de más educación e ingresos pero, además, porque parece implicar: una mayor estabilidad de pareja; una más alta complementariedad de roles en la labor socializadora; mayor representación de mujeres con ocupación remunerada (las mujeres unidas son en mayor porcentaje inactivas porque, como carecen de educación, sólo acceden a las peores) y, posiblemente, mayor "centralidad" de la labor escolar.

En los casos de disolución de pareja legal, las mujeres divorciadas mantienen las mismas ventajas a las que se agregaría carrera ocupacional como para mantenerse como jefas de hogares.

El Cuadro IV.10 demuestra que:

- i) Las familias que acuden a los dos tipos de escuelas privadas de Montevideo tienen las más altas tasas matrimoniales (del orden del 85%). Una tasa igualmente alta de matrimonios legales entre estratos sociales de diferentes ingreso y educación sugiere que existiría alguna relación entre opción por colegios privados y estabilidad legal

cuyo sustento podría ser la religión.

ii) En el subsistema 1 de escuelas oficiales de Montevideo el porcentaje de casados es inferior, pero igualmente comprende a tres cuartas partes de las madres, mientras presenta la más alta proporción (una de cada cinco) de divorciadas de los distintos subsistemas.

iii) En la medida que se pasa a los subsistemas 2 y, especialmente, al 3 se incrementa la participación de las madres unidas (17.8%) y solteras, totalizando, entre ambas, una de cada cinco madres de escolares. La unión de hecho en el subsistema 3 -no olvidar que comprende a la mitad de la población escolar oficial de Montevideo- es un indicador más de la inestabilidad de las uniones y de dependencia femenina, por incapacidad de subsistencia autónoma, acompañada de mínima educación ^{21/}.

iv) El estado conyugal de las madres de escolares de Tacuarembó es muy similar al de las madres del subsistema 3, pero con desigual composición de unidas (13,2%) y solteras (7%). Por una parte, cabe evocar las observaciones de Aldo E. Solari en Sociología rural nacional respecto a la no penetración de la unión legal en el medio rural e incluso en los centros urbanos de los Departamentos ganaderos, lo que llevaría posiblemente a distinguir la significación del indicador según se trate del mayor centro urbano del país y las zonas de más alta tradición rural. Pero, por otra parte, surge una vez más el papel de las escuelas de aquella ciudad que acumulan déficits del lado de los factores sociales y

familiares obteniendo, sin embargo, mejores resultados académicos.

b. El niño y la televisión

La relación de los niños con la televisión puede ser observada desde diferentes planos, entre los cuales se pueden citar: el papel de "apertura" a situaciones no cotidianas, la presentación de "vidas" individuales, colectivas y nacionales. En otro plano, se pueden estudiar los comportamientos de pasividad que genera en el niño la condición de espectador en contraposición a la actividad propia de juegos y situaciones creativas; finalmente, existe, como plano diferente, el análisis de los contenidos y de la calidad cultural educativa de los programas que ven los niños en Uruguay.

En este informe no se pretende hacer un estudio de tan vasto y controvertido tema ^{22/} sino tan sólo situarse en el plano del tiempo de exposición del niño a las imágenes de la pantalla chica, sin desmedro que en ulteriores oportunidades con los materiales de la Encuesta ... se analicen programas preferidos por los niños.

En el Cuadro IV.11 -del que se excluyó Tacuarembó porque la disponibilidad de canales y programas es inferior y en el se incluyeron como testigos las escuelas privadas A- se aprecia que el tiempo semanal que los niños pasan delante de la televisión se incrementa considerablemente en la medida en que se pasa de la más alta educación materna a la más baja y en la medida en que se pasa de los subsistemas de más altos rendimientos en las pruebas IDE y MAT a los más bajos.

Para el conjunto de la población encuestada -incluyendo Tacuarembó y privadas B- se comprueba que un 20% de los niños pasan 31 y más horas semanales viendo televisión y otro 23% destina entre 21 y 30 horas. Cuando se piensa que, en el sistema educativo público, los niños sólo

Cuadro IV.11

**HORAS SEMANALES DE TV DE ESCOLARES POR EDUCACION DE LAS MADRES SEGUN
SUBSISTEMAS EDUCATIVOS DE MONTEVIDEO (a)**

(En porcentajes)

Educación de las madres	S U B S I S T E M A S											
	Privadas A			1			2			3		
	Hasta 10 horas	21 a 30 horas	31 y más horas	Hasta 10 horas	21 a 30 horas	31 y más horas	Hasta 10 horas	21 a 30 horas	31 y más horas	Hasta 10 horas	21 a 30 horas	31 y más horas
Primaria Incompleta	...	...	...	...	...	...	9	23	41	12	25	26
Primaria Completa	...	...	...	...	...	...	13	24	15	11	26	25
Liceo/UTU	31	25	---	23	19	19	16	31	18	13	29	25
2do.Ciclo Sec./Terciario	50	6	6	36	6	3	20	27	15	13	31	18
Totales	44	10	4	28	15	10	15	27	20	12	27	25

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

(a) La lectura de porcentajes en horizontal no suma 100 porque fue excluida la categoría 11 a 20 horas.

están presentes 20 horas a la semana en las escuelas -en sólo 38 semanas anuales de clases- la constatación que casi la mitad de los escolares están más horas viendo televisión que en las escuelas, llama a reflexión.

El fenómeno de la televisión existe y sería inútil plantearse una hipótesis sobre la educación y la socialización de los niños como si no existiera o pretender, por imposición de la autoridad pública, que el tiempo de emisión fuera inferior al actual para que los niños pasaran menos horas contemplando sus imágenes. No caben dudas que si el sistema educativo público atendiera en instrucción y en actividades expresivas y recreativas a los niños desde las 8 de la mañana a las 16 o 17 horas - como lo hace una parte significativa de la educación privada en Uruguay y, en muchos países europeos, el sistema educativo público- los niños tendrían menos tiempo disponible para sentarse a ver televisión.

El Cuadro IV.11 muestra como esta situación de "disponibilidad" de los niños es ocupada por las emisiones de TV. Los escolares del subsistema privado de alto status socioacadémico ven muchas menos horas de TV porque la mayoría de esos niños tienen una doble jornada y, cuando no la tienen formalmente, sus padres la crean. Tanto ellos como los escolares del subsistema 1 de escuelas oficiales acuden a clases de idiomas, gimnasia, danza o a maestros particulares, con lo cual su tiempo es un "tiempo activo", un "tiempo educativo". Dicho de otra forma, porque están ocupados en actividades formativas la mayor parte del día no tienen ni oportunidad ni horas disponibles a ser ocupadas por el entretenimiento o para compensar el aburrimiento.

Cuando la escuela no cubre en elevada proporción la vida infantil, a igual nivel de educación de las madres, el tiempo semanal insumido por la televisión se incrementa velozmente. Las madres que hicieron cursos

liceales o de secundaria terminal o de estudios superiores y habitan en barrios con mayores carencias tienen, por una parte, menos recursos para pagar las costosas actividades educativas complementarias para sus hijos pero a la vez, viven en un medio social en el que todos los niños pasan 3,4 ó 5 horas diarias viendo televisión y finalmente, las escuelas a las que asisten sus hijos no plantean desafíos y exigencias de conocimientos y aprendizajes que obliguen a una respuesta de dedicación horaria para la creación y consolidación de saberes escolares.

El tiempo "no demandado" por la escuela y actividades complementarias será ocupado por la televisión, especialmente, cuando es práctica habitual en el medio social en que interactúan los niños.

El otro aspecto del tema es responder a las preguntas ¿podría existir una política cultural y educativa que hiciera de la televisión un poderoso instrumento de cambio de la cultura de los niños en la edad escolar?; ¿podría concebirse un sistema interpenetrado entre el modelo cultural decimonónico de maestros -> aula -> niños y el modelo de las comunicaciones de masas -> imágenes -> niños receptores?

c. Los libros en la familia

La Encuesta sociocultural de las familias indagó, con varias preguntas, sobre la existencia de libros en el hogar y sobre la práctica de lectura de la madre. La pregunta "¿Hay libros en la casa?" debía ser apoyada por la demanda del encuestador de comprobar visualmente dónde se encontraban y cuantificar -con una medida aproximada- cuántos eran.

De inmediato se preguntaba a la madre "¿Leyó algún libro que le interesó mucho?" y en caso afirmativo: "¿Cómo se llama? ¿De qué trata?" Se hubiera podido averiguar solamente si había leído un libro pero, en ese caso, la indagación se hubiera

Cuadro IV.12

**INEXISTENCIA DE LIBROS Y NO LECTURA EN EL AÑO POR EDUCACION DE LAS
MADRES SEGUN SUBSISTEMAS ESCOLARES (a)**

Educación Madres	No hay libros en la casa					No leyó ningún libro				
	SUBSISTEMAS					SUBSISTEMAS				
	Privadas A	1	2	3	Tacuarembó	Privadas A	1	2	3	Tacuarembó
Primaria Incompleta	...	...	32	41	58	...	...	84	79	86
Primaria Completa	...	...	22	36	10	...	...	82	72	78
Liceo-UTU	-	-	11	25	21	69	68	66	61	58
2do.Ciclo Sec./ Terciario	-	-	2	8	-	36	31	36	51	53
Totales	1	2	16	31	24	45	49	69	69	73

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Los porcentajes están referidos, en cada caso, al total de madres de cada subsistema por nivel de educación.

ubicado al nivel de lo meramente cuantitativo con un riesgo muy alto de respuestas para "no quedar mal" ante el encuestador. El agregado "que le interesó mucho" tenía por objetivo evocar alguna lectura, apreciar si quedaban recuerdos e imágenes de ella, lo que debía ser ratificado no sólo con el título sino también con una explicación mínima de su contenido. Si la madre contestaba que había leído un libro pero que no llegó a interesarle y manifestaba competencia sobre el contenido era considerada como lectora. El sistema de preguntas en cascada permitió, por su lado, excluir a quienes decían que habían leído y luego no recordaban ni el título ni el tema.

Los resultados que se presentan en el cuadro IV.12 obligan a interrogarse, sobre cómo se puede enseñar en las escuelas la lectura y la escritura a niños en cuyas casas no existen libros. **En uno de cada cinco hogares de escolares no hay un sólo libro. No se trata de calificar la calidad del libro. Sencillamente no hay ni un ejemplar de un conjunto de páginas impresas unidas bajo una carátula que relaten alguna historia, expliquen alguna cosa o ilustren alguna situación.**

Pero, la incomunicación con el libro varía según a qué tipo de escuelas las familias manden a sus niños: si son privadas A o del subsistema 1 de las escuelas oficiales de Montevideo en todos los hogares hay libros; si, inversamente, se trata de escuelas en Paso de la Arena, Nuevo París, Pueblo Ituzaingó, Maroñas, Piedras Blancas, Malvín Norte o Casavalle -para citar alguno de los barrios que comprenden a la mitad de los escolares del sistema oficial capitalino- uno de cada tres hogares no posee un sólo libro.

Pero dos tercios de las madres no leyeron un sólo libro en los diez primeros meses de 1990. La indiferencia a la lectura parece bastante común a las madres de las diferentes escuelas de los subsistemas escolares. El 70% de las madres de los niños que asisten a los subsistemas escolares oficiales 2 y 3 de Montevideo o a las escuelas de Tacuarembó no leen, pero tampoco lo hacen la mitad de las madres de los niños

que van a escuelas privadas de status medio alto.^{23/}

Corresponde preguntarse, en primer término, si la no lectura se origina en la ausencia de recursos monetarios de los hogares que lleva a eliminar un consumo que puede ser percibido como prescindible. Sin poder responder en todos los casos, se puede sí anotar que esta argumentación no es válida para una parte considerable del universo cuyos indicadores de ingresos del hogar, educación de la madre, asistencia de los hijos a colegios privados, etc., establecen que no es la barrera monetaria la que explicaría la no lectura. En segundo término, se plantea la interrogante de si en el país existe un número considerable de bibliotecas, si éstas tienen la adecuada distribución en los barrios y si las bibliotecas son verdaderos centros de promoción de la lectura de los adultos.

El tema es la suficientemente relevante como para justificar tanto una investigación en sí como el diseño de políticas para el logro de una mayor lectura.

En cualquier caso los resultados plantean varias preguntas tales como ¿para qué sirvió una educación de 10 años y más de duración cuando entre una de cada tres y una de cada dos de las madres que recibieron esa formación no sintieron motivación a lo largo de un año para hacer correr su imaginación leyendo algo?; ¿cómo se podría motivar a los niños en la sustancial tarea de aprender a leer cuando es un hábito totalmente ajeno a las prácticas culturales de sus madres?

Algo grave ocurre con la cultura nacional a la que tanto se elogia y algo grave ha pasado en la totalidad del sistema educativo nacional que no generó ya no la pasión sino el mínimo apetito por la lectura. Y, por último ¿es que las escuelas pueden lograr introducir a los niños a la lectoescritura y actuar sobre ellos con prescindencia de una estimulación de la lectura de los padres?^{24/} ¿Acaso la lectura es un asunto de los maestros y de los niños o es un problema de la sociedad?

RECUADRO 17

"A LOS NIÑOS LES ENSEÑAN MUY POCO"

La Encuesta sociocultural de las familias planteó a las familias la pregunta "Lo que le enseñan a los niños y lo que les exigen en la escuela a su juicio es:

1. Un exceso de conocimientos para los niños.
2. Una enseñanza adecuada con la edad.
3. Les enseñan y les exigen muy poco."

Sólo un 2% de las familias ligadas a la escuela pública de Montevideo consideró que era "un exceso", lo que indica que la sociedad no siente a la escuela como imponiendo serios sacrificios.

Pero un 41% de los padres de escolares públicos de Montevideo dijo que "les enseñan y les exigen muy poco". La opinión no es llamativa a la luz del bajo promedio de conocimientos demostrados en la pruebas IDE y MAT. Una parte considerable de las familias uruguayas intufan esta realidad que vienen a confirmar las pruebas.

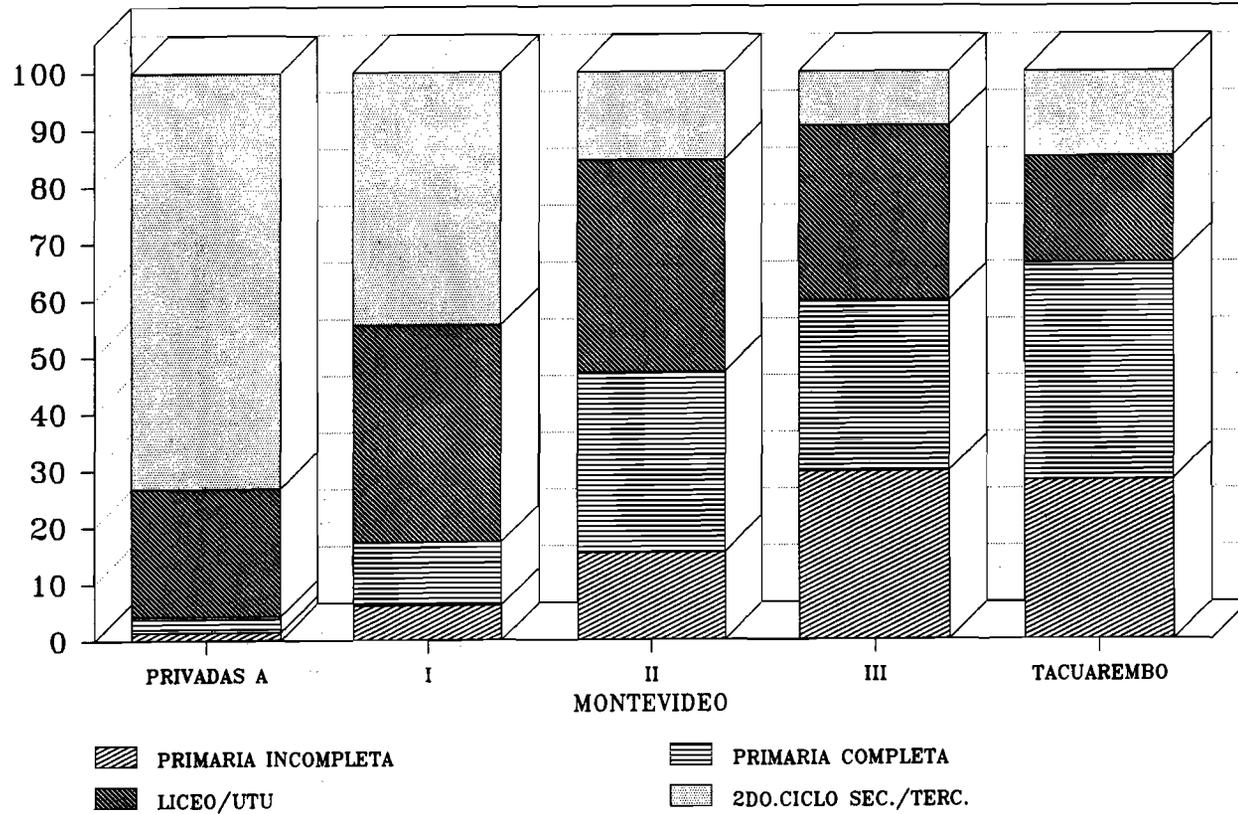
El juicio de lo que es poco es una medida relativa entre las expectativas y los resultados y no una medida objetiva sobre la que se

enseña y exige. Por eso, las familias del subsistema 1 que están más informadas y pueden evaluar mejor los resultados de sus hijos en un 48% piensan que les enseñan y les exigen muy poco, porcentaje que desciende al 43% en el subsistema 2 y al 39% en el subsistema 3. Cuanto más bajos son los resultados de aprendizaje menor insatisfacción de las familias. Paradoja que se explica por la insuficiencia de información y de conocimientos para juzgar la labor de la escuela.

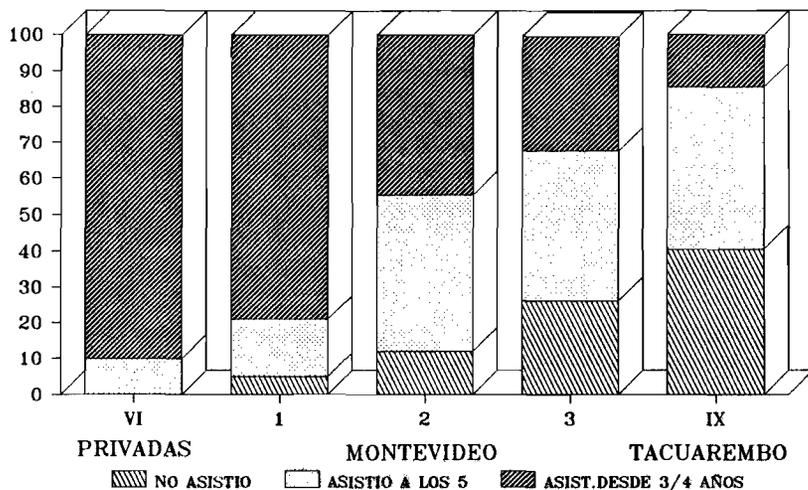
Pero, en términos generales, la conciencia de que "es poco" es bastante similar según educación materna y subsistema educativo público de Montevideo. Es menor en las familias que envían a sus hijos a las escuelas privadas (15% en las A y 6% en las B), satisfacción que socialmente se apoya en que alrededor de un tercio de las familias de niños en las escuelas públicas sostienen que la educación privada es mejor y tan sólo un 7% piensa que es peor.

La Encuesta sociocultural de las familias proyectó un haz de luz sobre un universo desconocido: la opinión de las familias sobre la educación. Los resultados son suficientemente importantes y merecerían una reflexión colectiva.

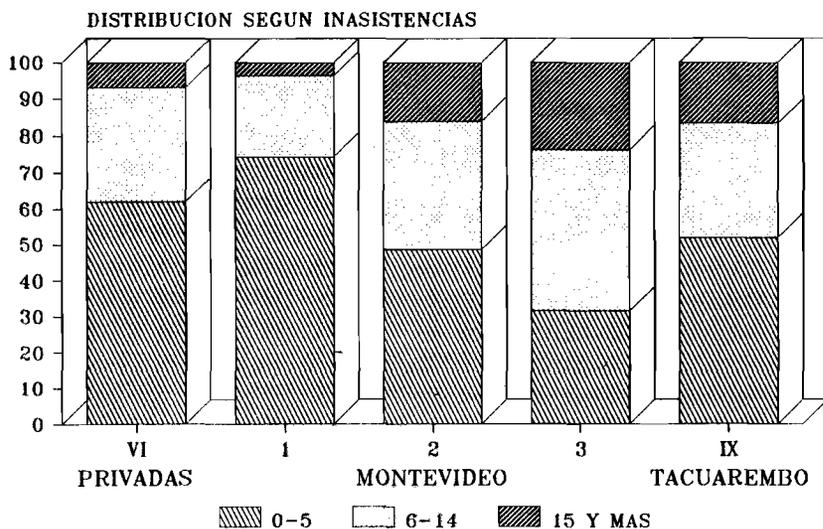
EDUCACION DE LAS MADRES SEGUN SUBSISTEMAS EDUCATIVOS



ASISTENCIA A LA EDUCACION PREESCOLAR POR SUBSISTEMAS



NUMERO DE INASISTENCIAS POR SUBSISTEMAS



CAPITULO V

HEREDEROS, MUTANTES, PERDEDORES Y PREVISIBLES

A. INTRODUCCION

En los Capítulos anteriores se partió de los factores socioculturales familiares en la determinación de los resultados y se identificó la educación de la madre como variable dominante en la explicación de los resultados de aprendizaje escolar. Esa variable fue calificada por los ingresos por adulto equivalente de la familia demostrando la fuerza explicativa que aportaba a la interpretación de los aprendizajes de conocimientos logrados por los escolares. Quedó claramente establecido que como el proceso educativo formal es una complementación de la socialización familiar, es la educación de la madre la variable por excelencia. Pero su capacidad de sostén de los aprendizajes escolares se modificaba según la composición cultural de la comunidad y según la acción normativa y de generación de conocimientos que tuviera la escuela.

La observación de la estructura de cada subsistema educativo permitió identificar el juego de refuerzos mutuos entre orientaciones al logro de las escuelas y de las familias y, también, cómo se potencia el efecto contrario.

El análisis en términos de estructura y de sistema se apoyó en las tendencias dominantes que regían en las variables sociales y educativas. Ahora en la búsqueda de condiciones y factores que permitirían incrementar los aprendizajes escolares y, en especial, tratando de identificar los cambios necesarios para que la escuela sea capaz de crear una mayor equidad cultural y social se intentará en este capítulo definir a los escolares que no responden a la determinación, sea ésta positiva o negativa.

En particular, se prestará atención a aquellos niños -en el próximo capítulo se considerarán aquellas escuelas- que logran puntajes de suficiencia en idioma español y en matemática cuando su origen sociocultural es desfavorable.

B. PRODUCCION DE CAPACIDADES Y REPRODUCCION SOCIAL

1. El marco conceptual

Sobre si la escuela es productora de capacidades, generadora de conocimientos en los individuos con cierta autonomía de la estratificación social y cultural vigente en la sociedad o si, por el contrario, es mera reproductora del orden social han corrido ríos de tinta.

El carácter frecuentemente abstracto y generalizante de la posiciones ha disminuido la capacidad de observar, tanto la relación entre el papel de la escuela y las tendencias de la sociedad global como la simultaneidad de procesos de reproducción de la sociedad y de producción de una nueva que se manifiesta en la totalidad del sistema y, en particular, en el sistema educativo. Igualmente, cuando se piensa en la sociedad global es importante considerar que ésta puede manifestar tendencias hacia la cristalización de la estratificación o hacia su polarización y también en sentido opuesto, o sea hacia la centralidad social. Cualesquiera de estas tendencias son variables en el tiempo y en el espacio.

Como éste no es el lugar apropiado para una discusión teórica general, basta con referirse a algunos hitos de la bibliografía ^{25/} para pasar a considerar el caso particular del doble proceso de

Origen sociocultural	Resultados académicos de los hijos	
	Bajo	Alto
Bajo	Previsibles	Mutantes
Alto	Perdedores	Herederos

reproducción cultural, de determinismo social e institucional y -su paralelo- el de cambio intergeneracional de posiciones culturales, es decir las "derivaciones" a las trayectorias -en el "clinamen" diría Hecáclito- que el ordenamiento de la sociedad establece a través de las familias.

En el caso especial de la sociedad y el sistema escolar uruguayos -en una etapa histórica concreta como es la presente- se puede construir, a partir de la información recogida, el siguiente cuadro de trayectorias normales y de desviaciones o cambios.

Los Previsibles son aquellos escolares cuyas madres tienen una baja dotación cultural -educación primaria incompleta o completa como máxima formación- y sus logros académicos son de insuficiencia -plena o relativa- en las pruebas de evaluación de idioma español o de matemáticas. Sus trayectorias no escapan a la determinación del ordenamiento social. Sus madres y sus familias son pobres culturalmente, carecieron del lenguaje y de los conocimientos para estimular cultural e intelectualmente a los hijos y, como se verá en el próximo capítulo, la dotación institucional necesaria para compensar ese "background" negativo es insuficiente cuando no orientada en sentido contrario.

No cabe duda que para definir con

precisión la trayectoria se necesitarían evaluar los logros académicos en distintos grados y años correlativos para determinar si la trayectoria perdura o la institución educativa es capaz de modificarla. Pero a falta de ese "desideratum", se puede señalar que, al momento de realizar las pruebas, esos niños habían pasado cuatro años en la escuela como mínimo y habían aprobado tres grados escolares por lo que la institución escolar tuvo su tiempo para modificar la trayectoria o para mostrar su incapacidad, en las actuales condiciones, de lograrlo.

Los Mutantes son aquellos escolares que registran los mismos indicadores de debilidad cultural en sus familias que los Previsibles pero, a diferencia de éstos, logran resultados académicos de suficiencia relativa o plena. Se les ha rotulado Mutantes porque ellos operan un "salto" en relación a su background negativo que implicaría una mutación en la reproducción cultural intergeneracional.

Diversos cambios en el comportamiento de las madres, en el cuadro normativo y, posiblemente, en la "visualización" del papel del conocimiento en el futuro de sus hijos ofician de primer trampolín que posibilita a las escuelas mejor dotadas para recoger el impulso y transformarlo en adquisiciones culturales.

RECUADRO 18 ¿POR QUE MUTANTES?

El concepto de Mutantes ^{26/} es utilizado para señalar el cambio cultural de una generación en relación a sus progenitores y, fundamentalmente, para marcar la ruptura con la determinación social que impone, actualmente, el fracaso en el aprendizaje a la mayoría de los hijos de familias de bajo nivel educativo.

Se ha elegido el término Mutantes para distinguir esta categoría de la que tiene una trayectoria previsible y establecer más nítidamente la oposición con la categoría de Herederos introducida en la sociología de la educación por Pierre Bourdieu.

En teoría ambas denominaciones no son del todo precisas. En la sociedad moderna la transmisión intergeneracional del poder cultural y social nunca es tan perfecta ni lograda como para pensar en una herencia. De ser cierta esta hipótesis no habría movilidad social que es condición indispensable de funcionamiento de una sociedad moderna sujeta a permanentes cambios. A su vez, el término mutación refiere a una idea de cambio brusco (en su origen es un concepto de la biología aplicado a la evolución de los seres vivos) cuando en verdad, el aquí definido es un cambio promovido por valores y normas de la familia y de la escuela y no implica ruptura en la serie generacional sino más bien creación de condiciones para la socialización anticipatoria a la integración a grupos socioculturales superiores.

De cualquier forma al calificar a estos niños como Mutantes se quiere enfatizar la importancia de la transformación así como P. Bourdieu quiso llamar la atención sobre los fenómenos de reproducción social calificando a otros estudiantes de Herederos.

El lograr una proporción considerable de Mutantes como relación con los Previsibles define el papel productor de conocimientos y de capacidades de la escuela.

Los Perdedores son los escolares con alta dotación educativa de sus madres lo que en términos de tendencia les habría otorgado una alta probabilidad de buenos resultados escolares, pero, a pesar del background positivo, registran calificaciones de insuficiencia plena o relativa en las pruebas de idioma español o matemática. El rótulo proviene de que ellos "perdieron" las oportunidades favorables que les dio su origen sociocultural pero también la escuela "perdió" una excelente "materia prima", una positiva socialización cultural familiar en la que apoyar su labor educadora.

Finalmente, los Herederos provienen de familias con altos niveles educacionales y sus logros académicos en idioma español y en matemática son de suficiencia relativa o plena. El sistema educativo confirma y potencia el capital cultural del que son portadores. Objetivamente, demuestran competencias superiores que el sistema educativo reconoce y, al hacerlo, valida la socialización cultural de origen transformándola ante sus pares y ante la sociedad en logros individuales. De la misma forma que los Previsibles siguen la trayectoria de sus familias pero, en este caso, con altos logros. Herederos y Previsibles son evidencias del reforzamiento de la estratificación social en la que actúan conjuntamente orden social y sistema educativo. Como este último no logra cambiar la trayectoria de los Previsibles y ratifica la de los Herederos tras su función educadora desarrolla una convalidación del orden social.

2. La comprobación empírica

Las categorías que han sido presentadas se reflejan en el funcionamiento del sistema escolar nacional.

Educación de las madres		Puntajes en las pruebas IDE	
		0 - 22	23 - 38
		Previsibles	Mutantes
Primaria incompleta y completa	(489) 100	(304) 62.2%	(185) 37.8%
		Perdedores	Herederos
Liceo, UTU, 2do.Ciclo/ Terciario	(496) 100	(178) 35.9%	(318) 64.1%

Como era esperable las mayores frecuencias se encuentran en las categorías cuyas trayectorias responden al ordenamiento social. Previsibles y Herederos son casi dos tercios de sus respectivos orígenes educativos. La distribución señala -a nivel global- la débil capacidad del sistema escolar de modificar los factores socioculturales y, como luego se verá, marca una tendencia institucional a reforzar con sus asignaciones y sus políticas los desequilibrios que se originan en el orden social.

Las dos categorías minoritarias de Mutantes y Perdedores están muy lejos de ser cuantitativamente despreciables. La categoría de Mutantes impresiona. A partir de tan deficitarias condiciones de origen más de un tercio de los educandos logran "saltar" a resultados de suficiencia en idioma español. Si esto debe ponerse en el activo del sistema escolar, en su pasivo figura la insuficiencia en conocimientos de un igualmente llamativo más de un tercio de los hijos de madres con educación post primaria.

Toda categorización implica agregar información y en beneficio de la clarificación de una tendencia se ve obligada a simplificar los fenómenos sociales o educativos. La que se presenta no escapa a esa tendencia. Un

análisis más desagregado de los puntajes en las pruebas IDE muestra que mientras los Mutantes sólo en un 21% de los casos alcanzan la suficiencia plena (29-38 puntos), los Herederos lo logran en el 48% de los casos. E inversamente mientras entre los Previsibles un 39% cae en la insuficiencia plena (0-15 puntos) a ese rango tan bajo de resultados sólo se desliza el 25% de los Perdedores.

Pero este recaudo de precisión no afecta la tendencia innovadora que significa la presencia de Mutantes porque de lo que se trata es de acceder a la suficiencia ya que ésta constituye la base para seguir aprendiendo.

Los resultados en Matemáticas son casi una copia fiel de los de Idioma Español y las pequeñísimas modificaciones en los resultados obedecen a que las poblaciones escolares en una y otra prueba no son idénticas puesto que se realizaron en dos días sucesivos. (Previsibles: (305), 62,9%; Mutantes: (180), 37.1%; Perdedores (178), 35.5% y Herederos: (324), 65.5%).

Podría esperarse que siendo las matemáticas un lenguaje que se aprende en la escuela aumentara la representación de los Mutantes y disminuyera la de los Perdedores. Sin embargo a lo largo de este

informe no se pudo comprobar tal hipótesis lo que parecería indicar que el desarrollo -en el marco de la teoría de Piaget- de las capacidades matemáticas está asociado al manejo simbólico al que inicia el lenguaje.

C LAS DIMENSIONES FAMILIARES ASOCIADAS A LA CONDICION DE MUTANTE

1. Las dimensiones estructurales

La posición de la familia en términos de distribución de ingresos -calculados por adulto equivalente- no parece establecer diferencias sensibles entre Previsibles y Mutantes. De los primeros el 39.8% pertenece al primer cuartil de la distribución frente al 34.6% de los segundos.

Como esta medida de tan bajos ingresos está asociada a carencias relevantes en satisfacción de necesidades, desde las alimenticias a las de salud pasando por las de vivienda, parece importante destacar la mínima diferencia porque de los muchos cambios que se podrían introducir en la sociedad y en el sistema escolar el de la modificación de la estructura de la distribución de ingresos se enfrenta a una considerable inercia.

Menos significativas son las diferencias en cuanto a pertenencia de las familias al segundo cuartil de ingresos: los Previsibles tienen a un 31.6% de sus familias y los Mutantes al 30.3% en esa categoría de la distribución.

En cambio la forma de organización de la familia sí presenta algunas diferencias. Mientras el porcentaje de madres casadas de los Mutantes es del 73%, entre los Previsibles la condición matrimonial desciende al 63.8% diferencia que es prácticamente compensada porque las uniones de hecho son más frecuentes en las

familias de éstos (17.1%) que en las de los primeros (11.4%). Como ya fuera dicho la distinción entre unión legal y de hecho no debiera tener significación en la socialización de los niños, como lo demuestra el cambio de patrón europeo hacia lo que se llama "matrimonio por etapas". Si la tiene es por el conjunto de otros significados que, en las pautas culturales uruguayas, se vinculan generalmente con esta no constitución legal de la familia con hijos.

2. Las dimensiones del comportamiento ante la escuela

La importancia de estas dimensiones consiste en que todas ellas implican un relacionamiento de la familia con la escuela y, por tanto, un campo donde puede actuar la acción educativa.

Se podría pensar que se trata de comportamientos que tiene la familia, que son previos a la escuela y que luego se desarrollan en relación a ella. Dicho de otra forma, se estaría hablando de un conjunto de pautas que emergerían de una orientación hacia el logro, de identificación anticipatoria con los grupos sociales superiores a los que se quisiera pertenecer y que, al visualizarse por anticipado el camino a recorrer, se internalizan como pautas de conducta propia. Este supuesto implicaría concebir una sociedad sin interacción entre instituciones y grupos sociales y llevaría a omitir que el maestro y la escuela representan ese universo del que se quisiera formar parte. Más aún, se puede suponer que el cuerpo docente y la institución escolar pasan a ser los referentes de la conducta y el "yo-espejo" en el que las familias aspiran a reflejarse, del que esperan las gratificaciones -en este caso el éxito en los aprendizajes- que consolidan no sólo el comportamiento familiar sino que le dan sentido a la propia familia que tiene como centro la vida escolar de los niños.

Por eso los Mutantes figuran en el 51% de los casos con una excelente asistencia en el período lectivo de 1990 mientras que los Previsibles sólo en un 31% de los casos tienen menos de 6 faltas, porcentaje que casi es igualado por los faltadores empedernidos que registran 15 faltas y más en escasos 110 días de clases.

Mientras el 72% de las madres de escolares Mutantes se comunicaron con la maestra para explicar las faltas, las de los Previsibles sólo lo hicieron en un 57% de los casos. Las madres de Mutantes son las de más frecuente relación con los maestros superando también a los Perdedores y a los Herederos. Tras el fenómeno de la asistencia regular hay una normativa que la acompaña. Las madres de Mutantes no sólo consideran en mayor porcentaje que las madres de los Previsibles que las faltas afectan el rendimiento y ponen la "barra" de la asistencia aceptable mucho más abajo, sino que en relación a las cuatro categorías en análisis son las que se declaran más "estrictas" en el cumplimiento de la asistencia. (Casi una de cada diez piensa que hay que tener "0" falta y un tercio considera que el máximo anual son cinco faltas).

En un 70% esos niños no repitieron ningún curso, porcentaje de promoción regular que sólo es superado por los Herederos (93%) pero que está 30 puntos por encima de los Previsibles. Estos además, ostentan el poco envidiable registro de que el 24% de ellos repitió dos o más veces en una corta vida escolar de tres cursos aprobados.

Como fuera indicado no es significativa la diferencia de ingresos de las familias de Mutantes en relación a la de Previsibles, pero sus ingresos son marcadamente inferiores a los de las familias de los Perdedores (Q I, 19.1%; Q II, 22.8%) y con mayor razón a los de los Herederos (Q I, 7.2%; Q II, 16%). Esta precisión resulta necesaria para invalidar la presunción que la

más alta dotación en útiles escolares responde a mayores recursos monetarios.

En 84% de los casos los Mutantes tienen compás o semicírculo frente a 64% de los Previsibles y sólo son superados por los Herederos (96%). Un 87% de los niños Mutantes tiene diccionario, un 56% revistas escolares y un 47% atlas, frente a registros en los Previsibles del 66%, 43% y 30% respectivamente. En disponibilidad de diccionario en el hogar los Mutantes casi igualan a los Perdedores y se aproximan a los Herederos. Y no sólo se manifiesta la mayor preocupación por diccionario, atlas y revistas para el escolar sino que el libro en general tiene una mayor presencia en los hogares de los Mutantes que en el de los Previsibles. No hay ningún libro en el 23% de los primeros y en el 36% de los segundos y la presencia de 10 libros y más caracteriza al 40% de los hogares Mutantes frente al 27% de los de Previsibles. A ello hay que agregar que la "fuerte" presencia de libros -50 y más- define al 14% de los Mutantes frente al 5% de los Previsibles.

En aquellos hogares se habla más frecuentemente sobre la labor escolar del niño -10 puntos por encima de lo que lo hacen los padres de los Previsibles- pero también 10 puntos por debajo de los hogares de los Herederos, en lo que puede estar influyendo las elevadas jornadas diarias de ausencia del hogar de los hombres.

Por último, los Mutantes están expuestos menos horas diarias a la televisión que los Previsibles y los Perdedores y esas madres también se declaran más limitativas en el horario de irse a dormir que las de las otras dos categorías.

3. Los Mutantes de excelentes calificaciones

En páginas anteriores se señaló que entre los Mutantes existía un subgrupo que

se distinguía por lograr suficiencia plena (29 a 38 puntos) en las pruebas de idioma español.

Este subgrupo -que comprende al 21% de los Mutantes- reviste una importancia especial porque siendo hijos de madres que apenas recibieron como educación unos cursos escolares y a lo máximo completaron la primaria logran los más altos conocimientos que prevé el plan de estudios de la enseñanza primaria.

Observado este conjunto de niños a la luz de las dimensiones estructurales se aprecia que pertenecen a familias con el menor porcentaje de uniones de hecho (5%, o sea, igual que los Herederos, 13% del resto de los Mutantes, 16% de los Perdedores y 17% de los Previsibles) y registran el mayor porcentaje de todas las categorías de madres divorciadas (uno de cada diez) lo que sugiere un refuerzo de las normas y las motivaciones por madres que han quedado como únicas o principal responsables de la formación de los niños.

Desde el punto de vista de los ingresos monetarios la distribución en cuartiles de las familias de estos Mutantes excelentes muestra que hay casi la misma cantidad de niños en cada uno de los cuartiles lo que los ubica en una posición en la escala de ingresos muy por debajo de los Herederos y también de los Perdedores, ligeramente por encima del resto de los Mutantes y con diferencias aún más marcadas con los Previsibles. (Por debajo de la media de la distribución de ingresos se encuentran el 71.4% de los Previsibles, el 69.2% de los Mutantes, el 48.7% de los Mutantes excelentes, el 41.6% de los Perdedores y el 23.2% de los Herederos).

Pero las diferencias en ingresos son muy reducidas en relación a la de las calificaciones. Estas no son explicables por los recursos monetarios. **Estos Mutantes de excelentes aprendizajes se distinguen por encima de todo por sus comportamientos**

ante la escuela y por el amplio y sólido apoyo material y de motivación que reciben de sus madres.

Con un 64% de casos con mínimas faltas superan en regularidad de asistencia a todas las categorías, incluyendo a los Herederos y más que duplican a los Previsibles en asiduidad. Las pocas faltas que han tenido responden en sus dos terceras partes a enfermedad, lo que es parecido a los Herederos pero muy superior a los registros de las otras categorías. La normativa de las madres sobre cuál debe ser el número máximo de faltas sin afectar el rendimiento es muy rígida. Un tercio piensa que, a lo máximo, serían 5 días en el año y si bien otro acepta una medida tan laxa como 15 y más días de faltas ocurre que a más de la mitad de las madres de Herederos, Previsibles y Perdedores les parece aceptable esa alta inasistencia.

La relación con la escuela es la dimensión eje que distingue a esta sub-categoría que, con su excelencia, demuestra que el sistema educativo puede producir conocimientos y transformar a quienes vienen dotados del mínimo capital cultural.

Esa relación está indicando que el referente del comportamiento de madres y niños es la escuela, que son sus valores y sus normas los que se descubren con la Encuesta ... en las familias cuya mayor gratificación es el logro escolar de los niños. Lo que supone que la escuela sea ese "faro", ese "espejo claro" en el que encontrar reflejada la imagen.

Los Mutantes excelentes están magníficamente dotados de útiles escolares. En tenencia de compás y de diccionario tienen los registros más altos de todas las categorías y en atlas y en revistas escolares se ubican en la segunda posición por debajo de los Herederos.

Han realizado la carrera escolar sin repetir cursos (85%) en lo que sólo son superados por los Herederos, pero se ubican 20 puntos arriba del resto de los Mutantes, 25 puntos encima de los Perdedores y en relación a los Previsibles -que son sus iguales en cuanto a mínima educación materna- están a 45 puntos en cuanto a no repetición escolar (85% frente a 39% de promoción en todos los cursos escolares).

La Encuesta sociocultural de las familias preguntó a los padres -advirtiendo que la condición de tales hace siempre difícil establecer un juicio- "¿piensa que el aprovechamiento (el rendimiento) de su hijo en la escuela es?" y el cuestionario preveía opciones de alto, mediano, un poco bajo y no sabe.

Lo que intentaba la pregunta era averiguar si existía correspondencia entre los resultados de aprendizaje registrados en las pruebas IDE y MAT, la evaluación que los maestros realizaron del rendimiento de los escolares y la opinión de los padres sobre ese rendimiento.

Padres evalúan el rendimiento		
	Alto	Bajo
Previsibles	7	33
Perdedores	12	20
Herederos	48	4
Mutantes no excelentes	24	19
Mutantes excelentes	64	5

Los resultados demuestran que en general hay correspondencia aunque, como era previsible, los padres son más "tolerantes" que lo que la realidad indica y salvo algunos Mutantes excelentes, en todas las categorías, alrededor de la mitad piensan que el rendimiento de los niños es mediano.

Lo que importa destacar es lo sobresaliente de la actitud de los padres de los Mutantes excelentes. Dos tercios dicen, con razón y seguramente con orgullo, que el aprovechamiento de sus hijos es alto. Pero ellos "visualizan" mejor el proceso de aprendizaje escolar que los padres de Herederos porque seguramente están más atentos al proceso escolar y porque esos resultados excelentes tienen un valor especial para las familias. Como ellas tienen un mínimo capital cultural el desarrollo de las capacidades depende de la escuela a donde van "abrevar" en la fuente de conocimientos. La escuela constituye la única alternativa y lo que se logre en ella es crucial. Por eso las familias están volcadas hacia los logros escolares, motivo de orgullo y de realización a través del niño. Dicho de otra manera, los ojos en los que se miran los niños y sus padres son los de la maestra.

D LAS DIMENSIONES FAMILIARES ASOCIADAS A LAS CONDICIONES DE PERDEDORES Y HEREDEROS

Las categorías de Perdedores y Herederos tienen en común que las madres de ambos tienen niveles de instrucción post primario y se diferencian entre sí porque mientras los primeros sólo lograron calificaciones de insuficiencia, plena o relativa (0 a 22 puntos) en la prueba de idioma español, los segundos demuestran suficiencia relativa o plena (23 a 38 puntos).

Los Perdedores tienen una distribución de sus familias en cuartiles de ingreso algo inferior a los Herederos pero que, a la vez, es muy superior a la de los Mutantes y sólo en un 19% de los casos están ubicadas en el cuartil de más bajos ingresos.

En cuanto a la organización familiar tienen tres veces más madres con unión de hecho que los Herederos y los matrimonios legales comprenden al 70% de los casos frente al 84% de los Herederos.

Mientras en ingresos monetarios los Perdedores se ubican inmediatamente por debajo de los Herederos y a fuerte distancia de Mutantes y Previsibles, en organización familiar tienen menos protección social -entendida como la diferencia entre uniones legales y de hecho- que los Mutantes.

Pero, al igual que en el caso de éstos lo que realmente cuenta es la relación con la escuela y los valores y normas que acompañan esa relación.

Los Perdedores son faltadores: frente a 62% de Herederos sólo 39% de Perdedores habían faltado menos de 6 días en el período escolar con lo que a pesar de la mejor educación materna se sitúan, por incumplimiento, apenas un poco por encima de los castigados Previsibles. Las inasistencias incurridas siguen el patrón normativo de las madres que son las más "permisivas" entre todas en cuanto a considerar los riesgos en el aprovechamiento de múltiples inasistencias superando incluso a las madres de los Previsibles.

Los equipamientos en útiles escolares no sólo son inferiores a los de los Herederos sino que en rubros como compás están por debajo y en revistas escolares ligeramente por encima de los Mutantes, familias cuyos ingresos están bien por debajo. Esos niños en cuanto a audiencia de más de 20 horas semanales de TV superan a las restantes categorías incluso levemente a los Previsibles.

Tal vez las marcas más evidentes de una relación con la escuela que no se define por la interpenetración de familia e institución sino por una especie de delegación de la socialización a la escuela son la asistencia previa a la educación preescolar y las repeticiones acumuladas en el breve ciclo de escolaridad de los niños. Registraron una repetición el 28% y dos repeticiones o más el 11% frente a guarismos de los Herederos de 6% y 1% y de Mutantes de 22% y 9%.

Asistieron a preescolar desde los 3 ó 4 años el 54% de los Perdedores frente al 63% de los Mutantes y la casi totalidad de los Herederos.

Los indicadores observados nos ilustran sobre una categoría de familias con educación de madres en condición de apoyar y sostener a los hijos como escolares, ubicados en posiciones intermedias de la distribución de ingresos, con pautas ante las disciplinas escolares y de vida más laxas, con menor acceso a la educación preescolar -para lo que sus ingresos no constituirían barrera, con repeticiones considerables y con estructuras familiares menos favorables al logro de una centralidad de la vida escolar.

Una lectura en diagonal de la matriz teórica con la que se inició el capítulo establece como parejas de opuestos a Previsibles y Herederos, -que cuantitativamente recogen a la mayoría de los casos porque se trata de trayectorias sociales que son confirmadas por el sistema educativo- y a los Perdedores y Mutantes que se desvían hacia abajo y hacia arriba de las trayectorias esperadas.

Una respuesta simple sería que unos son los menos inteligentes de la categoría educativa materna superior y los otros los más inteligentes en la categoría inferior.

Esta investigación no mide inteligencia natural -denominación rodeada de un gran y prolongado debate teórico y sobre metodologías de medición- sino resultados escolares que, independientemente de cuáles son los aportes de lo biológico y lo adquirido, es una medida de resultado social.

Es casi seguro que los niños calificados como Mutantes tengan un buen patrimonio biológico en cuanto a inteligencia pero ellos no hubieran logrado esos resultados académicos de no mediar la intervención simultánea familia-escuela. Pero, además,

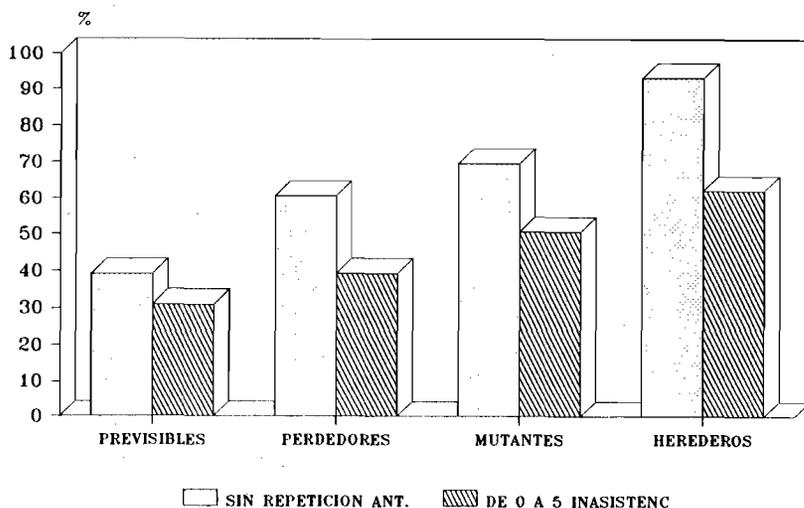
se desconoce el número y la condición de otros muchos inteligentes que hoy figuran como Previsibles o Perdedores simplemente porque el sistema no posibilitó su desarrollo.

En los Mutantes fue posible seguir con pruebas evidentes, paso a paso, cómo sus mejores logros estaban apoyados en conductas familiares que surgen en relación y a causa de lo que la escuela es capaz de transmitir, no sólo en conocimientos sino en valores y normas. Más aún, se pudo aislar al

sub-grupo de los Mutantes excelentes en los cuales la presencia y la importancia de la escuela está remarcada en cada una de las familias entrevistadas.

En los Perdedores el cuadro aparece como lo contrario, aunque de manera menos nítida. Mayor debilidad de organización familiar y menor centralidad de la escuela aunque disponen de mejores recursos materiales y culturales que los de las familias de Mutantes.

MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS



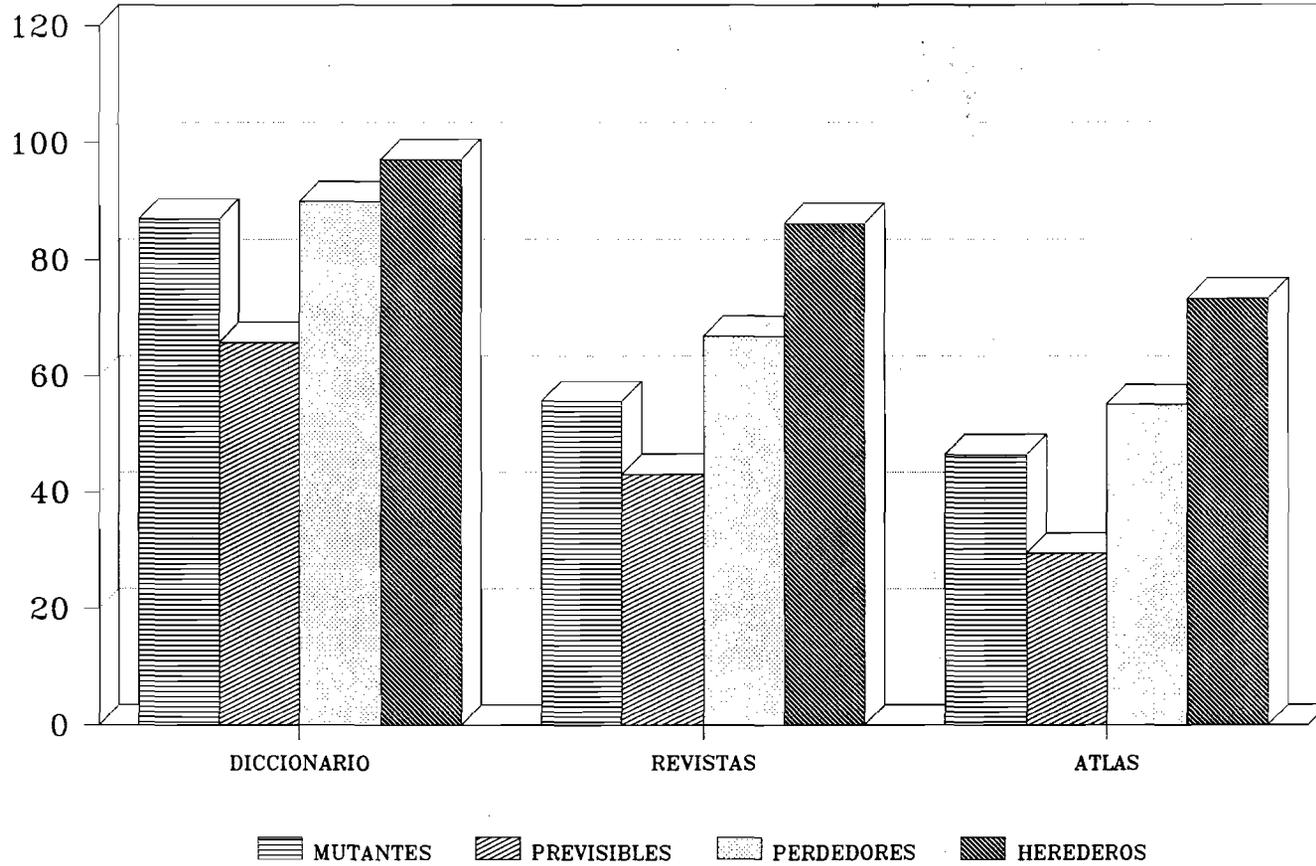
Cuadro V.1

MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS SEGUN CONDICIONES FAMILIARES Y EDUCATIVAS

	Mutantes	Previsibles	Perdedores	Herederos
Datos estructurales				
- Familias en 1er cuartil de ingresos	34.6	39.8	19.1	7.2
Estado conyugal de la madre				
- Casadas	73.0	63.8	70.2	84.0
- Unidas	11.4	17.1	15.7	5.3
- Solteras	4.3	4.3	1.7	1.3
- Divorciadas	7.0	8.9	7.9	7.9
- Viudas	4.3	5.6	2.2	1.3
Datos escolares				
- No repetición	69.7	39.1	60.7	93.4
Inasistencias				
- 0 - 5	50.8	30.9	39.3	62.3
- 15 y más	13.5	28.3	17.4	6.3
Faltas que afectan rendimiento				
- 0 - 5	31.8	21.3	19.2	18.9
- 15 y más	38.9	52.3	53.1	57.2
Relaciones con la escuela				
- Comunicación con la maestra por faltas	72.4	57.2	67.4	64.2
- Charla en hogar sobre labor escolar	54.6	46.7	63.5	65.1
- Padres evalúan como alto el rendimiento	32.4	6.9	12.4	47.8
Útiles y libros				
Tenencias				
- Compás	83.8	63.8	81.5	96.2
- Diccionario	87.0	65.8	89.9	97.2
- Revistas	55.7	43.1	66.9	86.2
- Atlas	46.5	29.6	55.1	73.3
Libros en el hogar				
- No hay libros	23.4	36.2	19.1	5.0
- 10 y más	40.2	27.3	52.8	80.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS SEGUN UTILES EN EL HOGAR



CAPITULO VI EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA ESCOLAR

A. MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS EN LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS

Como era esperable la composición del alumnado de los distintos subsistemas según las categorías de Mutantes, Perdedores, Herederos y Previsibles es muy diferente, marcando de esta forma la desigualdad de contextos de transmisión de conocimientos y de aprendizajes en que se desarrollan los niños y se desenvuelve la labor de los maestros (véase cuadro VI.1).

Los Previsibles, con un 40% de participación, dominan al subsistema 3 de Montevideo -donde se concentra la mitad de la población escolar pública de la capital- aportan en el orden de una cuarta parte de los efectivos de los subsistemas 2, privadas B y Tacuarembó; son casi insignificantes

en el subsistema 1 y no existen en las Privadas A.

Su distribución por subsistemas explica y confirma la ordenación de las calificaciones de insuficiencia en idioma español. A la vez arroja luz sobre el contexto en que se desenvuelven los aprendizajes de los otros escolares. Su enorme peso en el subsistema 3 debe influir poderosamente para que niños de madres con educación post-primaria "caigan" en la categoría de Perdedores. Los escolares desarrollan sus capacidades y acumulan aprendizajes en un contexto específico que es la escuela y dentro de ella en un determinado grupo. Si ese conjunto en el que se aprende está dominado cuantitativamente por escolares Previsibles muy probablemente el desarrollo de la currícula se adapte a su ritmo -de asistencias y de aprendizajes- con lo cual difícilmente podrían desarrollarse los Mutantes e incluso los Herederos.

Cuadro VI.1

COMPOSICION DE LOS SUBSISTEMAS EDUCATIVOS SEGUN PARTICIPACION DE PREVISIBLES, MUTANTES, PERDEDORES Y HEREDEROS

Subsistemas	Valores		Previsibles	Mutantes	Perdedores	Herederos
	Absolutos (a)	Totales (a)				
Montevideo						
1	(83)	100	8.4	8.4	15.7	63.9
2	(100)	100	23.7	21.0	15.0	31.0
3	(426)	100	40.6	12.4	23.2	13.8
Privadas A	(75)	100	---	4.0	1.3	85.3
Privadas B	(75)	100	24.0	20.0	9.3	25.3
Tacuarembó	(136)	100	25.7	32.4	9.6	22.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

(a) Los totales incluyen los casos de sin información por lo que los porcentajes no suman 100.

Los Mutantes son un tercio de la matrícula de Tacuarembó confirmando el papel de la escuela en este subsistema como creadora de capacidades de quienes carecen de capital cultural familiar. Es el único subsistema que tiene más Mutantes que Previsibles, siendo también el que suma entre ambas categorías el mayor porcentaje de "background" educativo materno negativo. En el subsistema 2 y en las privadas B los Mutantes son del orden de un quinto del total de alumnos y su participación deviene mínima en los restantes subsistemas.

Los Perdedores son uno de cada cuatro matriculados en el subsistema 3, uno de cada seis en los subsistemas 1 y 2, uno de cada diez en las privadas B y en Tacuarembó y prácticamente inexistentes en las privadas A.

Cuando se suman sus participaciones con los Previsibles -con los que comparten la insuficiencia de resultados en las pruebas IDE- la "sombra" del fracaso del sistema escolar en cuanto a capacidad de transformar a los niños crece en una progresión aritmética en la medida en que se pasa de los barrios mejor dotados a los de mayores necesidades básicas insatisfechas en Montevideo.

La participación de los Herederos en la matrícula sigue la tendencia inversa: cuatro quintos en las privadas A, dos tercios en el subsistema 1 de Montevideo, alrededor de una cuarta parte en las privadas B y en Tacuarembó y apenas un octavo en el subsistema 3 de Montevideo.

Mientras que la participación en los subsistemas de Previsibles y Herederos lo que hace es ratificar lo analizado en el Capítulo IV sobre la composición de la matrícula por educación de las madres y vuelve a mostrar la determinación de las trayectorias sociales, son los Mutantes y los Perdedores los que representan los logros y los fracasos en y de los subsistemas educativos.

La primera pregunta es ¿consiguen "producir" Mutantes todos los subsistemas educativos por igual? Antes de responderla corresponde explicar cómo se evalúa la capacidad de producción de Mutantes. Esta es una proporción entre la cantidad de Mutantes que tiene cada escuela y cada subsistema educativo en relación al total de escolares cuyas madres sólo tienen primaria incompleta, o a lo máximo, primaria completa. O dicho de otra forma: la cantidad de Mutantes dividida por la suma de Mutantes y Previsibles.

Cuadro VI.2

MUTANTES Y PERDEDORES COMO PROPORCIONES RESPECTIVAS DE CADA 100 HIJOS DE MADRES DE NIVELES EDUCATIVOS PRIMARIO Y POSTPRIMARIO

Subsistemas	Proporción de Mutantes	Proporción de Perdedores
Montevideo		
1	50.0	20.0
2	47.0	33.0
3	24.0	63.0
Privadas A	100.0	2.0
Privadas B	46.0	27.0
Tacuarembó	56.0	30.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

Las escuelas de Tacuarembó -véase el cuadro VI.2- tienen una proporción de 56 Mutantes sobre cada 100 niños con madres de mínima educación y este logro es obtenido cuando esta última categoría educativa es mayoritaria en la composición de la matrícula. La aclaración es importante porque si bien el subsistema 1 de Montevideo se acerca en cuanto a proporción de producción de Mutantes sus logros tienen una significación mucho menor. La suma de Previsibles y Mutantes constituye una pequeña fracción del total de la matrícula y ambas se encuentran "flanqueadas", "encuadradas" por una abrumadora masa de Herederos, lo que marca y estimula a los restantes niños.

En contraposición a la producción de Mutantes en Tacuarembó emerge la muy débil creación de los mismos que integran el subsistema 3 de Montevideo.

Si la producción de Mutantes mantiene una relación de dos a uno entre Tacuarembó y las escuelas del subsistema 3, la producción de Perdedores -medida en relación al total de niños con madres con educación post-primaria- es el doble en las escuelas de la periferia espacial de Montevideo -pero el centro en cuanto a dominante cuantitativa- que en las escuelas de Tacuarembó. (De 63 a 30 niños de cada 100).

La segunda pregunta es entonces ¿por qué algunas escuelas producen tantos Perdedores mientras sus opuestas producen tantos Mutantes? Si la explicación se buscara en la menor o mayor inteligencia biológica de los niños habría que preguntarse ¿por qué razón la naturaleza dotaría mejor a los niños de ciertas escuelas en relación a otras cuando los orígenes culturales son similares?

La argumentación, por la vía del absurdo, sirve para destacar el papel de esa relación sutil entre escuelas generadoras de capacidades y de normas tendientes al logro y familias que responden a esos estímulos,

reforzando con sus valores y comportamientos la labor escolar.

B. LA EXPERIENCIA Y LA DEDICACION DE LOS MAESTROS

1. Los maestros: cuerpo profesional por excelencia

La enseñanza primaria es el único nivel de educación de Uruguay que cuenta con un cuerpo docente profesional. Por distintas razones -que no corresponde analizar en este texto- la formación de profesores profesionales para enseñanza secundaria ha sido promedialmente inferior a los puestos y, especialmente, a los requerimientos regionales de docentes.

La sucesión de medidas de regularización por efecto de diversas combinaciones de méritos o méritos y pruebas de los profesores no profesionales que se han practicado a lo largo de las últimas cinco décadas demuestra la permanencia del fenómeno. La situación es aún más grave en la enseñanza técnica donde la formación profesional de docentes ha sido históricamente muy exigua y los mecanismos de provisión de cargos más cuestionables. Finalmente, la Universidad sigue funcionando con el supuesto de que el profesor no se forma. El sistema de llamado a concurso para nombrar los cargos docentes presupone que los recursos de conocimientos están disponibles en el mercado y la cuestión es seleccionar de la mejor forma posible. Paralelamente, los avances, -desde los grados más bajos de ayudantes a los de "senior profesor" en el grado más alto de la escala- suponen que la formación como docente se adquiere con el mero ejercicio de la práctica o bajo la dirección de tipo tutorial de un profesor más antiguo y de grado más alto. Finalmente, el débil desarrollo de los postgrados académicos que Uruguay tiene en relación a las universidades de los países desarrollados y a las más destacadas de

América Latina indica que no se organizaron aún los niveles de formación de investigadores -maestría o doctorado- que son la fuente de reclutamiento de sus docentes utilizadas preceptivamente por dichas universidades.

El cuerpo docente magisterial no sólo es profesional en su totalidad sino que es, posiblemente el único caso en América Latina, en que todos sus integrantes han sido formados en institutos normales oficiales que responden a un mismo plan de estudios y a prácticas pedagógicas estables y consolidadas en el tiempo. Los requisitos de formación educativa previa se han ido incrementando con el tiempo pero, seguramente, la casi totalidad del cuerpo docente uruguayo en ejercicio ha recibido, con anterioridad a su ingreso a los institutos normales, cinco o seis años de enseñanza media para realizar en ellos un plan de estudios que desde hace mucho tiempo es de 4 años de duración.

Todos los rasgos de formación académica los identifican como egresados de 3er. nivel de educación al que hay que agregarle la capacitación especializada y complementaria para el desempeño de cargos de dirección y de inspección.

A esa instrucción de nivel terciario se agrega también, como caso único en América Latina, un riguroso y objetivo sistema de reclutamiento, traslados y promociones. De acuerdo a los puntajes en los concursos de calificación -para ser nominados inicialmente- o a aquellos emanados de la supervisión de los inspectores -para traslados y promociones- se establece una lista ordinal que da derecho a elegir entre las vacantes existentes anualmente.

El sistema es casi un ejemplo teórico de los atributos que Max Weber ²¹/ asignaba al orden burocrático propio de las sociedades modernas que introducen la racionalidad, la profesionalización y evitan las intervenciones arbitrarias del poder en las organizaciones

administrativas. Es, también, un sistema totalmente atípico en relación al histórico sistema de reclutamiento burocrático del Estado uruguayo en el que han predominado las opciones adscriptivas -por partido político, por vinculaciones de familia, por amistad, etc.- o las fórmulas del puro azar -como es el sorteo- en el reclutamiento del personal público; esto dicho sin desmedro de la existencia de áreas o subsectores en que los criterios de selección han respondido a normas técnicas.

2. La rotación permanente de los maestros

Como consecuencia lógica del sistema, los maestros están permanentemente rotando de puestos: primero porque son suplentes de los titulares con licencia, luego porque adquieren las sucesivas condiciones de interinos y efectivos y, por último, porque tienen el derecho de, una vez lograda la efectividad, hacerla "efectiva" cuando se produce la vacante en aquella escuela que es la de su predilección.

El ciclo de acceso a la efectividad en la escuela deseada es lento en una organización escolar que carece de presión demográfica o de expansiones abruptas de matrícula por inclusión de niños que estuvieran fuera del sistema educativo. Por lo tanto, el incremento de escuelas y puestos nuevos es mínimo.

Dejando de lado la creación de cargos de maestros de apoyo, en la educación preescolar y algunos más por divisiones administrativas de escuelas (de una de dos turnos a dos escuelas en el mismo local) es un sistema de posiciones o cargos sujeto a renovación por reemplazo. (Con la restauración de la democracia a partir de 1985 se produjo la reintegración de maestros destituidos por el gobierno de facto lo que seguramente redujo las oportunidades globales de movimientos

para llegar a la efectividad en las escuelas deseadas).

En los hechos existe una carrera informal en el cuerpo docente que consiste en pasar de las escuelas periféricas -que reclaman elevada inversión de tiempo para llegar a ellas, concentran los mayores problemas sociales, tienen niños con los más débiles equipamientos materiales y culturales y donde el esfuerzo pedagógico es mayor con gratificaciones más débiles- a las escuelas que ostentan los rasgos contrarios.

Un excelente sistema meritocrático de selección y promoción de maestros tiene un "efecto perverso" sobre las oportunidades educativas de los niños de más bajas condiciones sociales. Las escuelas a que ellos acuden son atendidas por maestros en su etapa inicial del ejercicio profesional.

Raymond Boudon ^{28/} explica el concepto de "efecto perverso" diciendo:

"Para resumir esta noción en una palabra, se puede decir que hay efectos perversos cuando dos individuos (o más) buscando un objetivo dado engendran un estado de cosas no buscado y que puede ser indeseable tanto desde el punto de vista de uno de ellos como de los dos".

Porque los efectos son inesperados provocan una enorme desilusión sobre las virtudes sociales de un sistema, en este caso la educación. Porque los efectos son perversos provocan un noción de impotencia sobre la manera de conducir y orientar al sistema. Como los institutos de formación docentes -a pesar de la importancia que tiene la práctica docente en la carrera y a pesar que se realiza en las escuelas de los más variados contextos socioculturales- no logran transmitir ese complejo oficio de enseñar a los de menor capital cultural y portadores de normas

Cuadro VI.3

ANTIGÜEDAD DOCENTE Y EN LA ESCUELA SEGUN SUBSISTEMAS

Subsistemas	Años en la docencia		Docencia en la escuela
	Hasta 5 años	Hasta 9 años	Hasta 2 años
<u>Montevideo</u>			
1	10.9	15.2	21.7
2	12.9	22.9	29.4
3	21.5	39.4	47.3
<u>Tacuarembó</u>	10.2	13.6	22.0
Total público	18.3	29.6	36.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

incongruentes con la labor escolar, la lógica consecuencia es que los maestros más jóvenes en la carrera tienen mayores dificultades para recuperar y transformar a los niños que los más experimentados, los que han adquirido -con la fuerza de la práctica- "claves" para potenciar sus aprendizajes. Los maestros de esas escuelas se renuevan con más velocidad que los de otras porque son escuelas de "iniciación a la carrera laboral" por lo que el personal docente no logra alcanzar un conocimiento de la comunidad familiar y, por tanto, tiene una menor capacidad de "despertar" comportamientos de apoyo al florecimiento de las capacidades infantiles.

La descripción anterior no olvida la existencia de maestros vocacionales que continúan en esas escuelas y hacen de sus logros pedagógicos una gratificación simbólica importantísima, al igual que aquellos que fijan sus domicilios en los barrios de sus escuelas, -especialmente cuando éstos expresan una cierta heterogeneidad social-, y conocen a las familias, de las que reciben reconocimientos y también señales de aprobación respecto al cumplimiento regular de su asistencia y dedicación.

Los directores de los establecimientos en los que se realizaron las pruebas IDE y MAT suministraron una meticulosa información sobre la totalidad de los maestros en lo relativo a una serie de atributos profesionales y de carrera docente.

La información es concluyente. La antigüedad en la docencia y en la propia escuela es, por lo menos, el doble en las escuelas del subsistema 1 en relación al 3. Así como las calificaciones de suficiencia en la prueba IDE mantienen una relación de tres a uno al pasar del subsistema 1 al 3. **A maestros con menos años de recibidos corresponden los niños de bajo nivel sociocultural y con mayores dificultades de aprendizajes. A escuelas donde la relación con las familias y la comunidad resulta**

crucial para introducir normas de apoyo a la labor escolar y para ayudar a mejorar el nivel cultural de las propias familias, de modo que puedan ser útiles respaldos de sus hijos, corresponde la inestabilidad del cuerpo docente. Casi la mitad de todos los docentes de las escuelas estudiadas del subsistema 3 tienen menos de dos años de antigüedad en las mismas.

La estabilidad y la antigüedad de los maestros de Tacuarembó es mayor, incluso que en el subsistema 1 de Montevideo. Es posible que esta variable sea una de las de más definido poder explicativo para los mejores resultados académicos de esta ciudad del Interior.

El "efecto perverso" del sistema meritocrático de carrera docente salta a la vista. Cómo también resulta evidente que, por la vía institucional, se brinda a los niños más necesitados la menor calidad de servicios docentes.

El lugar de un "anillo virtuoso" de escuela comunidad necesitada de apoyo institucional se está en presencia de un "anillo perverso" de condiciones docentes desfavorables para los niños de peor instrumentación sociocultural.

La situación que se analiza seguramente cambiará en el futuro gracias a la excelente iniciativa del CODICEN de la ANEP, consagrada en la ley presupuestal de 1990, por la que los maestros que enseñen en las escuelas "más difíciles" recibirán una remuneración adicional, lo que se espera contribuya a la mayor estabilización del cuerpo docente con todas las consecuencias favorables que de ello se desprenden.

Pero, al momento de realizar esta investigación -segundo semestre de 1990- los resultados señalaban el "efecto perverso" que se citó y la tendencia de la institución escolar a reforzar -sin saberlo y sin quererlo- las condiciones educativas negativas para los escolares de "background"

negativo y las positivas para quienes en su familia y en su barrio ya las tenían.

Cuando se observan los resultados de aprendizaje en idioma español de los niños en relación a los atributos de los maestros de los grupos evaluados surgen varias correlaciones significativas:

a) Cuando los maestros tienen 10 y más años de antigüedad docente el 53% de sus alumnos tienen calificaciones de suficiencia y un 19% obtiene 29 y más puntos en la prueba IDE denotando suficiencia plena. Inversamente, cuando los maestros son de antigüedad menor el porcentaje de alumnos suficientes en la prueba IDE desciende al 33% y sólo manifiestan suficiencia plena el 8% de sus respectivos alumnos.

b) Cuando se considera como unidad de análisis a los grupos y no a los niños, sobre un total de 34 grupos de escuelas oficiales de Montevideo y Tacuarembó, 23 están atendidos por maestros de mayor antigüedad. Ellos obtienen calificaciones de suficiencia en más de la mitad de los escolares de 13 de estos grupos, mientras sólo en 3 obtienen iguales calificaciones los 11 maestros de menor antigüedad.

c) Parte de los resultados se explica por la pertenencia a estrato y subsistema de las escuelas donde dictan clases esos maestros. De los 11 que tienen menos de 10 años de antigüedad ninguno revista en los estratos I y II y dos tercios de ellos están en escuelas de los estratos IV y V, es decir en el subsistema 3 de Montevideo. Inversamente de los 23 maestros con 10 y más años de antigüedad, más de una cuarta parte están en escuelas de los estratos I y II, un quinto en el estrato III, otro quinto en Tacuarembó y el tercio restante en las escuelas del subsistema 3.

d) Cuando se aislan los grupos de 4o. año que pertenecen al subsistema 3 de Montevideo -o sea que las condiciones socioculturales son igualmente desfavorables- mientras los maestros con menor antigüedad sólo en dos de los siete grupos que atienden logran que más del 30% de los respectivos alumnos tengan calificaciones de suficiencia en la prueba IDE, los maestros más antiguos que ejercen en ese subsistema logran que en cinco de los ocho grupos se alcancen dichos registros de suficiencia.

Pero además, como los resultados en las pruebas no sólo reflejan la formación recibida en ese año lectivo sino también la de los años anteriores, en el cuadro VI.3 se presenta información sobre la totalidad del cuerpo docente de las respectivas escuelas y se aprecia una relación entre subsistemas más eficientes y maestros más antiguos.

3. Las faltas de los maestros

Un problema de no menor importancia es la asiduidad del maestro. Cuando los niños dependen integralmente para su formación de los conocimientos que imparte la escuela -porque la mayoría de los que a ella concurren tienen madres que, como nivel máximo de educación, tuvieron primaria- y en sus familias las normas de asistencia son débiles, las inasistencias de los maestros, tienen un doble y nocivo impacto en el nivel pedagógico y en el de socialización normativa.

Los datos demuestran que, en escuelas con mayor representación de niños de background negativo -y no sólo las del subsistema 3-, los maestros que por faltas perdieron menos del 4% de los días de clase obtienen de sus alumnos casi el doble de calificaciones de suficiencia en la prueba IDE que aquellos con mayor frecuencia de ausencias.

Cuando un maestro falta -y también cuando hace uso de una corta licencia que no da tiempo de suplirlo- el grupo pierde en aprendizajes. En algunos casos el director de la escuela sustituye al maestro faltante -si bien no conoce detalladamente ni la marcha del programa de enseñanza ni a los niños como sujetos del aprendizaje- en otros, los niños son agregados a otros grupos con todos los efectos de dispersión e indisciplina que esta situación conlleva.

Debe señalarse que en tantas veces citado caso de Tacuarembó, especialmente de sus escuelas IX 2 y 5, se caracteriza por las mínimas o nulas inasistencias de los maestros.

Otra forma de observar las repercusiones de las faltas consiste en apreciar el efecto

acumulativo que tienen las faltas de los niños cuando se conjugan con las ausencias de los maestros.

La medida utilizada en el cuadro VI.4 para estos últimos fue aún más estricta (4 faltas y más desde el comienzo de los cursos hasta el 31 de agosto) porque lo que se trata de percibir más que el número de días perdidos es el efecto que pudieran tener las ausencias de los docentes en las imágenes familiares e infantiles sobre la regularidad del trabajo escolar. Como se busca apreciar interacción entre pautas familiares y docentes se ha elegido el nivel de instrucción de la madre como referente de los promedios en las pruebas de idioma español según faltas de los niños y ausencia de maestros.

Cuadro VI.4

PUNTAJE PROMEDIO EN LAS PRUEBAS IDE SEGUN INSTRUCCION DE LAS MADRES POR FALTAS DE LOS NIÑOS Y AUSENCIA DE LOS MAESTROS (a)

Educación madre	Niño y Maestro asisten	Niño y Maestro faltan
Primaria incompleta	18.8	15.1
Primaria completa	23.2	16.6
Licco-UTU	21.9	20.6
2o.ciclo/sec terciario	24.6	...

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Se consideran faltas de los niños 15 días y más de inasistencias y de los maestros 4 días y más

El cuadro VI.4 presenta sólo los extremos de las combinaciones posibles (niño y maestro asiste; niño falta y maestro asiste; niño asiste y maestro falta y niño y maestro faltan) porque lo que importa destacar es el efecto especialmente negativo que tiene la conjunción de ambos tipos de asistencia.

Como era de esperar es en las categorías maternas de primaria incompleta y completa -que son las de mayor registro de faltas escolares- donde la caída en los promedios IDE es particularmente acentuada (de la máxima diferencia casi siete puntos se encuentran entre los hijos de las madres con primaria completa) porque se trata de los escolares que más dependen para su desarrollo de la regularidad y la continuidad del ciclo anual de enseñanza.

La observación sobre el efecto de la no regularidad en la asistencia docente no pretende imputar conductas -que pueden estar legítimamente justificadas por el insuficiente salario- sino simplemente señalar cómo funciona el sistema.

C. LOS DEBERES Y LA DISCIPLINA ESCOLARES

Los maestros proporcionaron información sobre cada uno de los niños en cuanto a cumplimiento de deberes domiciliarios y disciplina en la escuela. Las respuestas sobre deberes permitió agrupar las conductas de los niños en dos categorías:

Cuadro VI.5

DISCIPLINA SEGUN SUBSISTEMAS Y POR CATEGORIAS DE PREVISIBLES, MUTANTES, PERDEDORES Y HEREDEROS

Subsistemas	Tienen buena disciplina				
	Totales	Previsibles	Mutantes	Perdedores	Herederos
Montevideo					
1	93	...	...	77	94
2	77	61	86	71	91
3	70	65	83	66	88
Tacuarembó	81	77	82	85	93
Totales (a)	75	66	85	70	90

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

(a) Sobre un total de 1265 casos incluyendo a sin información y a subsistemas privados y Canelones

- a. Los hacen siempre y casi siempre
- b. Los hacen a veces, casi nunca y nunca.

Y las relativas a disciplina en las categorías:

- a. Buena
- b. Regular y mala

1. La disciplina

La disciplina es la condición de organización de un grupo escolar en cuanto grupo social y la base indispensable para que el proceso de aprendizaje sea exitoso. En el proceso de socialización institucional la disciplina es también una transferencia de códigos del funcionamiento de la sociedad. Obviamente, el objetivo de la socialización es la internalización de la norma y no su imposición en forma autoritaria. La labor de introyección de esa pauta por el maestro, es totalmente diferente si los niños son portadores de ella por su socialización familiar o tienen que iniciarla en la escuela o, peor aún, establecerla como una pauta diferente de la habitual en sus familias.

La disciplina no es un fenómeno separable del conjunto de valores y normas que sostienen, respectivamente, la escuela y las familias. Es en la congruencia positiva que se producen los refuerzos que dan base a los aprendizajes y en la negativa que se establece la intersección del fracaso escolar. Pero los resultados en disciplina insatisfactoria constituyen indicadores de que: el relacionamiento de la escuela con las familias es débil; ésta no logra influir en el comportamiento de aquellas familias; en la oposición entre normas familiares y escolares estas últimas no logran imponerse y/o por último, la escuela carece de fuerza para transmitir sus pautas de disciplina.

Estas decrecen en la medida en que se incrementa el número de subsistema público de Montevideo y aumenta la insuficiencia

escolar estableciéndose entre los subsistemas 1 y 3 nada menos que 23 puntos de diferencia. Puede llegar a pensarse que la distancia real sea mayor: los maestros acostumbrados al comportamiento disciplinado de los escolares pueden reputar como indisciplina desviaciones mínimas al patrón e, inversamente, maestros que "lidian" con importantes contingentes de indisciplinados sólo reputarán como faltas aquellas graves.

La disciplina de la escuela establece referencias para todas las categorías de niños. Cuanto más alto el porcentaje de niños con buena disciplina mayor es el registro de Herederos y cuanto más bajo es aquél mayor es el de Previsibles.

2. Deberes, escuelas y familias

De manera más evidente que en la disciplina, es en la realización de los deberes donde se ve funcionar la articulación de subsistemas escolares y categorías de niños. El 98% de éstos hacen regularmente los deberes si asisten a escuelas del subsistema 1, en tanto que si acuden a las escuelas del subsistema 3 sólo manifiestan cumplimiento en el 73% de los casos. Con las mismas proporciones se ordenan las categorías: Herederos, 94%; Mutantes, 92%; Perdedores, 83% y Previsibles 66%. Una vez más resulta evidente que la producción de un Mutante reclama de un alto esfuerzo no sólo en asistencia sino en cumplimiento de los deberes; es un producto de la disciplina escolar antes que un azaroso caso de talento y, por tanto, es un resultado del sistema escolar.

RECUADRO 19

DISCIPLINA Y DEBERES DOMICILIARIOS

Del murmullo a la agresión:

"Las clases de canto son un murmullo constante... existe falta de respeto a los maestros". (Esc. I.1)

"El trabajo en las clases se realiza de forma ordenada. Se comportan correctamente en actos, desplazamientos, etc... Son niños con buenos hábitos -que saludan, etc. (Esc. III.3)

"Se producen situaciones de descontrol -destrozos, agresividad-, de una clase o de más de una al mismo tiempo, que afectan el resto de la actividad". (Esc. IV.7)

"Hay maestros que trancan la puerta por dentro para que los niños no se escapen. Cuatro o cinco maestros trancan la puerta por dentro para que no entren niños. Uno se escapó de la Colonia Berro y volvió a la escuela porque se siente atendido y encuentra afecto. Un niño rompió un vidrio para cortar a otro alumno porque no le prestaba una maquinita". (Esc. V.4)

De la dotación al préstamo:

"No hay dificultades (de ninguna índole) para la tarea domiciliaria". (Escuelas del estrato I)

"Se les reparten útiles para que puedan hacerlos en sus casas". (Esc. II.4)

"Determinados ejercicios no se pueden pedir. Por ejemplo: geometría, buscar láminas, recortar palabras". (Esc. III.7)

"Cumplen muy poco. Sólo pueden hacer operaciones o redacciones". (Esc. V.2)

"La mayoría no los puede hacer y no los hace. Para las tareas que necesitan libros he hecho un acuerdo con la biblioteca municipal que les presta los libros. La mayoría los usa. Una minoría tiene libros. Los deberes que necesitan de otro tipo de material se hacen en clase". (Esc. V.4)

"Deben hacer los deberes de geometría en la clase, muchos no estudian porque no tienen libros de texto. Causa distorsión. Se intenta que estudien en equipos o se les saca fotocopia de libros". (Esc. IV.10)

"Adapto los deberes. En general hacemos tareas de investigación y de lectura del material elaborado por el maestro". (Esc. IX.5)

La práctica de los deberes domiciliarios es fundamental en la consolidación de los conocimientos y en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Más aún, es la única forma que esta escuela pública de tiempo parcial tiene de extender su acción en la vida cotidiana de los niños, de mantenerlos productivos y en actitud de aprestamiento.

No es sólo por los niveles educativos superiores de la mayoría de las madres que los escolares del subsistema 1 obtienen los puntajes que registraron en las pruebas de Idioma Español y Matemáticas. Los logros se alcanzan también, en buena medida, porque -según las maestras- prácticamente la totalidad de los niños realizan siempre o casi siempre los deberes. La práctica desciende al 84% en el subsistema 2 y al 74% en el subsistema 3 de Montevideo, mientras que en Tacuarembó se eleva al 86%.

Hacen Deberes	Porcentaje de suficiencia en IDE (a) (23 a 38 puntos)
<u>Subsistema 1</u>	
Siempre	78
A veces y nunca	-
<u>Subsistema 2</u>	
Siempre	63
A veces y nunca	21
<u>Subsistema 3</u>	
Siempre	37
A veces y nunca	5
<u>Tacuarembó</u>	
Siempre	65
A veces y nunca	39

(a) Los porcentajes están calculados en relación a cada subtotal que dentro del respectivo subsistema realiza "siempre" y "a veces y nunca".

Cuadro VI.6

REALIZACION DE DEBERES SEGUN SUBSISTEMAS Y POR CATEGORIAS DE PREVISIBLES, MUTANTES, PERDEDORES Y HEREDEROS

Subsistemas	Realizan siempre y casi siempre los deberes				
	Totales	Previsibles	Mutantes	Perdedores	Herederos
<u>Montevideo</u>					
1	98	...	...	92	100
2	83	63	91	87	96
3	73	61	91	78	98
<u>Tacuarembó</u>	82	74	89	85	97
Totales (a)	79	66	92	83	94

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

(a) Sobre un total de 1265 casos incluyendo a sin información y a subsistemas privados y Canelones

Cuadro VI.7

PUNTAJE PROMEDIO EN LAS PRUEBAS IDE POR REALIZACION DE DEBERES SEGUN ASISTENCIA DE NIÑOS Y MAESTROS (a)

Deberes	Niño y maestro asisten	Niño falta/ maestro asiste	Niño asiste/ maestro falta	Niño y maestro faltan
Siempre y casi siempre	23.1	22.2	23.4	19.2
A veces, casi nunca	17.8	17.4	15.9	13.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Se consideran faltas de los niños 15 días y más de inasistencias y de los maestros 4 días y más

Si bien hay una relación circular entre altos contextos socioculturales familiares y realización de deberes y viceversa, el papel educador de los deberes salta a la vista y también resulta claro que sus efectos formativos son distintos si todos realizan los deberes o si algunos si y otros no. En el primer caso, es el grupo que avanza como un todo en la adquisición de conocimientos, el programa se acelera, se pueden aprender más temas y las gratificaciones son compartidas.

En la tradición de la escuela uruguaya el deber domiciliario siempre tuvo un papel fundamental. A través de los deberes, de su cantidad, de su complejidad y de su interés o desafío, la escuela organizaba en la media jornada complementaria en que no podía atender a los niños -porque por extrañas razones se supuso siempre que el país carecía de recursos económicos para poder hacerlo- y también estimulaba la educación en la familia, porque al hacer los deberes los niños realizan preguntas a los padres, quienes se sienten estimulados a aprender con sus hijos de forma tal que toda la familia participa de la labor escolar.

Los datos demuestran que una parte de los niños -los de medios culturales más carenciados- no los hacen o sólo cumplen en forma irregular. Esta información de los maestros provoca algunas interrogantes ¿es tan débil la imagen de la escuela en esos contextos sociales que no logra que sus normas se respeten?; ¿es un reflejo de la vida familiar?; ¿es una combinación de factores escolares y sociales?

Parecería, a la luz del conjunto de informaciones que se han manejado, que es la última interrogante la válida, pero con un especial agregado. Si los niveles de autoexigencia de la institución escolar, y los requerimientos para aprobar los cursos descienden, la violación de la norma "realizar deberes" se produce con más frecuencia y la cantidad y calidad de los conocimientos decrecen. La escuela actual no tiene medios para imponer el respeto a sus normas ni tampoco recursos tales como atender en horarios especiales, con turnos de "deberes vigilados", a los que no cumplen.

Los efectos de la realización de los deberes pueden ser igualmente "filtrados" por las prácticas de asistencia de los niños y de los maestros en la demostración de conocimientos en las pruebas de idioma español.

El cuadro VI.7 es muy explícito sobre las enormes diferencias de logros en la prueba IDE según los niños tengan la práctica de realizar siempre o casi siempre los deberes o a veces, casi nunca y nunca en cada una de las situaciones de asistencia que se presentan en el cuadro.

Esa brecha de 5 a 7 puntos en las pruebas IDE no debe ser asignada, sin embargo, exclusivamente a la realización o no de deberes porque los de menor cumplimiento son también los de educación materna más baja, los que concurren a escuelas con aprendizajes promedio del grupo más bajos o a locales de menor adecuación o mayor deterioro. Pero si la advertencia es necesaria para evitar interpretaciones mecanicistas no por ello la información amengua el papel de la realización de los deberes complementarios a las horas de clase, dado que constituyen una de las brechas a través de las cuales se podría atacar la reproducción intergeneracional de la pobreza cultural.

La información es igualmente explícita al mostrar que la intersección de faltas de niños y de maestros juntamente con la no realización regular de los deberes depara los más bajos resultados en el aprendizaje escolar. Los niños que se encuentran en esta situación -con apenas 13 puntos en las pruebas IDE- obtienen casi la mitad del rendimiento de los niños que hacen siempre los deberes y acuden regularmente a clases dictadas por maestros de excelente asistencia.

El cuadro permite comprender una vez más el fenómeno de la acumulación de contextos socioculturales negativos con pautas desfavorables al trabajo escolar cuando se encuentran robustecidas por

situaciones docentes que - independientemente de las explicaciones y justificaciones- amenguan no sólo el tiempo de socialización institucional sino también la creación de referentes alternativos a las conductas del grupo familiar.

Queda sin contestar una medición que no pudo establecer la investigación. ¿La cantidad de deberes es la necesaria para consolidar aprendizajes? ¿Es cierto que - como dice el común de las familias- los deberes se realizan en unos pocos minutos? Seguramente este saber común explica ese 41% de familias con niños en las escuelas públicas de Montevideo que afirman que "a los niños se les enseña muy poco y se les exige muy poco".

D. LA RELATIVIDAD EN CADA SUBSISTEMA DE LOS CRITERIOS DE PROMOCION

1. ¿Qué valor tiene la promoción en las escuelas?

Las pruebas de Idioma Español fueron aplicadas el día 21 del mes de agosto de 1990. A lo largo del mes de setiembre fueron entrevistados los maestros de los respectivos cursos y en una planilla, que llenaron concienzudamente y con el tiempo que necesitaron, indicaron cuál era su pronóstico de promoción sobre cada alumno, distinguiendo entre alumnos cuya promoción consideraban "segura", alumnos que "tal vez" promoverían y aquéllos a los que "difícilmente" aprobarían.

La prueba de IDE no intentó establecer un juicio sustitutivo del conocimiento exhaustivo que los maestros tienen del rendimiento de los niños por haber trabajado con ellos a lo largo de meses. Pero, sin embargo, la comparación entre la prueba objetiva y los pronósticos de promoción de los maestros permite apreciar

Cuadro VI.8

**CORRELACION ENTRE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA IDE
Y PRONOSTICO DE SEGURA PROMOCION DE LOS MAESTROS**

Subsistemas	Totales	Porcentaje de promoción segura en relación puntajes IDE			
		0 - 15	16 - 22	23- 28	29 - 38
<u>Montevideo</u>					
1	91	...	79	96	98
2	80	45	72	88	100
3	77	52	81	95	97
Privadas A	90	--	...	67	96
Privadas B	94	...	94	100	...
<u>Tacuarembó</u>	82	30	80	86	100
Totales	81	48	76	89	98

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

si las diferencias entre una y otra forma de evaluación responden a las naturales discrepancias cualitativas de los dos tipos de informaciones o si éstas tienen un sesgo social.

Los pronósticos de promoción de los maestros según subsistema reflejan aproximadamente toda la información que ha sido presentada en este texto. El logro de la promoción, como de los aprendizajes, tiene una determinación sociocultural: se promueve más en las escuelas del subsistema 1 que en las escuelas del subsistema 3.

La calificación de la prueba IDE y el pronóstico de segura promoción de los maestros mantiene la misma tendencia en el sentido que el pronóstico de segura promoción es más frecuente para los alumnos con más alto puntaje en esta prueba y menos frecuente para los de menores calificaciones. (Es prácticamente del 100% para los que demostraron plena suficiencia

en la prueba IDE; de casi el 90% para los alumnos con suficiencia relativa; del 76% para los que demostraron una insuficiencia relativa y del 48% para aquellos alumnos que sólo lograron entre 0 y 15 puntos en la prueba IDE).

Pero si la tendencia es similar los criterios de lo que es aprendizaje suficiente no parecen ser los mismos. Conviene recordar lo explicado ya en el Capítulo I. Las pruebas de Idioma Español, al igual que las de Matemáticas fueron elaboradas de acuerdo a los objetivos y metas de los programas oficiales; fueron diseñadas con la activa participación de un grupo de inspectoras de Montevideo; fueron explicadas y comentadas con los maestros y directores de los grupos a los que se aplicaron que consideraron que estaban al alcance de los niños; un subsector de esas maestras participó en la corrección y otro en el relevamiento de la Encuesta sociocultural de las familias; anteriormente, a fines de 1989, las pruebas fueron testadas

en escuelas de Maldonado y San Carlos y, por último, las calificaciones obtenidas por los alumnos de las escuelas privadas A dan testimonio de que, un sector de los escolares uruguayos, pueden responderlas a entera satisfacción.

Siempre resulta difícil establecer cuál es el punto de inflexión que permite afirmar que el aprovechamiento es insuficiente. A partir de la distribución de frecuencias y los análisis matemáticos de distribución se consideró que la suficiencia se establecía para aquellos alumnos que lograron 23 y más puntos y que era notoria insuficiencia alcanzar tan sólo 15 puntos o menos.

El pronóstico de promoción segura de los maestros -al cual seguramente se le agregarán algunos escolares que, en su momento, quedaron clasificados como "tal vez"- incluye a casi la mitad de los escolares que sólo tuvieron entre 0 y 15 puntos en la prueba IDE y a las tres cuartas partes de aquellos que obtuvieron entre 16 y 22 puntos.

La discrepancia, especialmente en el primer caso, sólo puede ser atribuida a que los criterios de promoción de los maestros son sensiblemente más permisivos que lo que demuestran las pruebas objetivas. Es necesario considerar que en el juicio de promoción de un maestro intervienen múltiples elementos y una visión de la labor de un educando establecida a lo largo del ciclo anual. El educador considera normalmente indicadores como esfuerzo, incremento de las capacidades de aprendizaje, maduración intelectual y emocional del niño y desempeño global, por lo que el juicio de promoción no se refiere sólo a aprendizajes logrados. Por eso no se puede pretender que coincidan exactamente la demostración de aprendizajes en las pruebas IDE y los pronósticos de promoción. Pero, no obstante ello, tampoco eran esperables tantas diferencias en la categoría de niños que no lograron más de 15 puntos en un total de 38 que contenía la prueba IDE.

2. La mayor permisividad en las escuelas de peores resultados

Los criterios de permisividad ante resultados insuficientes son particularmente agudos en las escuelas de los subsistemas oficiales 2 y 3 de Montevideo (no tiene significación el número de casos en el subsistema 1) y contrastan con los más exigentes de los maestros de Tacuarembó. Mientras los primeros promoverían seguramente al 45% y 52% respectivamente de los alumnos que obtuvieron entre 0 y 15 puntos, los maestros de Tacuarembó sólo lo harían con el 30% de ese subconjunto.

Quando se trata de los distintos tramos de puntaje desde 16 y más los criterios de los maestros de todas las escuelas oficiales son muy similares y más exigentes que los de los maestros de las escuelas privadas B pero bastante menos que los de las privadas A -de status social medio alto y de más alto registro académico-, para los alumnos que, a juicio de la prueba IDE, fueron suficientes (23 a 28 puntos) pero no plenamente suficientes.

Los criterios de evaluación de los educadores terminan siendo relativos a la calidad de los resultados de los niños a los que enseñan, sufren las consecuencias de los juicios de las autoridades y de la supervisión que confunden porcentaje de promoción con logros del sistema escolar y, finalmente, terminan incorporándose a parámetros de permisividad por afectividad hacia los niños, o porque no pueden o no saben lograr mejores aprendizajes que los que obtienen.

Otro aspecto que indica que la promoción en las escuelas no se rige necesariamente por el rendimiento es el que se origina en cruzar el juicio del maestro sobre el rendimiento del alumno (categorías, insuficiente, aceptable y buena)

y el pronóstico de promoción sobre el mismo alumno que formula el propio maestro. El 22% de los alumnos oficiales de Montevideo y de Tacuarembó (927 casos) son declarados insuficientes por los maestros en cuanto a rendimiento global, pero de ellos el 47% "tal vez" sean promovidos y "seguramente" -a juicio de sus maestros- el 28%. No existe ningún caso en que los docentes de Tacuarembó piensen en segura promoción para esos niños que ellos mismos declararon insuficientes en cuanto a rendimiento mientras que los de los subsistemas 2 y 3 de Montevideo anuncian una segura promoción para el 30% de los insuficientes.

Lo importante a destacar es el valor de la aplicación regular de pruebas objetivas. Si cada maestro pudiera comparar los resultados de sus escolares con los otros grupos y escuelas del país tendría un punto de referencia para mejorar sus prácticas pedagógicas. Si las autoridades tuvieran un "mapeo" anual de qué conocimientos se producen en el sistema tendrían instrumentos para diseñar políticas para elevar la calidad en las escuelas y en aquellos grupos de escuelas donde ésta es insuficiente. Finalmente, si las familias supieran qué es lo que aprendieron sus hijos en su escuela en comparación a lo que aprendieron los hijos del vecino en otra o los niños de otros barrios y de otra condición sociocultural tendrían elementos de información para reivindicar la equidad en conocimientos y aprendizajes así como motivaciones para sostener el proceso educativo, participando en sus escuelas y atendiendo el proceso cultural propio y de sus niños.

E. LA INFRAESTRUCTURA Y LOS RESULTADOS ACADEMICOS

1. Las relaciones entre el mayor nivel sociocultural de las familias y el estado edilicio de las escuelas

Las condiciones de infraestructura básica de un local escolar tienen vinculación con los resultados escolares porque si son defectuosas falta la base sobre la cual construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Locales superpoblados de estudiantes, inadecuados para la labor escolar, con carencia de espacios para actividades que no sean las que se realicen en el aula, con problemas de insuficiencia o de mal saneamiento de los baños, con luz inadecuada, con condiciones térmicas inconvenientes, etc, hacen muy difícil desarrollar un proceso normal de enseñanza. Todo conspira para que los niños puedan concentrarse en su tarea cuando no agrega mayor incidencia de enfermedades por enfriamientos o más proclividad a los contagios de enfermedades del tipo epidémico infantil. Los locales inadecuados inciden en el menor afecto de los niños por sus escuelas y en el afán de acudir diariamente a ellas cuando no en comportamientos de indisciplina incentivados por el hacinamiento o el deterioro del local.

Directores y maestros, por su parte, se ven obligados a destinar parte de su escaso tiempo a solucionar problemas cotidianos de escuelas que no funcionan -pensar tan sólo en pozos sépticos que se desbordan en aquellas zonas en que no existe saneamiento y el servicio de barométrica por razones administrativas no se cumple a su debido tiempo- en desmedro de la atención a la función educativa.

Finalmente, las familias miran con distintos ojos a la escuela. Si ésta es inadecuada y/o deteriorada deja de constituir la institución ejemplar para las conductas colectivas. Para que la escuela sea el centro desde el cual se irradian normas a la colectividad en su aspecto físico tiene que ser también un lugar adecuado y digno. ¿Cómo transmitir hábitos de higiene si la escuela esta sucia? ¿Cómo crear el

valor de la educación en los niños y en las familias si la sociedad le estaría dando tan poca importancia a la educación cómo se apreciaría por el estado de la infraestructura escolar?

Con escuelas de calidad de infraestructura desigual ocurre lo mismo que con la circulación simultánea de moneda de distinto respaldo. Las malas escuelas y las malas monedas son desestimadas por quienes tienen poder para hacerlo y terminan siendo aceptadas por quienes, en virtud de su dependencia social, no tienen más remedio que recibirlas.

Si en un mismo barrio hay un buen y adecuado edificio escolar las familias con mayor información sobre el significado de esos valores -es decir las de mayor educación- se preocuparán de inscribir tempranamente sus hijos en esas mejores escuelas con la lógica consecuencia que cuando las familias menos educadas y organizadas para utilizar los recursos comunitarios acudan a inscribir a sus hijos ya no habrá lugar. Con lo cual les queda como única opción recurrir a las escuelas de infraestructura inadecuada o deteriorada que por eso mismo son menos preferidas y, por tanto, tienen cupos libres.

Esta respuesta socialmente estratificada a las desiguales condiciones materiales de las escuelas explicaría su desigualdad composición educativa según calidad y adecuación de la infraestructura y del funcionamiento.

La otra forma por la cual se produciría la acumulación de variables edilicias favorables y variables educativas familiares igualmente favorables pasa por el poder social y económico que, tendencialmente, está asociado con más alta educación familiar.

La construcción de edificios escolares ha estado asociada a la ubicación de terrenos o a la donación de los mismo por parte de las

asociaciones de padres. En ambos casos las familias educadas tienen más capacidad de lograr información, obtener cooperación económica o sencillamente de acceder a instancias administrativas o de poder en que se deciden las prioridades. Fenómenos similares podrían estar ocurriendo con el excelente sistema por el cual las restauraciones o pequeñas ampliaciones son ejecutadas en convenio con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas, las Comisiones de Padres y los Directores. El Ministerio solicita presentación de pequeños proyectos en el que se indique la necesidad, las obras a realizar y los presupuestos de las empresas interesadas en hacerlas, para lo cual delega fondos en las Comisiones de Padres o en los Directores de escuela para que supervisen y paguen las obras. Obviamente, comunidades más educadas y organizadas elaborarán más rápidamente los proyectos que probablemente sean de calidad mejor e incluso pueden incrementar el alcance de su realización con fondos propios. Las menos educadas dependen más de la excepcional capacidad de gestión del director de la escuela, lo que no es un atributo inherente al cargo.

2. Los escolares en cada subsistema afectados por deficiencias edilicias

A los efectos de evaluar la incidencia de los déficits de infraestructura y de funcionamiento edilicio se consideró para cada variable el porcentaje de niños al interior del subsistema que se encontraba afectado por cada uno de los déficits o condiciones.

El Cuadro VI.9 muestra que

- a) En las escuelas del subsistema 1 no hay exceso de alumnos en relación a la capacidad del edificio mientras que en el subsistema 3 el 40% de los niños asisten a escuelas afectadas por superpoblación.

RECUADRO 20

INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

De los baños desbordados al computador

- El exceso de matrícula en relación al tamaño del local afecta al 27% de las escuelas públicas de Montevideo, las instalaciones sanitarias son insuficientes en el 22% de ellas y las condiciones de higiene son deficitarias en el 45% de las escuelas comprendidas en la muestra de Montevideo. Todas las escuelas con estos problemas corresponden a los estratos socioacadémicos III - IV y V, es decir, a barrios con mayor porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas y a escuelas de menores resultados de aprendizaje.

"Se tapan las cañerías de los baños; tienen problemas burocráticos para que venga la barométrica. Del pozo salen aguas negras sin materia. Pasan frío en invierno; los vidrios están rotos; no hay patio techado y cuando llueve los recreos deben hacerse en los salones" (Escuela V.5).

"Necesitarían 5 aulas, 1 salón multiuso, ampliar el comedor y una cocina mejor. La escuela fue hecha para 200 niños y tiene 700" (Escuela IV.9).

- Si bien las escuelas realizan esfuerzos para adecuarse a los déficits de infraestructura hay límites infranqueables impuestos por las

carencias de espacios físicos que puedan destinarse a actividades de recuperación pedagógica y desarrollo de las capacidades de los niños (lectura, experimentación, aprendizaje de ciencias, juegos, gimnasia, etc.). Sólo 27% de las escuelas tienen algún espacio para biblioteca, solamente un 10% de las públicas de Montevideo cuentan con sala de laboratorio, pero en la mayoría de los casos carecen de materiales (muchos de los edificios antiguos tuvieron un aula especial convertida hoy en común) y únicamente el 7% tienen gimnasio.

- El 86% de las escuelas oficiales de Montevideo tienen carencias de útiles y más de dos tercios referidas a útiles esenciales. Un 18% plantea falta de material de apoyo y sólo un 14% de las escuelas manifiestan no presentar carencias.

- En materia de equipamiento tecnológicamente moderno tienen video el 7% de las escuelas públicas de Montevideo, ninguna de las estudiadas en el Interior y todas las privadas observadas; dispone de computador una escuela de la muestra en Montevideo, ninguna en el Interior y todas las privadas y la fotocopiadora es inexistente en el sistema público y siempre presente en el privado.

Cuadro VI.9

**CONDICIONES DE LOS EDIFICIOS ESCOLARES PUBLICOS
SEGUN SUBSISTEMAS**

Subsistemas	Exceso de alumnos por local	Estado general del local			Suficiencia baños	Buenas condiciones sanitarias
		Bueno	Aceptable	Malo		
<u>Montevideo</u>						
1	---	100	---	---	100	100
2	18	82	9	9	60	58
3	40	40	40	20	46	47
<u>Tacuarembó</u>	38	80	20	---	62	81

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

- b. El estado general del local es bueno en el cien por ciento de los casos del subsistema 1, en el 80% en el subsistema 2 y en Tacuarembó mientras apenas el 40% de los niños, en el subsistema 3, asisten a escuelas cuyos directores califican de bueno el estado general del edificio. Inversamente, otro 20% asiste a escuelas declaradas "de mal local", situación que no afecta a ninguno de los niños de las escuelas del subsistema 1 y Tacuarembó.
- c) Con la insuficiencia de los baños por el número de alumnos y con las condiciones sanitarias ocurre algo parecido: no hay deterioro en el subsistema 1 y crece rápidamente cuando se pasa al subsistema 2 y luego al 3.

Relaciones tan categóricas entre subsistemas e indicadores de infraestructura y funcionamiento remiten al tema de la inversión en educación. Esta se encuentra doblemente rezagada por la serie de años en que el Estado uruguayo ha aplicado un mínimo porcentaje del Producto Interno Bruto a inversión en edificios escolares - más allá de las explicaciones y/o justificaciones que se puedan establecer- y por la especial insuficiencia e inadecuación de los locales escolares en los barrios periféricos de Montevideo. En esas zonas está la mayoría de la población escolar - como ya se ha repetido tantas veces: sólo el subsistema 3 comprende a la mitad de la matrícula oficial- lo que se explica por dos grandes tipos de razones:

- a) En años recientes -como se demuestra en el libro **ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL**

URUGUAY- se incorporó al cumplimiento de los seis cursos escolares una parte cuantitativamente significativa de la población escolar que es también la de niveles socioculturales más bajos. La mayor parte, en Montevideo, provendría de los barrios con mayores necesidades básicas insatisfechas que son donde están situadas las escuelas del subsistema 3.

- b) En el ciclo vital de las familias al aumentar el número de hijos se cambia más espacio habitacional por mayor lejanía urbana y peores condiciones barriales en cuanto a NBI. A ese movimiento natural se ha agregado el alto costo de la vivienda en relación a los ingresos lo que acelera el desplazamiento de

familias con hijos a la periferia urbana (El 14% de la matrícula de las escuelas oficiales de Montevideo se origina en pases de otras escuelas).

El rezago de la inversión pública en edificios escolares frente a los cambios poblacionales indicados da como resultado que el Estado brinda -sin quererlo- la peor infraestructura y condiciones para el funcionamiento escolar a los grupos socioculturales más débiles.

Cuando se compara los porcentajes de escolares que asisten a buenos locales en Montevideo según la instrucción de la madre se observa que en el subsistema 1 todos los escolares disfrutan de locales escolares con un estado general bueno.

En los otros subsistemas el fenómeno se presenta de la siguiente manera:

Porcentaje de niños según instrucción materna que en Montevideo asisten a locales con buen estado general

Subsistemas Montevideo	Primaria incompleta	Primaria completa	Liceo - UTU	2do.Ciclo/ Terciario
2	73	75	86	93
3	41	38	41	44

En los barrios correspondientes a las escuelas del subsistema 2 hay una oferta más variada según calidad edilicia en las mismas zonas por lo que las familias más educadas logran beneficiarse de los mejores edificios. Inversamente, en el subsistema 3 la distancia geográfica entre los locales escolares es mayor por lo que no se puede

optar y/o esos locales tienen índices de deterioro similares. De este modo no se presentan correlaciones entre educación materna y estado de los edificios escolares. Alrededor de un 40% de cada una de las categorías de instrucción materna asiste a locales escolares cuyo estado general es definido por sus directores como malos.

Cabe preguntarse si lo ya dicho de la menor experiencia y estabilidad de los recursos humanos en el subsistema 3 y la reciente evaluación del mayor deterioro edilicio no explican buena parte de los más bajos resultados escolares y también de la menor "rentabilidad" de la educación materna cuando sus hijos van a esas escuelas.

3. Los recursos de las Comisiones de Fomento

A través de contribuciones regulares y voluntarias de los padres, de aportes obtenidos de empresas, de festivales, rifas y otras actividades similares las comisiones de fomento obtienen recursos monetarios con los que apoyar la labor de la respectiva escuela y que, en algunos aspectos, se vuelven cruciales para su funcionamiento.

Esos recursos tienen una importancia estratégica en el funcionamiento de la escuela en la medida que: permiten el compensar las faltas de suministro escolar, cubrir el gasto de reparaciones urgentes, mejorar el local, ampliar el equipamiento o complementar los siempre insuficientes recursos oficiales destinados a los comedores en las escuelas en que éstos funcionan. Finalmente, en escuelas de buena dotación y de satisfactorios ingresos de los padres pagar algunas horas de trabajo de profesores especiales; financiar gastos de limpieza del local escolar o ayudar a financiar los gastos de las visitas externas y excursiones educativas organizadas por la escuela. Las cifras son de montos pequeños. Las escuelas más prósperas apenas logran una cifra del orden de U\$S 300 mensuales, lo cual habla de lo ilusorio de la concepción de que parte del gasto educativo pudiera ser asumido por las familias.

Como lo indica el cuadro VI.10 los ingresos promedios de las comisiones de fomento se ordenan de mayor a menor en una relación de cinco a una entre las de escuelas del subsistema 1 al subsistema 3 siguiendo simultáneamente la escala de ingresos en que se ubican las familias de las respectivas escuelas y sus grados de participación y compromiso con la acción de la escuela. A escuelas con mejores resultados académicos y con mejores estados de funcionamiento de los locales corresponden comisiones de fomento que logran mayores ingresos.

F. ESCUELAS PRODUCTORAS DE CONOCIMIENTOS

1. Los planos de la acción

En el presente capítulo se eligieron una serie de indicadores del funcionamiento del sistema escolar primario tratando de identificar aquellos aspectos que sin intención y sin conciencia de los actores involucrados consolidan las condiciones socioculturales de origen de los educandos. Lo que se intentó demostrar a través del estado de los locales escolares, del sistema de nombramiento de los docentes, de las prácticas de asistencia de éstos o del cumplimiento de los deberes domiciliarios es que el sistema escolar, en su actual forma de funcionamiento, refuerza la estratificación sociocultural de las familias.

Pero lejos de pensar que ese papel reproductor está necesariamente determinado en todos los indicadores elegidos es fácil percibir que hay un amplio campo para las políticas que aspiren a revertir tales tendencias. En el plano de la transformación del sistema por dotación de infraestructura y de mejoramiento de los recursos humanos, y como se señala en **ALGUNAS REFLEXIONES FINALES** de este capítulo, las políticas podrían tener

como un objetivo de máxima encarar la transformación del sistema escolar buscando dar más educación, creando espacios y formas alternativos de socialización para los niños y familiares de más pobre contexto sociocultural. Como un objetivo de mínima se trataría de dar igualdad de medios físicos y humanos a las actuales escuelas cuya desigualdad de recursos sigue la línea de la desigualdad sociocultural de las familias.

Pero si bien obtener logros en cuanto a tiempo de atención a los escolares, dotación de infraestructura y equidad en la distribución de los recursos humanos es una condición necesaria para la transformación del sistema de por si sola es insuficiente para lograr ese objetivo. Existe otro plano que es el de la relación de la escuela con la comunidad en una perspectiva de crear una escuela productora de conocimientos.

A lo largo de este informe y en particular en el análisis contenido en el Capítulo V MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS se ha demostrado que los logros de aprendizaje son el resultado de una interacción entre familias y escuelas. En una situación de mera reproducción sociocultural las segundas se limitan a legitimar los bienes culturales que aportan aquellas más favorecidas entre las primeras y a sancionar con el no aprendizaje, las "promociones formales" o las "repeticiones sociales" las carencias en capital cultural y en normas proclives al trabajo escolar que presentan los niños de bajo nivel sociocultural familiar.

Inversamente, en una situación de escuela productora de conocimientos se genera una dinámica de transformación de la actitud de las familias hacia la escuela y hacia la labor escolar de los hijos que implica un proceso de crecimiento cultural de las familias y la asunción de valores y normas sobre los cuales no sólo asentar los aprendizajes sino también generar espacios para prácticas pedagógicas innovadoras.

La creación plena de esas condiciones dinámicas requeriría como mínimo un importante esfuerzo de inversión en infraestructura y equipamiento de las escuelas y un mejoramiento sustancial de las remuneraciones de los docentes, pero esas condiciones si bien tendrían valor en sí mismas deben ser también visualizadas como pre-requisitos de un "saber hacer" en las prácticas de dirección y docencia escolares que, gracias a condiciones personales y de dedicación, ya se encuentran en funcionamiento en algunas escuelas, a pesar de todas las condiciones desfavorables que rigen para el actual sistema escolar público.

2. Escuelas ejemplares

Las escuelas ejemplares son aquellas en que componiéndose su matrícula en una amplia mayoría de los casos de niños cuyas madres tienen sólo educación primaria incompleta o completa logran producir con ellos un elevado número de Mutantes mientras que simultáneamente evitan que los niños con madres con educación postprimaria caigan en la categoría de Perdedores.

Para implementar esta definición se establecieron como parámetros que el porcentaje de "background" culturalmente negativo debiera ser del 60% o más de la matrícula y que en el seno de esa categoría los Mutantes en relación al total de madres con educación primaria (o dicho de otra forma, la suma de Previsibles y Mutantes) deberían ser más de la mitad de los niños de ese origen cultural.

De las 34 escuelas públicas, en las que simultáneamente se realizaron las pruebas de evaluación de conocimientos en Idioma Español y Matemática, se aplicó la Encuesta sociocultural de las familias y se entrevistaron a directores y maestros de grupos evaluados, 8 de ellas tienen entre el

60% y el máximo del 78% de sus respectivas matrículas integradas con niños de madres con primaria incompleta y completa (cinco en Montevideo y tres en Tacuarembó). Del total de escuelas de peores contextos socioculturales en 5 de los grupos escolares el porcentaje de Mutantes sobre la suma de Mutantes y Previsibles oscila entre un mínimo del 5% y un máximo del 29%, indicando que la mayoría abrumadora de los niños con background educativo negativo no logran suficiencia en las pruebas IDE.

Inversamente, en las otras 3 escuelas el porcentaje de Mutantes sobre el total de niños con contexto negativo se sitúa entre el 52% y el 94%. Esa medida es la manifestación del Logro académico-social de la escuela. En su labor productora de conocimientos ha transformado a un considerable porcentaje de niños, que por razones socioculturales hubieran estado determinados al fracaso, en escolares que han adquirido conocimientos y aptitudes que

demuestran al lograr 23 puntos y más en las pruebas de evaluación de Idioma Español.

Las tres escuelas definidas por su logro académico social -una de Montevideo y dos de Tacuarembó- manifiestan junto a la capacidad de "ganar" Mutantes la de no "desaprovechar" el contexto sociocultural positivo de los niños y por tanto tener muy pocos Perdedores o ninguno, como es el caso de las escuelas III.8 y IX.5.

Este resultado permite confirmar cuánto teóricamente puede aportar la escuela a la creación de Mutantes y a evitar el desaprovechamiento de las buenas condiciones de origen de la categoría de Perdedores.

Para apreciar cómo se produce el pasaje de las condiciones teóricas a la práctica corresponde analizar el desempeño de cada una de las escuelas ejemplares.

Cuadro VI.10

**INGRESOS DE LAS COMISIONES DE FOMENTO ESCOLAR
EN EL MES DE AGOSTO DE 1990**

Subsistemas	Promedio en miles de pesos
Montevideo	
1	327
2	105
3	65
Total	
Montevideo	107
Tacuarembó	344
Total	
Públicas	136

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) El cuadro excluye la información en que el ingreso fue nulo por carecer de Comisión de fomento u otro motivo.

Cuadro VI.11

**PORCENTAJE DE LOGROS ACADÉMICO-SOCIALES DE ESCUELAS
EJEMPLARES EN DESFAVORABLES CONTEXTOS SOCIOCULTURALES
SEGUN COMPOSICION DE PREVISIBLES, MUTANTES, PERDEDORES Y
HEREDEROS**

Escuela	Logro	Contexto negativo	Distribución de la matrícula en			
			Previsibles	Mutantes	Perdedores	Herederos
III.8	52	72	35	38	-	10
IX.2	77	65	15	50	12	19
IX.5	94	62	4	58	-	31

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

3. La descripción de las escuelas

a. Escuela III.8

i. Local, equipamiento y servicios.

Está ubicada en las cercanías del Camino Maldonado. El local fue construido en 1960. En los últimos años sus techos fueron restaurados mediante convenio con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTO) a partir de la iniciativa de las direcciones y comisiones de fomento de las dos escuelas que funcionan en el local.

El estado del local es calificado por la directora como "malo" para el desarrollo de la labor escolar. El número de niños matriculados es considerado como excesivo para el tamaño del local. El número de baños es medianamente suficiente y sus condiciones de higiene regulares. La escuela no tiene conexión a la red cloacal. Los días de lluvia no hay acceso a algunos salones. De las 18 aulas en que trabaja la escuela doce funcionan en seis salones que han sido divididos con mamparas.

El salón en el que trabaja el grupo al que se aplicó la prueba está en muy mal estado según la

maestra del grupo y se inunda cuando llueve porque el nivel del piso está por debajo del patio.

La escuela cuenta con proyector de diapositivas, grabador, tocadiscos, equipo de audio con parlantes y microscopio.

La directora identifica a sus alumnos como provenientes de sectores marginales en un 40%, de hogares de trabajadores en un 50%, y de clase media en un 10%.

La escuela tiene servicio de comedor para 250 niños y copa de leche para 50 niños. Ambos se cubren con el dinero que envía el Consejo de Enseñanza Primaria (CEP). El ropero escolar atiende a 50 niños. La directora reporta 250 que necesitarían ser asistidos en ropa y calzado, pero no han recibido del CEP nada para distribuir.

ii. El cuerpo docente.

La escuela tiene 18 maestros de los cuales 4 tienen menos de 10 años de antigüedad docentes (22%) y 11 tienen menos de 3 años de antigüedad en la escuela. La tasa de faltas de los maestros de la escuela es del 4% y la tasa total de ausencias (incluidas las licencias) es del 7%.

Los maestros han organizado una Jornada de Cine, una venta económica de ropa y festivales con actuación de los alumnos.

La maestra del grupo evaluado destaca especialmente el compañerismo entre los docentes como uno de los aspectos más positivos de la escuela.

iii. La directora.

Tiene 19 años de ejercicio docente, 2 años como directora de escuela y un año en esta escuela.

Valora su carrera como muy buena en todos los items. No quiere cambiar de escuela porque "me siento muy a gusto y me gustaría continuar con la tarea". Tampoco quiere cambiar de ocupación "porque se encuentra conforme con su actividad como directora".

Como acciones principales para mejorar la calidad de la escuela destaca:

- Modificar aspectos del programa;
- Dinamizar el funcionamiento de la escuela;
- Trabajar con los padres.

La preocupación por el trabajo con los padres aparece en diversos lugares de la entrevista. Cuando se le pregunta por los principales problemas en la relación con ellos destaca que tiene una "excelente relación con los padres". Cuando se le pregunta qué es lo que más le molesta de su trabajo como directora responde "no poder llegar a los padres de la forma que desearía". Cuando se le pregunta por los motivos más comunes por los que cita a los padres, además de los clásicos problemas de disciplina y problemas de rendimiento, responde "en búsqueda de colaboración y participación". Además, visita personalmente los hogares, al igual que los maestros (en seis oportunidades en casos de inasistencia prolongada, en seis situaciones de padres que son citados y no concurren, y en otros

seis situaciones por problemas del niño o de la familia).

iv. Estrategias y acciones educativas.

La dirección califica como "buena" la asistencia de los niños en la escuela. En los casos de alta inasistencia se cita a los padres y la directora o el maestro visitan el hogar del niño. También trabajan en contacto con la organización Gurises Unidos, especializada en el trabajo con menores carenciados y niños de la calle, que realiza seguimiento de las familias. La referencia a esta organización aparece en varios lugares de la entrevista.

La disciplina es calificada como "ni buena ni mala", con períodos buenos y períodos de distorsión. Cuando hay problemas de disciplina citan a los padres, dialogan con el niño y si es necesario se aplican suspensiones.

v. Las familias y la Comisión Fomento.

La Comisión de Fomento (CF) tiene 10 integrantes activos y realizó hasta el momento de la entrevista 14 reuniones (quincenales). El 50% de los padres de la escuela aportan a la CF. Organizan además festivales y rifas. La recaudación del mes de agosto fue de N\$ 135.000. El dinero se destina a arreglos del local, reposición de vidrios, compra de material didáctico y pago del teléfono.

En el año se hizo una reunión general de padres de la

escuela para elección de abanderados (además de la reglamentaria para constituir la CF). Los maestros también realizan reuniones de padres de sus respectivos grupos y la maestra del grupo de prueba destaca como uno de los aspectos más positivos de la escuela el apoyo de los padres.

vi. La maestra del grupo de prueba.

Es efectiva, tiene 10 años de ejercicio docente, 6 de antigüedad en la escuela y 8 trabajando en 4to. grado.

Valora como buena su realización personal y su carrera profesional en el magisterio, así como la valoración de la función del maestro por la sociedad. Valora como malo el bienestar económico que le proporciona la profesión. No le gustaría cambiar de escuela "porque se siente cómoda por el compañerismo que existe". En algún momento ha pensado en cambiar de ocupación por cualquier otra con mejor remuneración.

Usa gran variedad de material didáctico en sus clases. Realizó con el grupo 3 salidas didácticas, al zoológico, al parque Salus y un pasco por la ciudad.

Califica como medio inferior el rendimiento global del grupo, como buena la asistencia, como bueno el cumplimiento de los niños con los deberes y como mala la disciplina del grupo. Llama a los padres cuando el niño no cumple los deberes.

b. Escuela IX.2

i. **Local, equipamiento y servicios.**

El estado del local escolar es definido por la Directora como "bueno" para el desarrollo de la labor escolar. El número de niños matriculados es excesivo para el tamaño del local, el número de baños es suficiente y sus condiciones de higiene buenas. El estado del salón del grupo de prueba fue calificado como bueno por el maestro del grupo.

Como equipamiento didáctico la escuela cuenta únicamente con un grabador, un microscopio y "unos tubitos de ensayo".

La directora identifica a sus alumnos como provenientes de sectores marginales en un 5%, de hogares de trabajadores en un 80% y de clase media en un 15%.

La escuela tiene servicio de copa de leche que atiende a 70 niños, 30 concurren a comedor en otro local y otros 40 necesitarían ese servicio y no son atendidos. Unos 50 niños necesitan vestimenta y calzado de los cuales 35 fueron atendidos con el ropero escolar y partidas del CEP.

ii. **El cuerpo docente.**

La escuela tiene 13 maestros de los cuales 3 tienen menos de 10 años de antigüedad docente (23%) y 6 tienen menos de 3 años de antigüedad en la escuela (46%). La tasa de faltas de los maestros de la escuela es ínfima, de menos de 1%, y la tasa global de

ausencias (incluidas las licencias) es del 2%.

La dirección califica como muy bueno el apoyo que recibe de los maestros.

iii. **La directora.**

Ha ejercido la docencia durante 28 años, 5 como directora de escuela y en esta escuela de Tacuarembó lleva 2 años de labor.

Valora su carrera como muy buena y buena en todos los items. "Yo he dejado todo por la escuela y acá, en esta escuela, me fueron a buscar. Y no hay plata que valga cuando uno hace las cosas con vocación". No ha pensado en cambiar de ocupación y tampoco quiere cambiar de escuela ("Me encuentro muy a gusto, hay un excelente ambiente humano").

Destaca como principales medidas para mejorar la calidad de la escuela:

- Contratar personal especializado (psicólogo);
- Maestros especializados;
- Mejorar la alimentación.

Como objetivos para el año se propuso:

- Desarrollar una educación personalizada;
- Desarrollar la expresión y la creatividad;
- Incentivar el desarrollo del razonamiento;
- Fomentar la aplicación de dinámicas grupales;
- Tratar de abrir la escuela a la comunidad.

Cuando se le pregunta por las tareas que le agradan de su

función dice: "Todas me agradan, trabajar en las clases, ayudar a los maestros, llevar adelante los proyectos de ampliación y mejoramiento del local escolar. Tener lo administrativo prolijo y claro. Me gusta lo que hago":

iv. Estrategias y acciones educativas.

La directora califica como muy buena la asistencia de los niños.

Cuando un niño deja de venir "primero va el maestro a la casa y luego voy yo".

La disciplina en la escuela también es calificada como muy buena. Por ello es posible el trabajo con dinámica grupal, la realización de Talleres de Expresión, Viajes Didácticos y la creación de una Banda Escolar. También al apoyo de los padres: "cuando se cita a los padres vienen enseguida y apoyan al maestro; es de las pocas escuelas en que se avisa y vienen enseguida".

v. Las familias y la Comisión de Fomento.

Funciona una comisión y varias subcomisiones. En total unos 30 padres participan activamente. Se reúnen dos veces al mes "pero están siempre viniendo".

Los padres no aportan cuota mensual, cada niño aporta a las actividades de su clase. Sin embargo, se organizan beneficios a través de los cuales recaudaron nada menos que N\$ 1.118.000 entre marzo y agosto y N\$ 246.000 en el

mes de agosto. El dinero se destina a material didáctico, material y sueldo de un auxiliar de limpieza, reposición de vidrios y fotocopias.

Organizaron 6 beneficios y bailes infantiles, 2 rifas y una feria dominical.

Además de las reuniones con la Comisión de Fomento, los maestros realizan otras específicas con los padres. En las actividades de la escuela se destaca como programa ejemplar para incitar a niños y familias en la lectura, las clases abiertas con técnicas de animación para la lectura.

vi. La maestra del grupo.

Es efectiva, tiene 17 años de ejercicio docente, 8 de antigüedad en la escuela y 3 trabajando en 4to. grado.

Considera muy buena su realización personal y su carrera profesional en el magisterio, y regular el bienestar económico que le reporta y la valoración de su función por la sociedad. No quiere cambiar de escuela y sí ha pensado en cambiar de ocupación por cualquier otra que le brinde mejor remuneración.

Realizó con el grupo 3 salidas didácticas para estudiar ecosistema, flora y fauna, curso de un río, erosión y relieve. Llevó a los niños al circo. Califica como medio el rendimiento global del grupo, como buena la asistencia, como bueno el cumplimiento de los niños con los deberes al igual que la disciplina.

c. Escuela IX.5

i. **Local, equipamiento y servicios.**

El estado del local escolar de esta escuela de Tacuarembó es definido por el director como "aceptable" para el desarrollo de la labor escolar. El número de niños matriculados es considerado adecuado al tamaño del local, el número de baños es considerado suficiente y las condiciones de higiene de éstos como buenas.

Sin embargo, la escuela prácticamente no cuenta con equipamiento didáctico, apenas con un proyector de diapositivas roto. No tiene grabador, ni televisor, ni ningún otro equipo.

El Director identifica a sus alumnos como de sectores marginales en un 40%, de sectores trabajadores en un 20%, de clase media en un 20% y de clase media alta en un 20%.

La escuela tiene servicio de Copa de Leche para 90 niños y ropero escolar para 40.

ii. **El cuerpo docente.**

La escuela tiene 12 maestros de los cuales ninguno tiene menos de 10 años de antigüedad docente y sólo uno tiene menos de tres años de antigüedad en la escuela. La tasa de faltas de los maestros es muy reducida -menos del 2%- lo que resalta al comparar con las tasas del subsistema Mdeo.3 y de Montevideo en general.

Los maestros realizan Salas de maestros por nivel y Juntas a nivel de toda la escuela. Se realiza además una Planificación Anual en forma cooperativa y reuniones de evaluación y reciclaje. Tienen además un Proyecto Educativo de "Integración" a cargo del Maestro de Apoyo.

iii. **El Director.**

Tiene 20 años de antigüedad en la docencia y la misma cifra como director de escuela. Desde la creación de esta escuela, hace 5 años, desempeña su dirección.

Valora su carrera como excelente en todas las dimensiones, aspira a jubilarse como director ("Me encuentro plenamente satisfecho en la carrera") y no quiere cambiar de escuela ("Siento que aún no he terminado mi labor acá").

Destaca como acciones principales para mejorar la calidad de la escuela:

- Ampliar la participación decisoria de docentes, padres y niños;
- La aplicación de un currículum de contexto;
- El reciclaje permanente, pago y obligatorio de todos los docentes.

iv. **Estrategias y acciones educativas.**

El director califica la asistencia de los niños en la escuela como muy buena. Cuando hay problemas de asistencia o posible deserción, el director

personalmente o el maestro del grupo va a visitar el hogar del niño. También lo hacen cuando los padres son citados por problemas de disciplina o rendimiento y no concurren a la escuela. Además, los maestros hacen visitas periódicas a los hogares como parte de un Proyecto para el Conocimiento Social del Medio que tiene la escuela. En el correr del año y hasta la fecha de la entrevista se habían realizado unas 200 de estas visitas:

La disciplina en la escuela también es calificada como muy buena. El director atribuye esto a los espacios de participación que se dan al niño a través de diferentes Proyectos:

- Bio Huerto (6to. año);
- Guía del Consumidor (5to. año);
- Agua (4to. año);
- Mi Barrio (3er. año);
- La Granja (2do. año);
- Gallinero (1er. año y jardinería).

Además, los niños tienen desde hace dos años un espacio televisivo y un Círculo de Ajedrez en el que participan más de 100 niños. Han realizado viajes didácticos a Salto, Paysandú y a escuelas rurales.

"Todo esto es el resultado de un trabajo de 5 años de permanencia".

v. Las familias y la Comisión de Fomento.

La Comisión de Fomento funciona a partir de una Asamblea de Padres de la Escuela que se reúne mensualmente con 2 delegados de cada clase. Esto

significa que participan activamente unos 40 padres (lo común en Montevideo es que no lleguen a participar activamente los 10 miembros establecidos reglamentariamente). "Cada delegado trae a la Asamblea la problemática del grupo y esto obliga al maestro a vincularse con los padres. A su vez, los padres están enterados de toda la problemática de la escuela".

El 50% de los padres aportan a la Comisión de Fomento, que además realiza otras actividades para recaudar fondos. Entre marzo y agosto la CF recaudó N\$ 726.000 y en el mes de agosto N\$ 247.000 (comparar en los promedios de Montevideo). Con esos fondos se paga personal e insumos de limpieza, el servicio de copa de leche y la compra de material didáctico.

Además, la CF "participa en toda la actividad cultural de la escuela y en la actividad de los docentes: charlas sobre meteorología, enseñan cocina, expresión corporal, trabajos plásticos, derechos humanos".

vi. La maestra del grupo.

La maestra tiene 19 años de ejercicio docente, 11 años en esta escuela, y 1 año en 4to. grado. Es efectiva y ha realizado varios cursos de perfeccionamiento docente.

Considera como muy buena su realización personal y su carrera profesional en el magisterio, como regular el bienestar económico y como mala la valoración de su función por la sociedad. No quiere cambiar de

escuela porque está muy satisfecha y no ha pensado en cambiar de ocupación.

Realizó con el grupo 6 salidas didácticas, "próximas a la escuela y hasta a 30 km. de distancia, todas en el departamento, visita a la planta de OSE, visita a un tambo, un viñedo y una escuela rural". Casi todas las salidas fueron filmadas en video (con equipos que pertenecen al Director de la escuela).

Califica como "medio" el rendimiento global del grupo, como "muy buena" la asistencia, como "buena" la disciplina, y como "muy bueno" el cumplimiento de los niños con los deberes.

En el correr del año realizó 5 reuniones de padres del grupo con un 90% de asistencia.

4. Una lectura global de la información sobre las "escuelas ejemplares".

La descripción minuciosa sobre el funcionamiento de esas escuelas depara como primera observación la excelente calidad profesional de sus docentes y directores y, por encima de todo, la vocación y capacidad innovativa de los últimos. Se trata de un fenómeno reconocido en psicología social por el cual a partir de las características de personalidad y de las orientaciones a la acción de una "personalidad estrella" se organiza un sistema de comportamientos de los restantes actores que funciona como "una constelación". Los relatos recabados en las escuelas hacen pensar en una situación de "selección natural" por lo cual los maestros más apropiados para este tipo de orientación se quedan o eligen esas escuelas y desarrollan,

en mayor grado, aquellas aptitudes adecuadas a este tipo de desempeño. Así, en estas tres escuelas, se trata de maestros con más de 10 años de antigüedad docente y con varios años de permanencia en la escuela (6, 8 y 11).

Una proyección de esta línea de observación tiene el inconveniente de que no es posible "formar" directores de escuelas con ese tipo de personalidad como parte de una determinada currícula y que aspirar a que necesariamente los restantes directores la tuvieran -cuando son seleccionados por otros tipos de competencias más identificables y medibles- sería incurrir en utopía.

Una segunda observación aprecia como fenómeno común a las tres escuelas una intensa relación de la escuela con la comunidad y las familias. El corazón de esa relación está en la capacidad de motivar a las familias por el desempeño de la escuela. Esto se manifiesta en la intensidad de la participación de los padres en las comisiones de fomento, en la frecuencia y alta asistencia a reuniones de padres para analizar la evolución de los estudios de sus hijos, en las visitas que directores y maestros realizan a las familias de los escolares (cosa que no ocurre en la generalidad de las escuelas), en la organización de clases abiertas de lectura con los padres o de programas de información por medio de comunicación de masas que están dirigidos al mejoramiento de la educación y de la cultura de las familias de los escolares.

El conjunto de esas acciones provoca en las familias múltiples respuestas favorables al logro escolar de los niños. Ellas van desde la excelente asistencia -que comprende casi al 70% de las dos escuelas de Tacuarembó estudiadas- hasta el estímulo a los niños para que realicen los deberes pasando por la jerarquización de la

actividad escolar en la vida cotidiana de las familias.

La tercera observación se refiere a las innovaciones en la actividad pedagógica. Desde la definición de Proyectos Temáticos por grados hasta los Talleres y las visitas educativas se percibe una importante comunicación entre la realidad -ecológica, productiva o social- y la labor educativa.

Paralelo a ello se registran esfuerzos en planificación de actividades, en técnicas de dinámica de grupo y en modalidades de trabajo de lectoescritura que sugieren replanteamientos del quehacer pedagógico.

La cuarta observación es que tanto por la vía de la comunicación con las familias como por la intensidad de los procesos de aprendizaje o por las actividades externas al aula este tipo de escuela ejemplar ha organizado de hecho -con el enorme esfuerzo de sus docentes- una escuela de tiempo completo. Sin locales ni personal donde realizar una jornada completa de socialización de los escolares, esas direcciones y su cuerpo docente han "inventado" en las familias y en la comunidad la otra media jornada educativa y cultural que la escuela no tiene.

Sólo cabe reiterar lo dicho a lo largo de este informe. Si con estos escasos medios materiales, si con tan menguados ingresos de los maestros, si con tan escaso tiempo anual de socialización en las instituciones, se demuestra que, bajo ciertas condiciones, la escuela puede producir conocimientos y aptitudes, transformar en Mutantes a los Previsibles en cuanto a fracaso escolar e impedir que los Herederos de mejor origen sociocultural se transformen en Perdedores, es que existe un amplio margen para incrementar lo que se enseña y lo que se aprende en las escuelas y para desarrollar una mayor equidad social.

G. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El presente capítulo se inició mostrando cómo se distribuyen en los distintos subsistemas escolares los Mutantes, Previsibles, Perdedores y Herederos para situar los contextos en que se desenvuelven cada uno de los subsistemas y fundamentalmente para preguntarse por qué unos subsistemas producen más Mutantes mientras otros reproducen más Previsibles al igual que por qué unos, desperdiciando el capital cultural de origen, generan Perdedores en lugar de Herederos y viceversa.

Habiendo establecido que la producción de conocimientos y de logros de escolaridad es diferente según el subsistema de que se trate el texto observó los recursos humanos docentes. A partir del reconocimiento de un cuerpo docente profesional y de formación similar indagó sobre la desigual experiencia -medida por años de antigüedad profesional y de ejercicio en la escuela- que denotan los maestros según subsistema y sus repercusiones en el aprendizaje de los sectores más desfavorecidos, explicándolo a partir de la noción de efecto no intencional de un sistema meritocrático de promoción docente.

La indagación sobre la incidencia de los recursos humanos se continuó por el análisis de las prácticas de ejercicio profesional a través de los indicadores de inasistencias de los maestros y sus repercusiones en los aprendizajes al igual que sobre los logros de los maestros en cuanto a disciplina escolar y, especialmente, el cumplimiento de los deberes domiciliarios por los escolares. Los diversos indicadores fueron denotando la tendencia al robustecimiento de los contextos socioculturales de las familias por las prácticas docentes todo lo cual confluencia

en una relatividad de los criterios de promoción de curso según subsistema escolar, con la consecuencia que ser promovido a un curso superior vale lo que vale el capital sociocultural familiar y las condiciones en que funciona el subsistema escolar.

El estado de la infraestructura escolar permitió observar el funcionamiento de los subsistemas escolares según déficits y ventajas edilicias y comprobar cómo los primeros se acumulan en los subsistemas de menores logros académicos, de menor estabilidad de los maestros y de mayor pobreza cultural de las familias.

El funcionamiento global del sistema escolar, desde las políticas estables de inversión en infraestructura hasta las prácticas cotidianas en el aula, tiende a robustecer las desigualdades ante el conocimiento y frente a las pautas o normas en que se apoya la acumulación del mismo más que a lograr una equidad en los resultados de aprendizaje y de socialización cultural.

El desafío para la escuela es enorme. A ella se le asigna la difícil tarea de revertir o al menos atenuar el desigual ordenamiento que rige en cualquier sociedad en cuanto a poder social, ingresos y cultura de los distintos grupos que la componen. Ordenamiento que en la sociedad uruguaya seguramente devino más polarizado en las últimas décadas por razones que fueron analizadas en el anterior informe de la CEPAL al Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

De los logros que en materia de desarrollo de las capacidades de los niños tenga la escuela depende la profundidad de conocimientos que puedan alcanzar los niveles de enseñanza postprimarios, pero también y, nada menos, que la calidad de

base de los recursos humanos y la real existencia de una sociedad democrática.

Modificar una tendencia del ordenamiento social por medio de un sistema educativo que actúa casi exclusivamente sobre los niños y no sobre su entorno familiar y social reclama de una alta coherencia de políticas orientadas hacia la "discriminación positiva". Es decir, una acción intencional de ofrecer mejores oportunidades de formación institucional a quienes provienen de familias más pobres en lo material y en lo cultural. En el supuesto que la institución ofreciera una igual calidad de servicio ya estaría consolidando la desigualdad que tienen los niños que aportan un menor capital cultural y normativo y más dificultades -porque en verdad están realizando un proceso de "aculturación"- para aprehender el capital institucional puesto a su disposición por la escuela.

La realidad que muestra la información es peor: la asignación de recursos materiales, humanos y normativos de la institución oficial -ya bien distante del horizonte de las escuelas privadas de status social y académico medio-alto- sigue el perfil de las desigualdades culturales existentes entre las familias y también el de las necesidades básicas insatisfechas de los hogares.

Más allá de cualquier supuesta intencionalidad cuatro grandes líneas de causalidad explicarían una tendencia bien pronunciada. Una es el retraso de la inversión social en las últimas décadas cuyo efecto negativo sobre la equidad se ha acentuado. En este tiempo la reproducción de la población se ha concentrado más en familias de menores recursos materiales y culturales y, en conjunto, las familias con niños en edad escolar se han desplazado hacia áreas de Montevideo que,

históricamente, tenían menor infraestructura escolar.

Una segunda línea de causalidad se origina en las relaciones entre la escuela pública y la comunidad. Estas parecerían indicar que, como consecuencia de un lento y largo proceso, la escuela pública dejó de ser común, es decir, de la comunidad para ser un servicio que atiende, fundamentalmente, a grupos y familias de menor poder social. Esta situación se habría generado en la medida en que: las políticas públicas no sólo no se actualizaron de acuerdo a las necesidades sociales y culturales del presente (establecimientos preescolares, escuelas de tiempo completo, políticas culturales y educativas dirigidas a las familias, etc.) sino que aceptaron el deterioro en infraestructura, equipamientos y remuneraciones docentes en relación al pasado; el nivel de conocimientos y de exigencias educativas fue inferior al logrado por una parte significativa del sector privado y, por último, los docentes asumieron más el papel de burocracia pública que de cuerpo profesional de maestros (paros y huelgas, cumplimiento de tareas al estricto tiempo formal de trabajo, etc.). Los grupos con mayor poder económico y/o cultural desertaron del sistema público y se trasladaron al sistema escolar privado con lo cual no se ganó en competencia entre dos tipos de administración sino que se perdió en capacidad de cambio por inexistencia de demanda y protesta social ante el estado de la escuela pública y de sus prácticas educativas, porque ésta perdió las elites en condiciones de organizar las fuerzas sociales comunitarias ^{29/}. En otros casos, si bien se mantuvieron en el sistema público "privataron" sus demandas en el sentido de agregar recursos privados a la escuela socioculturalmente más homogénea de su barrio o gestionaron para ella inversiones públicas sin reivindicarlas globalmente para el sistema todo. Estas tendencias rigen en Montevideo de tiempo atrás y diversos

indicadores anotan el comienzo de su difusión a ciudades del Interior del país.

Una tercera se origina en un efecto no intencional o "perverso" de un meritocrático sistema de asignación de recursos docentes que finaliza entregando la tarea pedagógica más difícil, la de enseñar a los más desmunidos, a quienes tienen menor experiencia para realizarla.

Por último, una cuarta línea de causalidad podría haberse originado en el prolongado ciclo de débil desarrollo de la economía uruguaya que influyó para que la sociedad, el propio sistema escolar y sus actores descrean -sin racionalizarlo- en la posibilidad de una mayor equidad de resultados en transmisión de conocimientos, en aprendizajes y en creación de normas compatibles con el trabajo escolar. Las escuelas se habrían adaptado al contexto sociocultural: si este es alto los resultados en aprendizajes son altos y si es bajo los resultados son bajos. Parecería que la mayoría de los grupos sociales que actúan en el funcionamiento del sistema escolar han terminado por asumir la lógica implícita desde hace décadas en las decisiones del Estado uruguayo que se expresa en la baja prioridad de hecho de la escuela pública, de sus educandos y de sus educadores, entre los distintos objetivos hacia los que se dirige la acción pública.

Frente a esa orientación, en la última parte del capítulo se analizaron los casos de "escuelas ejemplares" que a pesar de contextos socioculturales desfavorables, de infraestructura y equipamientos entre apenas adecuados y deficientes, son las que crean mayor proporción de Mutantes y evitan el "derroche" que son los Perdedores. El análisis observó conceptualmente cómo lo posible se hace probable y luego lo probable efectivo para

luego describir detalladamente las claves del accionar de esas escuelas.

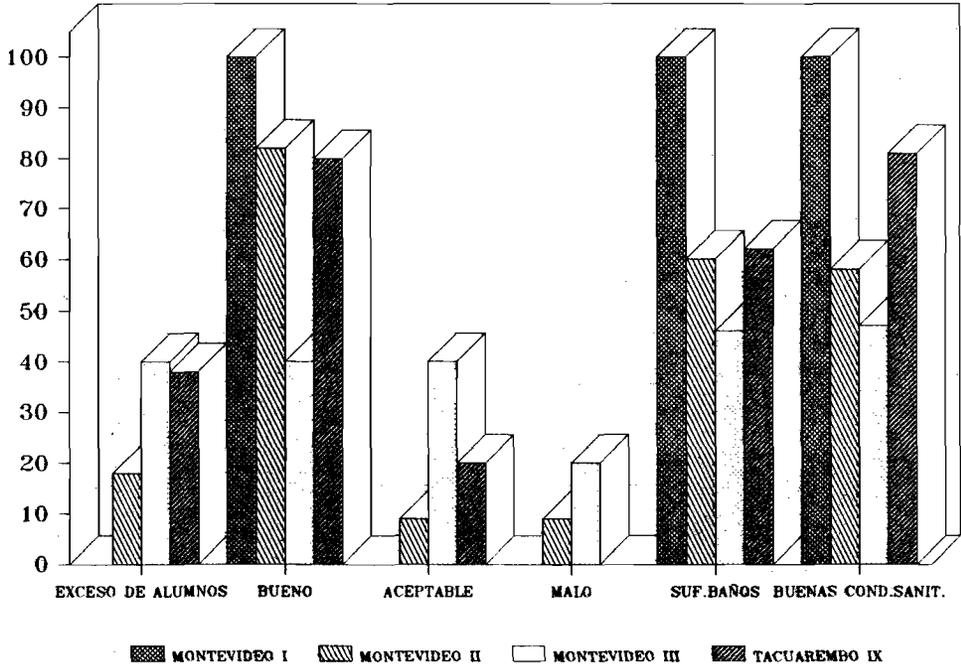
Más allá de las condiciones personales de directores y docentes -que son muchas e importantes- emergen en esas escuelas orientaciones que son la contracara de las líneas de causalidad del deterioro que se observaron para la mayoría de las escuelas públicas que atienden a niños provenientes de familias de bajo nivel sociocultural.

En primer término, lejos de adaptarse al contexto sociocultural negativo de las familias de esas escuelas -especialmente las de Tacuarembó- mantienen pautas académicas elevadas acerca de lo que se debe enseñar y aprender, y de las normas de asistencia, de la realización de los deberes que se deben cumplir y sancionan el no aprendizaje con una repetición de tipo pedagógico considerada como positiva por la comunidad desde que preserva el nivel de calidad en el que se fundamenta la estima por la escuela y la autoestima de la comunidad.

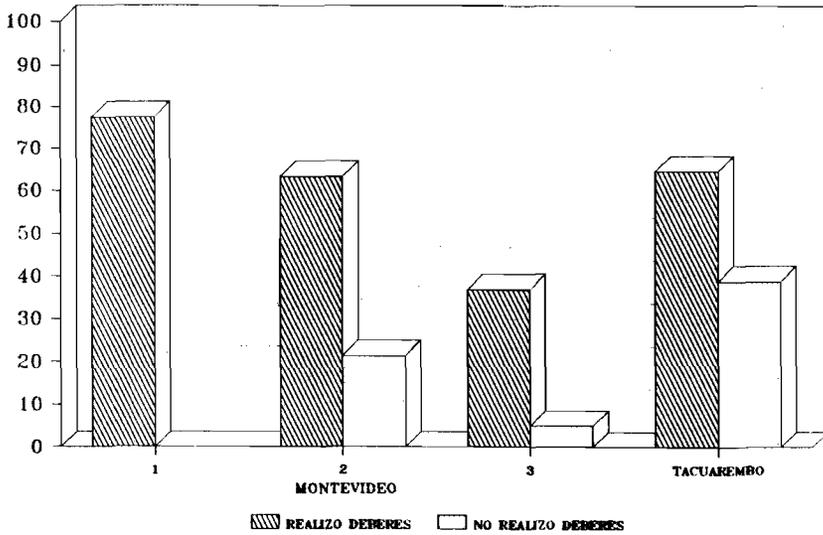
En segundo término, movilizan a sus comunidades no sólo en el sentido de cooperar con la escuela sino también de participar para que se hagan efectivos sus logros académicos, lo que incluye, en los dos mejores casos del Interior, una política de promoción cultural y educativa de las familias de los alumnos.

Finalmente, se caracterizan por un personal docente más experimentado, estable y comprometido con los objetivos de producción de capacidades de la escuela. Esas escuelas son "ejemplares" por sus logros en la producción de conocimientos y por transformar un origen sociocultural negativo en la capacidad humana individual que representa un Mutante, pero también son "ejemplares" porque demuestran lo que se puede hacer con los escasos medios presentes y lo que se podría lograr en materia de equidad y desarrollo cultural si la sociedad, como un todo, asumiera la transformación de su escuela común, que sólo puede serlo si es la escuela de la comunidad nacional.

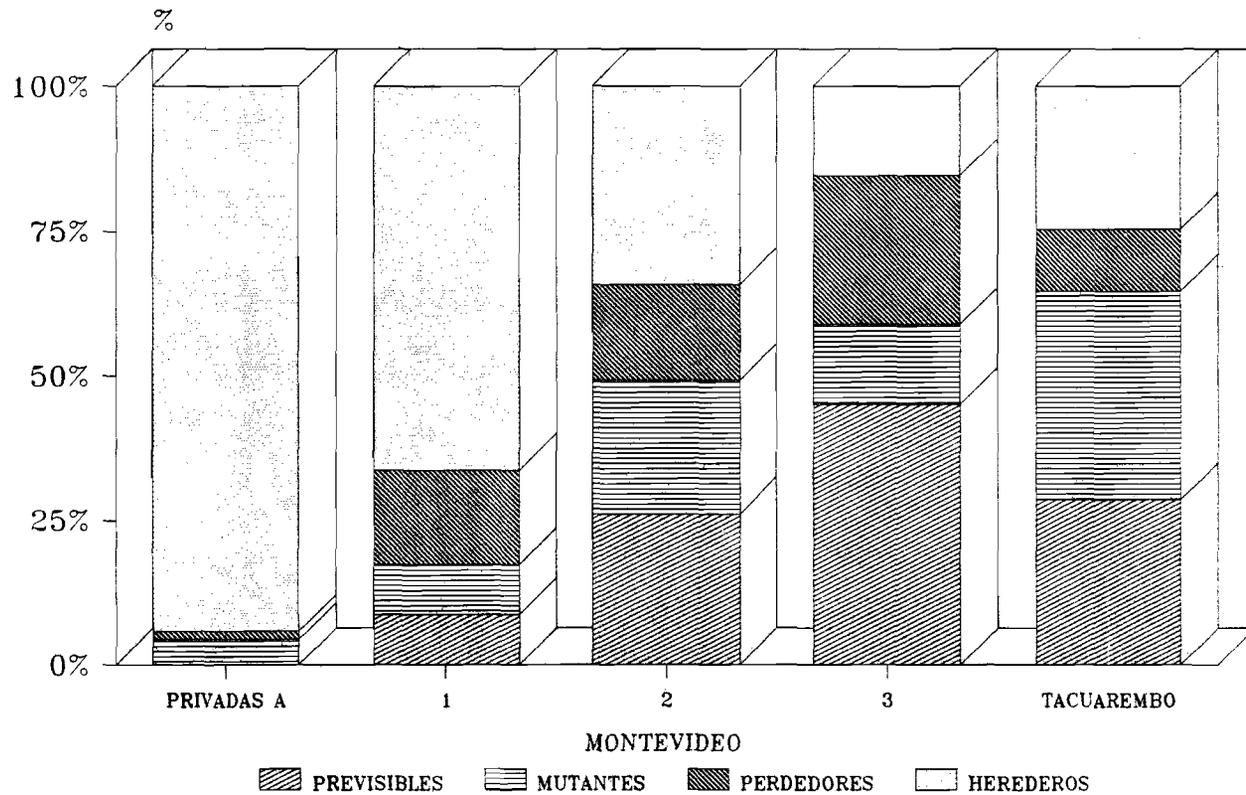
CONDICIONES LOCATIVAS SEGUN SUBSISTEMAS



PUNTAJE DE SUFICIENCIA (23 Y +) EN IDE POR REALIZ. DE DEBERES SEGUN SUBSISTEMAS



MUTANTES, PREVISIBLES, PERDEDORES Y HEREDEROS POR SUBSISTEMA



NOTAS



1/ El grado de facilidad de cada ítem se mide mediante la aplicación de la fórmula

$$IFi = \frac{Ci}{N} \times 100$$

donde Ci es el número de individuos que contestan correctamente el ítem i , y N , el total de individuos.

2/ A fin de estudiar la capacidad relativa de discriminación se construyó el siguiente indicador:

$$ID = \frac{Phi}{Phimax} \times 100$$

donde ID es el índice de discriminación, Phi el valor del coeficiente de asociación correspondiente a la tabla que cruza el ítem con los grupos superior e inferior y $Phimax$, el valor máximo de phi que determinan los marginales en el supuesto de una relación positiva.

Este índice establece cuanto discrimina un ítem en relación a lo máximo que, a su nivel de dificultad, le permite discriminar ($phimax$).

3/ En función del tipo de escalas empleado para medir ambas variables, se decidió usar el coeficiente de correlación biseral-puntual que se define mediante la fórmula

$$rpqi = \frac{Xpi - Xqi}{st} \times pixqi$$

donde $rpqi$ es el coeficiente de correlación biseral-puntual entre el ítem i y la prueba, Xpi y Xqi son los puntajes medios en la prueba de los individuos que responden correctamente el ítem i y de los que se equivocan, respectivamente, pi y qi son la proporción de individuos que responden correctamente el ítem i y la de los que se equivocan, st es el desvío estándar del puntaje de la prueba.

De acuerdo con criterios utilizados en investigaciones similares se decidió considerar satisfactorios los coeficientes $rpqi$ positivos y mayores o iguales a 0.3.

4/ Fórmula KR20:

$$r = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{pi \cdot qi}{st} \right)$$

donde r es el coeficiente de confiabilidad de la prueba, n es el número de ítems, pi y qi son respectivamente la proporción de individuos que aciertan y equivocan el ítem i . st es la varianza del puntaje total

^{5/} Dirección General de Estadística y Censos Las necesidades básicas en el Uruguay, versión preliminar a partir de los datos de la Muestra de Anticipación del Censo de Población y Viviendas de 1985, Montevideo 1988 y Las necesidades básicas en el Uruguay. A partir de los datos definitivos del Censo de Población y Viviendas de 1985. Montevideo, 1990.

^{6/} Se utilizan las cifras de insatisfacción contenidas en la Versión preliminar a partir de los datos de la Muestra de Anticipación del Censo de Población y Viviendas de 1985 que fueron utilizadas para la Muestra de escuelas. La publicación de la versión definitiva de Las necesidades básicas en el Uruguay arroja mínimos cambios en los porcentajes de cada barrio de hogares con NBI.

^{7/} Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Ed. Payot, Paris 1978. Primera edición, julio de 1915. Se reproduce de acuerdo a la versión en español de Amado Alonso. Ed. Losada, Buenos Aires 1945.

^{8/} Las pruebas en estas últimas escuelas se aplicaron los días 10 y 11 de diciembre de 1990 mientras que en todas las restantes escuelas de la muestra las pruebas fueron aplicadas los días 21 y 22 de agosto de 1990. Esta diferencia en tiempo escolar podría explicar un mejor resultado de las escuelas del ESA VII por haber tenido más tiempo para consolidar conocimientos, pero también para olvidar otros ya que las pruebas fueron construidas teniendo como horizonte conocimientos adquiridos a la mitad del año escolar y prácticas de aprendizaje propias de los meses de julio y agosto. Los distintos capítulos de la prueba permiten controlar logros que no se modifican mayormente con 8 semanas de clases, como es el ejemplo de redacción.

^{9/} Barrios, Graciela; Coll, Magdalena; Erramouspe, Raquel; Rivero, Rita. Diagnóstico sociolingüístico de una muestra de registro escrito. Informe preparado para la CEPAL, Oficina de Montevideo, diciembre de 1990.

^{10/} Prólogo a "Manual de Redacción" de Víctor Rodríguez Jiménez, Editorial Paraninfo, Madrid, 1988.

^{11/} Aldo E. Solari, Sociología rural nacional, Ed. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo, 1953

^{12/} Pierre Bourdieu, Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Ed. Fayard, Paris 1982, pag. 53.

^{13/} Jean Piaget: "Six études de Psychologie". Se transcribe según traducción de Jordi Marfá, Ediciones Corregidor, Buenos Aires, 1974.

^{14/} Simon Nora y Alain Minc, L'informatisation de la société. Ed. La Documentation Française, Paris 1978 (Informe al entonces Presidente de Francia, Válerly Giscard d'Estaing).

^{15/} Una de las obras de análisis universalmente más destacada es la de Basil Bernstein, Class, Codes and Control vol. 1. Theoretical Studies toward a Sociology of Language y vol. 2, edited by Basil Bernstein, Applied Studies towards a Sociology of Language, Ed. Routledge and Megan, London 1971 y 1973.

^{16/} Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, con la colaboración de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico y la Comisión Coordinadora de los Entes de la Enseñanza, Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay, 2 Tomos, Montevideo, 1965.

^{17/} Pierre Bourdieu es el sociólogo que en forma más constante ha analizado la noción del capital cultural. Entre su vasta producción se señalan dos libros que prestan particular atención al capital cultural y su reproducción a través de la educación: Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers: les étudiants et la culture, y La reproduction: éléments pour una théorie du système d'enseignement, ed. Les Éditions de Minuit, Paris, 1964 y 1970 respectivamente.

^{18/} En una etapa ulterior la CEPAL aspira a realizar un estudio de los tipos de preescolar existentes en Montevideo a partir de la identificación de nombre y domicilio que de ellos realizaron los padres comprendidos en la "Encuesta sociocultural de familias de escolares".

^{19/} CEPAL, Oficina de Montevideo, LA EVOLUCION DEL EMPLEO. ¿Quiénes son los ocupados y los desocupados en el Uruguay? LC/MVD/R.54, noviembre de 1990.

^{20/} CEPAL, Oficina de Montevideo, La reproducción biológica y social de los hogares de Montevideo, LC/MVD/R.3, junio de 1988.

^{21/} La interpretación de los fenómenos de nacimiento en condiciones de ilegitimidad y unión de hecho son muy diferentes en Uruguay en relación a los actuales cambios en la organización de la familia en países europeos. Así, Suecia o Dinamarca en 1980 tenían tasas de ilegitimidad del orden del 38% y Francia por encima del 15% como expresión de nuevas formas de familia que incluyen la emergencia de la familia monoparental. En Francia, la proporción de hijos naturales de las mujeres estudiantes era la más alta de todas superando ampliamente a las domésticas, pero para el conjunto de la población la proporción de hijos naturales era del 11.4% frente a más del 25% en Montevideo. Véase, A. Fouquet y A.C. Morin, "Mariages, naissances, familles" en Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, Données Sociales, Edition 1984, Paris 1985.

^{22/} Entre otros estudios véase Christa Huber, El rol de la TV en la vida cotidiana del niño, (Una investigación con alumnos de quinto año de primaria), ed. Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga, Montevideo, diciembre de 1988.

^{23/} Si bien la comparación de Uruguay con un país desarrollado es pasible de objeciones, a mero título informativo, se señala que en Francia el porcentaje de personas que, en 1988, poseían libros en el hogar era del 87%; que el 75% había leído por lo menos un libro en los últimos doce meses, que el 62% había comprado por lo menos uno en igual período y que el 16% estaba inscripto a alguna biblioteca. Como aproximación a la estratificación de las familias uruguayas se puede señalar que el 97% de los cuadros superiores y profesionales liberales, el 83% de los empleados o el 69% de los obreros no calificados y del personal de servicio, habían leído por lo menos un libro en 1988. Véase Olivier Domat et Denis Cogneau, Les pratiques culturelles des Français 1973-1989, ed. La Documentation Française, Paris, 1990.

^{24/} Berta P. de Braslavsky, La lectura en la escuela de América Latina, UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Colección Fichas No. 17, mayo de 1981

^{25/} La bibliografía sobre producción y reproducción sociales a través de la educación es enorme y en permanente renovación por lo que cualquier enumeración es incompleta y sesgada. Con esas advertencias se justifica enumerar algunas obras que son representantes de ciertas corrientes de análisis:

Basil Bernstein, obras citadas.

Raymond Boudon L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Ed. Armand Collin, Paris, 1973.

Pierre Bourdieu, La distinction, ed. Les Éditions de Minuit, Paris 1979 y las obras citadas en este libro. Una versión temprana de su pensamiento sobre la reproducción social y cultural se encuentra "La transmission de l'heritage culturel" en DARRAS, Le partage des bénéfices, ed. Les Éditions de Minuit, Paris 1966.

Emile Durkheim, Education et sociologie, Ed. Presses Universitaires de France, Paris 1966.

Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

François Furet y Jacques Ozouf, Lire et écrire: L'alphabetisation des français de Calvin a Jules Ferry. Les Éditions de Minuit, Paris 1977.

Antonio Gramsci, Cultura y literatura, Ed. Península, Madrid, 1967.

Como obra colectiva ver A. H. Halsey, Jean Floud y C. Arnold Anderson, Education, Economy and Society, The Free Press, N. York, 1971.

Christopher Jeucks, Inequality, Basic Books, N. York, 1972.

Talcott Parsons, El sistema social, Ed. Revista de Occidente, Madrid 1956 Trad. de The Social System, 1951.

Germán W. Rama, Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina, Ed. Kapelusz, B. Aires, 1984.

^{26/} Véase el análisis sobre el concepto de mutación en Georges Balandier y otros, Sociologie des mutations, en particular el artículo introductorio con el mismo título. Ed. Anthropos, Paris, 1970.

^{27/} Max Weber, Economía y sociedad. Trad. de José Medina Echeverría, Fondo de Cultura Económica, México 1941.

^{28/} En el sentido que lo analiza Raymond Boudon, Effets pervers et ordre social. Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1977.

^{29/} Se sigue en este punto el innovativo análisis de Albert O. Hirschman, Exit, Voice and Loyalty, Ed. Harvard University Press, Cambridge, Massachuset, 1970 y el desarrollo del mismo sobre educación de Raymond Boudon, Effets pervers et ordre social, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1977.



ANEXOS



PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL

DEPARTAMENTO:

ESCUELA:

GRUPO:

APELLIDOS:

NOMBRES:

NUMERO:

- 1) Si tú debieras ordenar alfabéticamente los siguientes libros: "Tabaré", "Corazón" y "Liliana y Miguel". ¿Cuál colocarías en primer lugar?
- 2) ¿En cuál de las siguientes palabras debes escribir la letra "b" en el espacio correspondiente?
A. ____ acuna B. a ____ ión C. ar ____ ustó
- 3) ¿Cuál de las tres palabras es aguda?
A. Húmedo B. Horizonte C. Español
- 4) Escribe la palabra correspondiente a cada dibujo.
- 5) ¿Cuál es la palabra primitiva de esta familia de palabras?
maremoto marea marítimo marejada
A. agua B. mar C. olas D. marino
- 6) ¿Cuál es la palabra primitiva de esta familia de palabras?
navegador navecilla navegable naviero
A. río B. velero C. nave D. naval
- 7) La palabra elegir significa lo siguiente:
A. Conseguir un cargo o posición
B. Confundir, mezclar desordenadamente unas cosas con otras.
C. Hablar bien de una persona o cosa
D. Preferir a una persona o cosa
- 8) ¿Cuál es el sujeto de la siguiente oración?
Los árboles se visten de hojas en primavera
A. en primavera B. se visten de hojas C. Los árboles
- 9) En qué tiempo está el verbo subrayado?
Los alumnos de esta escuela jugaron al fútbol en el recreo.
A. Futuro B. Presente C. Pasado
- 10) ¿Qué palabra de la siguiente oración es un adjetivo?
El perro juguetón corre por el jardín.
A. perro B. jardín C. corre D. juguetón
- 11) Completa la oración con el verbo en tiempo futuro.
El florista _____ muchos ramos el próximo verano.
A. vendió B. vende C. venderá
- 12) Clasifica la oración siguiente: En enero hace mucho calor.
A. imperativa (orden)
B. aseverativa (afirmación)
C. desiderativa (deseo)

- 13) Qué gol tonto Dijo Rodrigo cuando miraba un partido de fútbol por televisión. ¿Qué signo le pondrías a lo que dijo Rodrigo?
A. Signos de interrogación B. Signos de exclamación C. Puntos suspensivos
- 14) La palabra contaminar significa: A. Ensuciar B. Cavar una mina C. Higienizar D. Plantar
- 15) ¿Cuál es la palabra que significa exactamente lo contrario de la palabra subrayada en la siguiente oración? Inés se siente cómoda con sus nuevas tareas en el trabajo.
A. Molesta B. Animada C. Agradecida D. Confundida
- 16) En estos pares de palabras hay uno sólo que significa lo mismo que la palabra subrayada.
Uruguay tiene límites con Argentina y Brasil
A. liberar - permitir
B. frontera - linde
C. comprar - frontera
D. aduana - control
- 17) ¿Cuál de las siguientes oraciones corresponde a una comparación?
A. La primavera avanza lentamente
B. La luna se refleja en el mar tranquilo
C. El sol está caliente como el fuego
D. Las estrellas titilan en el firmamento
- 18) Completa los huecos en las oraciones con los verbos que te presentamos a continuación.
subió tomó jugó comenzó estaba bañó

Roberto llegó a su casa y se Aquel lunes la temperatura a 32 grados. Luego a Natalia en brazos y con ella hasta la hora de la cena. A las nueve y media a leer el cuento de "Caperucita Roja". A los cinco minutos Natalia profundamente dormida.

LEE ATENTAMENTE EL TEXTO SIGUIENTE Y LUEGO RESPONDE A LAS PREGUNTAS QUE SE FORMULAN A CONTINUACION.

EL CEIBO

Aunque florece dos o más veces al año, es en primavera cuando se cubre de hojas y de largos racimos de flores, con apariencia de mariposas, suaves y aterciopeladas, de color rojo intenso. Su madera, blanco amarillenta, elástica, esponjosa y poco densa, flota en el agua, lo mismo que el corcho. Por esta razón es muy apreciada en las industrias náuticas y de pesca. Con ella se fabrican salvavidas, balsas, boyas de pescar, etc. No sirve como combustible. Casi no arde, no produce llama ni brasa. Las hojas tiernas tienen la propiedad de mitigar la sed cuando se las mastica. De las flores se extrae la eritrina, una materia colorante, roja y rosada, muy apreciada en tintorería. El ceibo, que llega hasta los 10 ó 12 metros de altura, por su extraordinaria belleza es orgullo de nuestra flora indígena. Es el árbol simbólico de nuestra escuela uruguaya. Y su flor, nuestra flor nacional, que compartimos con la República Argentina, como buenos hermanos. (Fragmentos de El Ceibo de Rogelio Greco Abal).

- 19) Realiza este ejercicio con el texto El Ceibo a la vista.
- I) A) ¿Cuándo se cubre de hojas y de flores?
B) Sus flores son aterciopeladas. Y además:
C) Su madera es poco densa. Y además:

II) Señala lo que consideres correcto.

1) La expresión NUESTRA FLOR NACIONAL quiere decir:

- A) Que tiene flores amariposadas
- B) Que es el símbolo de nuestra tierra
- C) Que posee propiedades medicinales

2) La expresión FLORA INDIGENA quiere decir:

- A) Conjunto de plantas autóctonas
- B) Conjunto de plantas de origen extranjero

3) La expresión QUE COMPARTIMOS CON LA REPUBLICA ARGENTINA quiere decir que:

- A) La usa sólo la República Argentina
- B) La usamos los dos países hermanos
- C) La usa sólo nuestro país

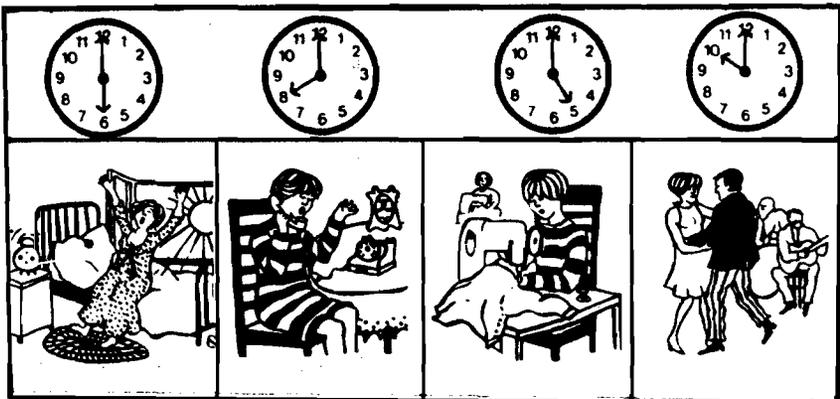
III) Marca la expresión que corresponde a esta oración: El ceibo es un componente útil del ambiente porque:

- A) Tiene flores rojas
- B) Sirve como combustible
- C) Se utiliza en industrias
- D) Es nuestra flor nacional

IV) Lee el presente relato. Si no está en el orden correcto, ordénalo.

- Se corta su madera
- En primavera se cubre de hojas y de flores
- Nace a orillas de ríos y arroyos - Se emplea en las industrias náuticas y de pesca

20) Escribe una historia o relato sobre lo que ocurre en la secuencia de dibujos que mostramos a continuación.



PRUEBA DE MATEMATICAS

DEPARTAMENTO:
ESCUELA:
GRUPO:
APELLIDOS:
NOMBRES:
NUMERO:

I) NUMERACION

- 1) Coloca el número anterior y el posterior.
 ___ 990 ___
- 2) Escribe con cifras este número:
 Mil treinta y cuatro: _____
- 3) Completa las siguientes sucesiones:
 3561 - 3564 - ___ - ___ - 3573
 80 - 110 - ___ - ___ - 200
- 4) En el número 4782, ¿qué número ocupa el lugar de las centenas?
- 5) Escribe el mayor número que puedas formar con las siguientes cifras:
 [2] [3] [3] [1] [4]
- 6) Coloca el sumando que falta:
 2.800
 +
-
- 10.000
- 7) Observa atentamente los números. ¿Cuántos nuevos pesos suman estos tres precios?
- | | |
|-----|--------|
| N\$ | 10.000 |
| N\$ | 987 |
| N\$ | 5 |
- 8) Busca el número:
- Está comprendido entre 7345 y 7351.
- Sabemos también que está comprendido entre 7349 y 7360.
¿Cuál es?: _____

II) RAZONAMIENTO

- 1) Alicia invitó a su baile a Cecilia, Gabriela, Pablo, Gonzalo, Luis y Diego. Durante el baile niños y niñas fueron cambiando de pareja. Al final del baile cada niña había bailado con cada niño. ¿Cuántas parejas se formaron?

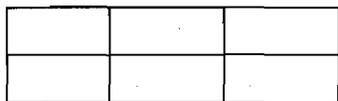
III) OPERACIONES

Efectúa las siguientes operaciones:

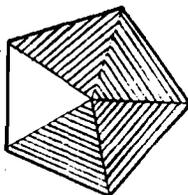
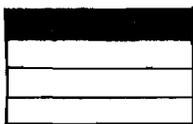
1. $0,25 + 139 + 8,5 =$
2. $1802 - 471 =$
3. $9700 - 267,9 =$
4. $78,3 \times 57 =$
5. $3549 \% 7 =$
6. $378 \% 21 =$

IV) FRACCIONES

- 1) Representa sombreando en la figura la fracción $\frac{1}{6}$.

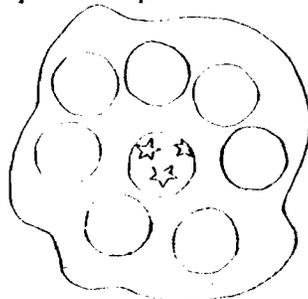


- 2) Escribe la fracción que corresponde a la parte pintada de cada figura:



- 3) ¿Qué fracción del conjunto representa la pelota con estrellas?

- A. $\frac{1}{1}$
B. $\frac{1}{7}$
C. $\frac{1}{8}$



4) ¿Qué figura está dividida en tercios?



Figura A



Figura B



Figura C

- A.
- B.
- C.

V) APLICACION DEL CONOCIMIENTO

- 1) Rosario tiene un puesto de verduras. A la mañana tenía 120 quilos de manzanas. Al cabo de 3 horas vendió 75 quilos. ¿Cuántos quilos le quedan por vender?.
- 2)
 - En el club de Nicolás hay 124 niñas y 135 varones.
 - En el club de Martín hay 135 niñas y 124 varones.
 Entonces tú puedes afirmar que:
 - A. En los dos clubes hay igual número de socios.
 - B. Hay más socios en el club de Nicolás.
 - C. Hay más socios en el club de Martín.
- 3) Rafael y Nicolás fueron al almacén a comprar caramelos. Rafael gastó N\$ 153 en la compra de 9 caramelos. Nicolás compró 5 caramelos con el dinero que tenía. ¿Cuánto dinero tenía Nicolás?.
- 4) Julia compra productos de granja. ¿Cuánto gasta en cada uno? ¿Cuánto gasta en total?

PRECIOS		COMPRA	GASTA
N\$ 4800 el Kg.		$\frac{1}{2}$ Kg.	N\$ _____
N\$ 2600 el Kg.		$\frac{3}{4}$ Kg.	N\$ _____
T O T A L			N\$ _____

- 5) Llevo en el bolso en total 2 quilos y medio de comestibles: $\frac{1}{4}$ kg. de manteca, $\frac{3}{4}$ kg. de queso y papas. ¿Cuántos kg. de papas llevo?.

VI) GEOMETRIA

- 1) **Un triángulo isósceles mide 18 cm. de perímetro. El lado desigual mide 4 cm. ¿Cuánto mide cada uno de los lados iguales?**

- 2) **- Traza un ángulo de 60 grados.
- Limita sus lados a 7 cm.
- Une los extremos.**

- 3) **Calcula el perímetro del triángulo que construiste en el ejercicio anterior.**

- E.10 ¿Qué año repitió por primera vez?
0. No repitió
 1. Primero
 2. Segundo
 3. Tercero
 4. Cuarto
- E.11 Segunda repetición.
- E.12 Tercera repetición.
- E.13 ¿Cuáles fueron, a su juicio, las tres principales causas de la repetición?
0. No corresponde
 1. Problemas de salud
 2. En la escuela no lo ayudaban
 3. Faltaba mucho porque había problemas en la familia
 4. Faltaba mucho porque ayudaba en la casa
 5. Faltaba mucho porque no le gustaba la escuela
 6. Tiene dificultades para escribir y cuentas
 7. En la familia no le podíamos ayudar con las tareas
 8. Otra. (especificar)
- E.14 Favor indicar la principal
- E.15 ¿Hizo algo ante la repetición del niño?
- (Ej.: lo cambió de escuela, le puso maestro particular, le enseñó usted u otro familiar)
- E.16 ¿La escuela es la más cercana a su casa o usted la eligió por alguna razón? (explicar)
- E.17 ¿El niño siempre fue a esta escuela o cambió de escuela?
1. Siempre fue a la misma escuela
 2. Cambió porque nos mudamos
 3. Cambió por otras razones de familia
 4. Cambió porque no nos gustaba la escuela anterior
 5. Cambió porque no lo inscribieron en la escuela a la que iba.
- E.18 (Para quienes respondieron 4 en pregunta 17)
Favor, explique:
- E.19 (Para quienes respondieron 5 en pregunta 17)
Favor explique:
- E.20 La mayor parte de las veces, ¿con quién va el niño a la escuela?
1. Va solo o con otros niños del barrio
 2. Con padre, madre u otro familiar
 3. Con hermano/s mayores que van a la escuela
 4. Con vecinos y otros no parientes
- E.21 ¿A cuántas cuadras de distancia queda la escuela del hogar?
1. Hasta 5 cuadras
 2. De 6 a 10 cuadras
 3. De 11 a 20 cuadras
 4. Mayor distancia
- E.22 ¿Qué medios utiliza normalmente el niño para ir a la escuela?
1. A pie
 2. Bicicleta, ciclomotor
 3. Omnibus de transporte urbano
 4. Bus especial
 5. Auto
- E.23 ¿El niño trabaja?
0. No
 1. Ayuda en el comercio, taller, quinta
 2. Trabaja para otras personas
- E.24 Describa las tareas que realiza:
- E.25 ¿Cuántas horas trabaja a la semana?
- F. SALUD DEL NIÑO**
- F.1 ¿Tiene dónde atender los problemas de salud del niño?
1. Nunca se atendió
 2. Recurre a emergencias del MSP o policlínica municipal
 3. Tiene carné del MSP
 4. Mutualista por DISSE o empresa
 5. Mutualista paga por ustedes
 6. Mutualista y médico particular
 7. Pagan en cada caso a un médico particular
 8. Otro (especificar)
- F.2 ¿Lo llevó a revisión médica o emergencia alguna vez en 1990?
0. No
 1. Si
- F.3 ¿Cuál fue la causa?
- F.4 ¿Cuál es el nombre del hospital, mutualista, o médico particular a dónde llevó al niño?
- F.5 ¿El niño tiene algún problema de salud, alguna dificultad física, síquica o sensorial que le impide asistir regularmente a la escuela o le crea problemas en el aprendizaje escolar?
0. No
 1. Si

F.6 ¿Cuál?
 Describa la dificultad. (Ej.: asma, sordera, epilepsia, etc.)

2. La maestra los llamó a ustedes para hablar del niño
 3. Fueron a preguntar cómo se portaba
 4. Fueron a plantear algún problema o queja
- ¿Cuál fue la segunda razón en importancia?

G. RELACIONES CON LA ESCUELA

G.1 ¿Cómo le parece que es el edificio de la escuela?
 1. Bueno
 2. Regular
 3. Malo

G.9 ¿Coopera de alguna forma con la escuela?

1. Si, da dinero a la Comisión
2. Ayuda acompañando en excursiones, visitas, etc.
3. Ayuda con trabajo
4. Estuvo o está en la Comisión
5. No, no tiene tiempo o no puede
6. Otro

G.2 Algunas escuelas dan servicios complementarios en alimentación, ropa y útiles, que algunas familias reciben, otras no tienen este beneficio y otras no lo solicitan. ¿Podría indicarnos en qué situación está el niño?

G.10 ¿Qué opinión tiene usted de las familias que mandan a sus hijos a esta escuela?
 (¿Forman un buen ambiente? ¿No son gente de trabajo? ¿Son familias organizadas?)

	La escuela		Recibe		Casi y nunca
	no da	No solicitó	Regularmente	A veces	
1. Cuadernos, útiles	1	2	3	4	5
2. Zapatos, championes	1	2	3	4	5
3. Túnica, ropa	1	2	3	4	5
4. Copa de leche	1	2	3	4	5
5. Almuerzo	1	2	3	4	5

G.11 ¿Hay algún grupo de niños y de familias en la escuela que no sean de su agrado?

¿Por qué?

G.12 ¿Piensa que ésta es la mejor escuela del barrio?

0. No 1. Si

G.13 ¿Hay otra escuela, pública o privada, a la que le gustaría mandar a su hijo?

G.14 ¿Por qué? (Favor explicar)

G.3 Si se pudiera mejorar su escuela, ¿preferiría alguno de estos servicios?

	Si	No	No sabe
1. Que la escuela atendiera al niño de mañana y de tarde (jornada completa)	1	2	3
2. Que le dieran almuerzo suficiente	1	2	3
3. Que le dieran útiles y libros suficientes	1	2	3
4. Que le dieran ropa y calzado suficientes	1	2	3
5. Que se mejore el local escolar	1	2	3
6. Otros	1	2	3

G.15 Lo que le enseñan a los niños y lo que les exigen en la escuela, a su juicio, es:

1. Un exceso de conocimientos para los niños
2. Una enseñanza adecuada con la edad
3. Les enseñan y les exigen muy poco
4. No sabe

¿Cuál es la principal?

G.16 ¿Cree que en las escuelas privadas se enseña a los niños:

1. Mejor que en la escuela pública
2. Igual que en la escuela pública
3. Peor que en la escuela pública
4. No sabe

G.4 ¿Faltan mucho las maestras?

0. No 1. Si 2. No sabe

G.5 ¿Qué cosas quisiera que cambiaran o mejoraran en la labor y el trato de las maestras? (Indicar hasta tres)

H. CONOCIMIENTOS DEL NIÑO Y REGULARIDAD ESCOLAR

G.6 (Leerle las respuestas y preguntarle):
 ¿Cuál es la principal?

H.1 ¿Cómo lee el niño?

1. Bien
2. Aún tiene dificultades
3. Le falta mucho todavía
4. No sabe

G.7 En el año, ¿cuántas veces fue a hablar con la maestra?

0. Ninguna 1. Una 2. Dos y más

H.2 ¿Y cómo escribe?

G.8 ¿Cuál fue la razón principal?

0. No corresponde
 1. Fueron llamados todos los padres del grupo

1. Bien
2. Aún tiene dificultades
3. Le falta mucho todavía
4. No sabe

- H.3 ¿Cuándo fue la última vez que el niño/a leyó algo junto a usted?
1. En esta semana
 2. En la semana pasada
 3. En el último mes
 4. Hace tiempo
 5. No recuerda
- H.4 ¿Cuándo fue la última vez que el niño/a leyó o usted le leyó algún libro o librito?
1. En esta semana
 2. En la semana pasada
 3. En el último mes
 4. Hace tiempo
 5. No recuerda
- H.5 ¿Cuál? (Pedirlo para anotar el nombre)
- H.6 ¿Cómo maneja el niño las matemáticas?
1. Bien
 2. Aún tiene dificultades
 3. Le falta mucho todavía
 4. No sabe
- H.7 ¿Se repasó alguna tabla de multiplicar recientemente?
- H.8 En la escuela le enseñaron al niño a dividir entre dos cifras.
¿Realizó con usted algún ejercicio en estos últimos días?
0. No
 1. Sí
- H.9 ¿Cuál?
- H.10 ¿En qué momento del día hace el niño sus deberes?
(ej: después de la leche, de los dibujitos, de _____ a _____)
- H.11 ¿Es una hora que el niño elige o que en la familia le fija?
1. La familia le fija
 2. El niño elige
- H.12 ¿Usted u otro familiar le vigila que haga los deberes?
0. No
 1. Siempre
 2. La mayor parte de las veces
 3. Algunas veces
 4. Casi nunca
- H.13 ¿Por qué?
- H.14 ¿Con quién de la familia consulta el niño sus dudas o dificultades en la escuela?
1. Madre
 2. Padre
 3. Hermano adulto
 4. Hermano o niño adolescente
 5. Otro miembro de la familia
 6. Otro no pariente
- H.15 ¿Por qué con él (o ella)?
- H.16 ¿Cuántas faltas ha tenido su hijo en la escuela este año?
- H.17 ¿Cuáles fueron las principales causas de las inasistencias?
- H.18 ¿Hasta cuántos días piensa que se puede faltar sin causar problemas de rendimiento?
(Recordarle que el año escolar tiene 180 días)
- H.19 ¿Con cuántas faltas piensa que se pierde el año escolar?
- H.20 ¿Se comunicó con el maestro/a sobre las faltas del niño?
0. No
 1. Sí
- H.21 ¿Tiene idea si los otros niños del grupo en el que está su hijo tienen un promedio de faltas?:
1. Mayor que su niño
 2. Más o menos igual
 3. Menor que su niño
- H.22 Los niños son habitualmente "remolones" ¿llega el niño habitualmente en hora?
0. No
 1. Sí
- H.23 ¿Por qué?
- H.24 ¿A qué hora se va habitualmente el niño a la cama?
- H.25 ¿Usted le fija un horario regular o lo deja en libertad según le venga el sueño?
1. Le fija horario
 2. Lo deja en libertad
- H.26 ¿Podría indicarnos del siguiente listado de útiles escolares, cuáles tiene el niño?
0. No
 1. Sí
 1. Lápices
 2. Gomas
 3. Cuadernos
 4. Lápices de colores
 5. Hojas Tabaré
 6. Compás/semicírculo
 7. Diccionario
 8. Atlas o globo terráqueo
 9. Revistas escolares

- 10. Libros
- 11. Calculadora

H.27 ¿Reciben en la casa alguna revista escolar?

- 0. No
- 1. Si, semanal o quincenalmente
- 2. Si, una vez por mes
- 3. Si, de vez en cuando

H.28 ¿Cómo se llama la revista?

H.29 ¿Usted envía al niño a alguna maestra particular?

- 0. No
- 1. Si

H.30 ¿Por qué?

H.31 ¿Asiste a clases de:

Si No

- | | | |
|-------------------------|---|---|
| 1. Inglés u otro idioma | 1 | 2 |
| 2. Computación | 1 | 2 |
| 3. Música/danza | 1 | 2 |
| 4. Manualidades | 1 | 2 |
| 5. Otra (explicar): | | |

H.32 ¿Cuántas horas semanales como promedio?

H.33 ¿Hace gimnasia o deporte regularmente?

- 1. Si
- 2. No

H.34 ¿Cuántas horas semanales como promedio?

H.35 Por favor indique la última oportunidad en que se habló en familia de la labor escolar del niño.

- 1. En la presente semana
- 2. En este mes
- 3. Antes
- 4. No recuerdo

H.36 ¿Cuál fue el tema o problema?

H.37 Para un padre siempre es difícil juzgar, pero, ¿piensa que el aprovechamiento (el rendimiento) de su hijo en la escuela es?

- 1. Alto
- 2. Mediano
- 3. Un poco bajo
- 4. No sabe

I. EL NIÑO Y LA TV

I.1 ¿Cuáles son los programas favoritos del niño?

I.2 Ayer (o el último día que vio no siendo fin de semana), ¿qué vio?

I.3 (Si hay videgrabador) Vio algún programa o película en el videgrabador en la última semana?

I.4 En promedio, ¿cuántas horas de TV ve a la semana? (incluyendo sábados y domingos)

I.5 ¿Hace los deberes con la TV prendida?

- 0. No
- 1. Si
- 2. No sabe

I.6 ¿Usted le fija alguna limitación horaria respecto a la TV?

- 0. No
- 1. Si, regularmente
- 2. Si, algunas veces

I.7 ¿Qué programas o telenovelas usted no quiere que vea?

J. EL FUTURO DEL NIÑO

J.1 ¿Cómo cree que terminará el año escolar del niño?

- 1. Promovido (aprobando con buenas notas)
- 2. Promovido (con lo justo, apenas)
- 3. Es probable que repita
- 4. No sabe

J.2 Después que termine la escuela, ¿qué le parecería mejor para el niño?

- 1. Que se especialice en alguna formación técnica, comercial o manual
- 2. Que haga el liceo
- 3. Que empiece a trabajar

J.3 ¿Por qué?

J.4 Cuando sea grande, ¿dónde preferiría que trabaje?

- 1. En el Estado
- 2. En empresas privadas
- 3. Por su cuenta
- 4. En el extranjero

J.5 ¿Por qué?

J.6 ¿Qué le parece más importante en el futuro trabajo del niño?

	<u>Muy</u> <u>Importante</u>	<u>Menos</u> <u>Importante</u>
1. Que sea seguro	0	1
2. Que le permita aprender	0	1
3. Que le paguen bien	0	1
4. Que le de tiempo libre para estudiar o estar con la familia	0	1

¿Qué es lo principal?

J.7 ¿A qué edad piensa que el niño comenzará a trabajar?

J.8 ¿Qué educación o formación técnica y profesional le parecería la más adecuada para el niño cuando sea un muchacho (un joven)?

J.9 ¿Cuál sería la ocupación, profesión, arte u oficio que usted quisiera que tuviera el niño?

K. LA MADRE DEL ESCOLAR

K.1 Estado conyugal

1. Casada
2. Unida
3. Soltera
4. Divorciada
5. Viuda

K.2 ¿Qué es en relación al niño?

1. Madre
2. Casada con el padre del niño
3. Unida con el padre del niño
4. Abuela
5. Otro familiar

K.3 Edad (años cumplidos):

(Para madre casada, unida)

K.4 ¿En qué año se casó o se unió?
(con esposo o compañero actual)

(Para todos)

K.5 ¿Cuál es el último año o grado aprobado en el nivel más alto de enseñanza regular?

0. Nunca asistió
1. Primaria
2. Secundaria (hasta 4o.)
3. Secundaria (5o. a 6o.)
4. U.T.U.
5. Magisterio o profesorado
6. Universidad
7. Otro (especificar)

K.6 ¿Estudia actualmente?. Caso afirmativo, ¿qué estudia?

K.7 Favor indicar su lugar de nacimiento.

País

Departamento

(nacidos en Uruguay)

Zona 1. Urbana 2. Rural

K.8 ¿Desde qué año reside en Montevideo?

0. Siempre
1. Menos de 5 años
2. Menos de 10 años
3. Diez años y más

K.9 Incluido transporte, ¿cuántas horas está ausente de su casa diariamente?

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 0. No está ausente | 1. Hasta 2 horas |
| 2. Hasta 4 horas | 3. Hasta 6 horas |
| 4. Hasta 8 horas | 5. Hasta 10 horas |
| 6. Hasta 12 horas | 7. Más de 12 horas |

K.10 Es usted?

1. Ocupado remunerado
2. Desocupado
3. Busca trabajo por primera vez
4. Jubilado o pensionista
5. Jubilado o pensionista y
6. Estudiante
7. Ama de casa

K.11 Describa las tareas que realiza (o realizó) en su ocupación.
(Si tiene más de una, en la principal)

K.12 En esa ocupación es (era):

1. Empleado privado
2. Empleado público
3. Obrero privado
4. Obrero público
5. Patrón con personal a su cargo
6. Trabajador por cuenta propia sin local
7. Trabajador por cuenta propia con local
8. Trabajador familiar no remunerado

K.13 En su ocupación, ¿utiliza(ba) instrucciones escritas, o escribe (escribía) cartas, textos, etc.?

1. Frecuentemente
2. Algunas veces
3. Casi nunca o nunca

K.14 ¿Cuántas horas a la semana trabaja (o trabajaba)?

(Para las desocupadas y buscan trabajo por 1a. vez)

K.15 ¿Cuánto tiempo hace que está desocupada o buscando trabajo?

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 1. Menos de 2 semanas | 2. Menos de 1 mes |
| 3. Menos de 2 meses | 4. Menos de 3 meses |
| 5. De 3 a 6 meses | 6. Más de 6 meses |

K.16 ¿Qué tipo de trabajo está buscando? (Describalo)

K.17 ¿Busca un trabajo de jornada más reducida?

0. No
1. Menos de 10 horas
2. Si de hasta 10 horas
3. Si de hasta 20 horas
4. Si de hasta 30 horas

(Para todas)

K.18 ¿Realiza usted además alguna otra actividad?
(ejemplos: curso-taller de costura, acción parroquial, club político, comité de base del Frente Amplio, grupo de lectura, etc.)

K.19 Indique los dos programas de TV de su mayor preferencia (informativo, películas, telenovela, etc.)

K.20 Indique los dos programas de radio de su mayor preferencia (no informativo)

K.21 ¿Con qué frecuencia compra o se recibe el diario en su casa?

1. Diariamente
2. Algunas veces por semana
3. Los días domingo
4. De tanto en tanto
5. Casi nunca

K.22 ¿Hay libros en la casa?

0. No hay
1. Hay unos 10 libros
2. De 10 a 50 libros
3. De 50 a 100 libros
4. De 100 a 500 libros
5. Más de 500 libros

K.23 ¿Leyó este año algún libro que le interesó mucho?

0. No
1. Si

K.24 ¿Cómo se llama?. ¿De qué se trata? (título) (explicación)

K.25 ¿Algún miembro de la familia usa computador en su trabajo o estudios?

0. No
1. Si

L. EL PADRE DEL ESCOLAR

L.1 ¿Qué es usted en relación al niño?

1. Padre
2. Padrastro
3. Compañero de la madre
4. Otro familiar (hermano, tío, abuelo)
5. Otro no familiar

L.2 Edad (años cumplidos)

L.3 ¿Cuál es el último año o grado aprobado en el nivel más alto de enseñanza regular?

0. Nunca asistió
1. Primaria
2. Secundaria (hasta 4o.)
3. Secundaria (5o. a 6o.)
4. U.T.U.
5. Magisterio o profesorado
6. Universidad
7. Otro (especificar)

L.4 ¿Estudia actualmente?. Caso afirmativo, ¿qué estudia?

L.5 ¿Alguien en este hogar tiene nivel educativo más alto que el padre o la madre?

1. Nadie
2. Hermano del escolar
3. Otro familiar
4. Otro no familiar

L.6 ¿Cuál es el nivel y grado alcanzados?

L.7 Incluido transporte, ¿cuántas horas está ausente de su casa diariamente?

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 0. No está ausente | 1. Hasta 2 horas |
| 2. Hasta 4 horas | 3. Hasta 6 horas |
| 4. Hasta 8 horas | 5. Hasta 10 horas |
| 6. Hasta 12 horas | 7. Más de 12 horas |

L.8 Es usted?

1. Ocupado
2. Desocupado
3. Busca trabajo por primera vez
4. Jubilado o pensionista
5. Jubilado o pensionista y
6. Estudiante
7. Otro

L.9 Describa las tareas que realiza (o realizó) en su ocupación. (Si tiene más de una, en la principal)

L.10 En esa ocupación es (era):

1. Empleado privado
2. Empleado público
3. Obrero privado
4. Obrero público
5. Patrón con personal a su cargo
6. Trabajador por cuenta propia sin local
7. Trabajador por cuenta propia con local
8. Otro (explicar)

L.11 En su ocupación (o en la última), ¿utiliza instrucciones escritas, o escribe cartas, textos, etc.?

1. Frecuentemente
2. Algunas veces
3. Casi nunca o nunca

(Para ocupados, desocupados y jubilados)

L.12 ¿Cuántas horas a la semana trabaja (o trabajaba)?

(Para los desocupados y buscan trabajo por 1a. vez)

L.13 ¿Cuánto tiempo hace que está desocupado o buscando trabajo?

1. Menos de 2 semanas
2. Menos de 1 mes
3. Menos de 2 meses
4. Menos de 3 meses
5. De 3 a 6 meses
6. Más de 6 meses

L.14 ¿Qué tipo de trabajo está buscando? (Describalo)

M. EL HOGAR, LA VIVIENDA Y EL BARRIO

M.1 Características de la calle:

- | | |
|----------------|-------------|
| 1. Residencial | 2. Mediana |
| 3. Modesta | 4. Precaria |

M.2 Tipo de vivienda:

1. Casa o apartamento
2. Pieza en casa o apartamento
3. Local no destinado a residencia
4. Otro (especificar)

M.3 Tenencia de la vivienda:

1. Propietario
2. Arrendatario
3. Medianero, guardián, etc.
4. Ocupante sin pagar con permiso del propietario
5. Ocupante de hecho

M.4 Calidad de la vivienda:

- | | |
|----------------|-------------|
| 1. Confortable | 2. Mediana |
| 3. Modesta | 4. Precaria |

M.5 Conexiones:

	<u>Si</u>	<u>No</u>
Red UTE	1	0
Red OSE	1	0
Red saneamiento	1	0

M.6 Servicio sanitario:

1. Con water, taza, etc., con descarga instantánea de agua
2. Con letrina, etc., sin descarga instantánea de agua
3. No tiene

M.7 El uso del servicio sanitario es:

1. Privado de este hogar
2. Compartido con otro o más hogares

M.8 ¿Cuántas personas integran este hogar?

M.9 De ellas, ¿cuántas tienen 14 o más años?

M.10 ¿Cuál es el número total de habitaciones que tiene este hogar, sin considerar baños ni cocina?

M.11 ¿Cuántas son utilizadas para dormir?

M.12 Equipamiento del hogar:

	<u>Tiene</u>	<u>No tiene</u>
1. Calefón o calentador	1	0
2. Refrigerador con freezer	1	0
3. Refrigerador	1	0
4. TV color	1	0
5. TV blanco y negro	1	0
6. Videocassetero	1	0
7. Atari o similar	1	0
8. Máquina de escribir	1	0
9. Equipo computación	1	0
10. Auto de uso exclusivo del hogar	1	0

M.13 En el mes de octubre, ¿cuáles fueron los ingresos totales del hogar? (sueldos, jornales, jubilaciones, rentas, etc.) (en miles de NS)

PARA USO DEL ENCUESTADOR (PARA ACLARACIONES)

ENCUESTA A DIRECTORES

DEPARTAMENTO

ESCUELA

A. INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA

- A.1 ¿En qué año fue construido este local escolar?
- A.2 ¿En los últimos cinco años, el local escolar ha sido objeto de alguna obra de ampliación o restauración?
1. Si (Si sí) 1. Ampliación 2. Restauración
2. No (Pase a)
0. NS/NC (Pase a)
- A.3 ¿Participó la Dirección y/o la Comisión de Fomento en la gestión/ejecución del proyecto?
1. Si, la Dirección
2. Si, la Comisión de Fomento
3. Si, ambos
4. No
0. NS
- A.4 Enumere los espacios físicos con que cuenta la escuela:
Aulas:___; Sala de maestros: ___; Dirección: ___;
Admin./Secret.:___; Biblioteca:___; Baños (W.C.):___;
Salón multiuso:___; Salón de actos:___;
Patio:___;Gimnasio:___; Cocina:___; Comedor:___;
Otros:(detallar)___.
- A.5 ¿Está la escuela adecuadamente cercada como para evitar el acceso de personas extrañas o salidas no autorizadas de los niños?
1. Si, completamente; 2. Si, parcialmente; 3. En forma insuficiente o nula.
- A.6 El número de niños matriculados en la escuela es:
1. Excesivo para el tamaño de la escuela
2. Adecuado; se mantiene una relación normal entre edificio y número de alumnos
3. Inferior a la capacidad del local
- A.7 A continuación le voy a presentar una lista de frases referidas a las aulas y le pido que me diga si ellas corresponden a todos los salones, a más de la mitad de ellos, a menos de la mitad o a ninguno.
1. Todos los salones; 2. Más de la mitad; 3. Menos de la mitad; 4. Ninguno.
- Tienen problemas grandes de humedades y/o goteras y/o filtraciones
 - La iluminación es buena
 - La ventilación es insuficiente
 - Las aulas son de tamaño normal
 - Los pizarrones están en buen estado
 - Los bancos están en mal estado
- A.8 ¿Cuál es la situación respecto al número de baños?
1. Suficiente; 2. Medianamente suficiente; 3. Insuficiente.
- A.9 ¿Y en cuanto a las condiciones de higiene de los mismos?
1. Buenas; 2. Regulares; 3. Deficitarias.
- A.10 Existe conexión a la red cloacal o a pozo negro?
1. Red cloacal; 2. Pozo negro;
- A.11 ¿Cuáles son los principales problemas de mantenimiento del local?
Indique hasta tres en orden de importancia.

A.12 ¿Cómo los enfrenta?

A.13 ¿Cuáles son los principales problemas de limpieza del local?
Indique hasta tres en orden de importancia.

A.14 ¿Cómo los enfrenta?

A.15 Después de haber conversado sobre aspectos generales del edificio, cuáles son, en su opinión, las principales carencias de este local que inciden en el proceso pedagógico. (Insistir hasta tres)

A.16 Para el desarrollo de la labor escolar, ¿usted diría que el estado de este edificio es:
1. Muy bueno; 2. Bueno; 3. Aceptable; 4. Malo; 5. Muy malo.

A.17 ¿Con qué equipos en funcionamiento cuenta la escuela?
Video:___; T.V.:___; Proyector diapositivas:___;
Retroproyector:___; Tocabdiscos:___;
Computadora:___; Mat. lab. de ciencias:___; Otros:
(detallar)___.

A.18 ¿Cuáles son los principales problemas de material didáctico (no equipos) que tiene la escuela?
Indique hasta tres en orden de importancia.

A.19 ¿Cómo los enfrenta?

B. SERVICIOS QUE BRINDA LA ESCUELA

- B.1 ¿Qué servicios de alimentación se ofrecen en este local escolar?
1. Comedor; 2. Copa de leche; 3. Ambos (comedor y copa de leche); 4. Ninguno.
- B.2 ¿Cuántos niños asisten al comedor escolar en forma regular?
- B.3 ¿Cuántos niños reciben copa de leche en forma regular?
- B.4 De los niños que necesitan asistir al comedor escolar, ¿cuántos quedan desatendidos?
- B.5 De los niños que necesitan recibir copa de leche, ¿cuántos quedan desatendidos?
- B.6 ¿Cuál es la principal razón de que algunos niños queden desatendidos?
- B.7 ¿Cómo estima Ud. que es la comida que reciben los niños en materia de proteínas y calorías?
1. Insatisfactoria; 2. Satisfactoria; 3. Muy satisfactoria.
- B.8 ¿Cuál fue el presupuesto destinado a alimentación en agosto?
- B.9 Del total del gasto de alimentación, ¿qué porcentaje es cubierto por:
Primaria ___%; Otra institución oficial ___%; Aporte de padres ___%; Otras fuentes ___% (Especificar).
Total 100%.
- B.10 Recibe la escuela donaciones en especie?

- B.11 ¿Cuáles? (Especificar importancia)
- B.12 A lo largo de este año, ¿ha existido una revisión médica de los niños de esta escuela?
- B.13 Si sí, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?
- B.14 ¿Tiene la escuela algún sistema de asistencia en situaciones de emergencia?
- B.15 Si sí, ¿Cuál?
- B.16 ¿Qué hace la escuela cuando los maestros detectan problemas de salud en los niños? (El encuestador deberá averiguar dónde se los deriva y cómo)
- B.17 ¿Cuántos alumnos tienen carencias importantes en materia de vestimenta y calzado?
- B.18 (Si hay carencias importantes) De los niños que necesitan vestimenta y calzado, ¿cuántos niños han sido atendidos por la escuela este año?
- B.19 ¿En qué consistió la acción de la escuela?
- B.20 (Si hubo acciones) ¿De dónde se obtuvieron los fondos necesarios? (dinero/ropa)
- B.21 ¿Cuántos alumnos tienen carencias importantes en materia de útiles escolares?
- B.22 ¿Cuáles son los principales problemas de abastecimiento de útiles escolares?
Indique hasta tres en orden de importancia
- B.23 Este año, ¿qué útiles fueron los más deficitarios?
- B.24 ¿Y cuáles fueron suficientes?
- B.25 ¿Cuál sería la forma más rápida de solucionar el problema de abastecimiento de útiles escolares?

C. DATOS SOBRE EL ALUMNADO

- C.1 Desde el punto de vista del origen socioeconómico el alumnado de la escuela es:
1. Homogéneo; 2. Algo heterogéneo; 3. Muy heterogéneo.
- C.2 ¿Cómo distribuiría al alumnado porcentualmente según su origen socio-económico:
____ % proviene de hogares marginales; ____ % proviene de hogares de trabajadores; ____ % proviene de hogares de clase media; ____ % proviene de hogares de clase media-alta; 100 % Total.
- C.3 En relación a las otras escuelas públicas de la zona, ¿cómo ubica socialmente a los hogares de los niños?
1. La escuela tiene un alumnado de más bajo nivel socio-económico; 2. La escuela está en el promedio de la zona; 3. La escuela tiene un alumnado de nivel socio-económico más alto.
- C.4 (Si opciones 1 y 3) ¿Qué razones lo explican? (existencia de cantegril o bolsones de pobreza, recepción o expulsión de repetidores, etc)
- C.5 En términos socio-económicos, ¿el grupo de cuarto grado donde se realizó la prueba es representativo de la escuela?
- C.6 Si no, ¿Por qué?

- C.7 ¿Y en términos de rendimiento?
- C.8 Si no, ¿Por qué?
- C.9 ¿Cómo evalúa Ud. la asistencia de los alumnos de su escuela?
- C.10 En su opinión, ¿las principales razones de la inasistencia en esta escuela son:
(Indicar las tres más importantes en orden de importancia)
- C.11 A lo largo de este año, ¿han desarrollado Uds. alguna estrategia frente al problema de la inasistencia?
- C.12 Si sí, ¿Cuál?
- C.13 En relación al conjunto de las escuelas del departamento, considera Ud. que la suya se ubica: por encima de la media, en la media, por debajo de la media o no sabe, en relación a los siguientes aspectos: 1. deserción; 2. repetición; 3. inasistencia; 4. años escolaridad de los egresados; 5. pases.
- C.14 Podría explicarnos a su juicio, a qué se deben:
Las deserciones; Las repeticiones.
- C.15 Muchas veces los niños son promovidos no por rendimiento sino porque se encuentran en situación de extra-edad. ¿Cómo se plantea el problema en su escuela?
- C.16 Por favor, señale en orden de importancia las tres principales razones que motivan los pases de los niños de la escuela.
- C.17 Hay factores sociales que la escuela no puede controlar, otros cuyo impacto puede atenuar, otros factores que dependen de la propia acción escolar.
Si a usted le dieran plena autoridad y amplios recursos, ¿qué haría usted para mejorar el rendimiento y la calidad de esta escuela? Indique las tres principales acciones a emprender.
- C.18 Se discuten en primaria diversas alternativas para mejorar el rendimiento y brindar una enseñanza más personalizada a los niños. Pensando concretamente en esta escuela, ¿está usted de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo o en desacuerdo con respecto a las distintas soluciones teóricas que se manejan?
1. Incrementar el número de maestros de apoyo;
2. Dividir los grupos para que cada maestro tenga menos niños a atender; 3. Ampliar la jornada diaria de atención escolar a los niños; 4. Ampliar el número de jornadas en la semana; 5. Implementar cambios en las técnicas pedagógicas. Observaciones:
- C.19 ¿Cuál de ellas le parecería prioritaria en una situación de recursos escasos?
- C.20 ¿Por qué?
- C.21 En el supuesto de que existieran los recursos necesarios y remuneración adecuada a los maestros, ¿cuál es su opinión sobre llevar esta escuela a jornada completa?
(El encuestador deberá mostrar la tarjeta con la definición).
- C.22 En el supuesto de que existieran recursos y remuneración adecuada a los maestros, ¿ cree usted que podría haber resistencias y obstáculos?
- C.23 Si sí, ¿Cuáles?

D. DATOS SOBRE LOS MAESTROS

- D.1 En las actividades realizadas este año en la escuela, Ud. como director, ¿qué tipo de apoyo ha recibido de parte de los maestros? (Insistir en su impresión general)
- D.2 Entonces, Ud. diría que ese apoyo fue:
1. Muy bueno, 2. Bueno, 3. Ni bueno ni malo, 4. Malo, 5. Muy malo.
- D.3 ¿A qué atribuye Ud. que el apoyo haya sido de esa naturaleza?
- D.4 Para el desempeño de la labor educativa de este año, ¿realizaron los maestros de la escuela alguna actividad en forma conjunta?
- D.5 ¿Qué tipo de actividades?
- D.6 ¿Qué actividades realiza el maestro de apoyo en su escuela?

E. AMBIENTE ESCOLAR

- E.1 En términos generales, hablando de la disciplina como norma básica para la convivencia y el funcionamiento escolar, ¿cómo evalúa Ud. la disciplina del alumnado de esta escuela?. Indique si muy buena, buena, ni buena ni mala, mala o muy mala.
- E.2 ¿Qué ejemplos concretos acontecidos este año en la escuela le hacen evaluar la disciplina en esos términos? (Insistir hasta tres)
- E.3 ¿A qué atribuye Ud. que la disciplina sea así?
- E.4 (Si hay indisciplina) ¿Cuáles son las medidas adoptadas más frecuentemente frente a los problemas de disciplina? (Insistir hasta tres en orden de frecuencia)
- E.5 ¿Qué actitud asumen los padres frente a esas medidas?
- E.6 ¿Cuáles son las consecuencias de la indisciplina en relación a esta escuela que más le preocupan?

F. RELACION ESCUELA - PADRES - COMUNIDAD

- F.1 Describa la integración y funcionamiento de la Comisión de Fomento.
- F.2 ¿Cuántos padres participan activamente en la Comisión de Fomento?
- F.3 ¿Qué porcentaje de padres aportó dinero a la Comisión de Fomento este año?
- F.4 ¿Cuánto recaudó la Comisión de Fomento hasta el 31/8 y cuánto recaudó en el mes de agosto?
- F.5 En el presente año, ¿la Comisión de Fomento consiguió otros recursos o servicios además del aporte de los padres?
- F.6 ¿Cuáles fueron los principales destinos del dinero de la Comisión de Fomento?
- F.7 ¿Qué actividades organizó durante este año la Comisión de Fomento?
- F.8 Evaluación del encuestador:
1. Muy activa; 2. Medianamente activa; 3. Escasamente activa.

- F.9 Además de la Comisión de Fomento, señale por favor las formas en las que la escuela se relaciona con los padres de los alumnos?
- F.10 ¿Qué problemas encuentra usted actualmente en el relacionamiento con los padres?
- F.11 ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la familia para apoyar a sus hijos y a la escuela?
- F.12 ¿Cuáles son las principales preocupaciones, demandas o quejas que plantean los padres a la Dirección?
- F.13 ¿Realizó reuniones generales de padres de la escuela este año?
- F.14 ¿Cuántas?
- F.15 ¿Podría indicar los motivos?
- F.16 ¿Organizó con los maestros reuniones por grupo?
- F.17 ¿En qué momento del año las convocaron?
- F.18 ¿Qué hace usted ante las situaciones de niños que desertan?
- F.19 Frente a situaciones graves que se dan en la escuela, ¿qué medidas adopta?
- F.20 En ciertas ocasiones, el Director cita a los padres en forma individual. ¿Cuáles son los motivos más comunes por los que se realizan estas citaciones?
- F.21 ¿En el correr de este año, funcionarios de esta Escuela visitaron la casa de algún alumno?
- F.22 ¿En cuántas oportunidades?
- F.23 A continuación voy a presentarle una lista en la que se incluyen algunas situaciones que motivan la visita de funcionarios de la Escuela a los hogares de los alumnos. Le pediría que recuerde si se presentó alguna de estas situaciones en el correr del año, me indique aproximadamente el número de veces en que ocurrió y cuál fue el funcionario que hizo la visita. Como esta lista puede no ser completa, le agradecería que agregue las situaciones ocurridas en su Escuela, no incluidas en dicha lista.
(Código funcionario: 1 - Director; 2 - Secretario; 3 - Maestro del niño; 4 - Otro maestro; 5 - Funcionario no docente; 6 - Practicante; 0 - No recuerda).
1. Llevar al niño porque se enfermó o accidentó;
2. Conocer razones de inasistencia prolongada o supuesta desertación; 3. Hablar con padres que no concurren luego de ser citados por problemas de rendimiento o disciplina del niño; 4. Casos en que la situación familiar afecta el desempeño del niño; 5. Otros.
- F.24 En los casos donde hubo relación entre la escuela y organizaciones, entidades o empresas de la zona, ¿podría usted detallar en qué consistió esa relación? ¿cuál fue la institución que tomó la iniciativa?
Indique entidad barrial, actividad e institución que tomó la iniciativa.

G. DIRECTOR COMO AGENTE EDUCATIVO

- G.1 ¿Qué objetivos se planteó la escuela para este año?
- G.2 ¿Cómo es su día tipo de trabajo en la escuela?. ¿Cuáles son las actividades más comunes que realiza?

- G.3 ¿Cuáles son las tareas que más le molestan de su trabajo como director?
- G.4 ¿Y cuáles son las tareas que más le agradan?
- G.5 En relación a esta escuela, ¿qué proyectos tiene para el próximo año?
- G.6 ¿Cómo valora usted el futuro de su carrera en términos de: realización personal; ascenso profesional; bienestar económico; prestigio social. Indique si es muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo o no corresponde.
- G.7 ¿Hubiera preferido tener otra ocupación en lugar de magisterio?
- G.8 ¿Cuál?
- G.9 ¿Por qué no la hizo?
- G.10 ¿Le gustaría cambiar de escuela?
- G.11 ¿Por qué?
- G.12 ¿Ha pensado en cambiar su ocupación como director por otra actividad?
- G.13 Si sí, ¿Cuál?
1. Otra docente 2. Otra no docente.
- G.14 ¿Por qué?

- G.15 ¿Qué opinión le merecería que la remuneración de maestros y directores fuera diferente según escuelas?
- G.16 ¿En función de qué criterios establecería la diferenciación?
- G.17 (Para todos)
¿Estaría de acuerdo en que el trabajo en escuelas socialmente carenciadas fuera mejor retribuido que en las demás?

H. DATOS DEL DIRECTOR

- H.1 Sexo: 1 = F 2 = M
- H.2 Edad _____
- H.3 Años de ejercicio docente _____
- H.4 Años de dirección de escuela _____
- H.5 Desde qué año (o años) en la dirección de esta escuela?
- H.6 Esta es una escuela: 1. de un sólo turno ____; 2. de dos turnos ____.
- H.7 (Si trabaja en otra parte) ¿Trabaja en un cargo docente o no docente; público o privado?
- H.8 ¿Cuántas horas semanales de labor tiene usted?. Escuela ____; Otras ocupaciones ____; Total ____.

ENCUESTA A DIRECTORES

CUADRO 1

	Matríc. Total	Días efec. tivos de clase	Desertores	Repetidores en el curso	Pases expedidos	Niños recibidos con pase
Total escuela						
Total 1er año						
Total 4o año						
A						
B						
C						
D						

Alumnos existentes al finalizar el año (1989)																									
Grados	Escala de asistencias																		Total General						
	de 1 a 50			de 51 a 70			de 71 a 90			de 91 a 110			de 111 a 130			de 131 a 150			151 y mas			V	N	T	
	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	V	N	T	
1º																									
2º																									
3º																									
4º																									
5º																									
6º																									
Total																									

El total de alumnos existentes que figuran en este cuadro, debe coincidir con el total de inscritos por grado y sexo del C.2.-

CUADRO 3

Años de escolaridad de los egresados de 1989

	6 años _____	8 años _____
Total _____	7 años _____	9 años _____

Cant. años en docenc.	Cant. años en esc.	Condición al 31/8			Horario especial		Faltas		Puntuación			Capacidad Pedagógica			Otro Trabajo		Realiza otros Estudios		Vive	
		E	I	S	Si	No	Licencias	Inasistencias	A	M	B	A	M	B	Docente	No Docente	Docentes	No Docentes	Cerca	Lejos
		(a)							(b)			(b)								
10.A																				
B																				
C																				
D																				
20.A																				
B																				
C																				
D																				
30.A																				
B																				
C																				
D																				

(cont.)

CANT. años en docenc.	CANT. años en esc.	Condición		Horario		Faltas	Licen- cias	Institi- ciones	Función- Líder			Carga Trabajo			Faltas otros servicios			Aviso	
		a	b	especial	común				A	M	S	A	M	S	NO	NO	NO		NO	NO
		E	S	SI	NO				(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)		
40.A																			
3																			
C																			
D																			
30.A																			
B																			
C																			
D																			
60.A																			
6																			
C																			
D																			

(a) E: Efectivo
I: Interino
S: Suplente

(b) A: Alta
M: Media
B: Baja

Cuadro 5,6 y 7 reducidos

	A		B		C	
	comparte salón	no comparte salón	comparte salón	no comparte salón	comparte salón	no comparte salón
1er. año						
2o. año						
3er. año						
4o. año						
5o. año						
6o. año						

	No.maestros de apoyo	No.de profesores especiales					
		T	Manual.	Música	Ed.Física	Expr.Corp.	Otros
Total de la escuela							
Financiados por (Primaria - Padres)							
Atienden al grupo de prueba							

	Cantidad	Antigüedad
Subdirectora	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Secretaría	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Personal administrativo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Personal de servicio	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ENCUESTA A MAESTROS

DEPARTAMENTO:

ESCUELA:

B.8 ¿Cómo incide la falta de útiles en su labor pedagógica en el aula?

B.9 ¿Y en los deberes domiciliarios?

A. AULA.

Primeramente, me gustaría conversar sobre el aula, es decir, sobre su lugar diario de trabajo.

- A.1 ¿Cuál es el estado de su salón de clase?
1. Muy bueno; 2. Bueno; 3. Ni bueno ni malo; 4. Malo; 5. Muy malo
- A.2 ¿Por qué?
- A.3 ¿Cuáles son en orden de importancia los principales problemas en el uso del salón de clase?
- A.4 (Si hay problemas) ¿Qué repercusiones tienen dichos problemas en su labor pedagógica?
- A.5 A continuación le voy a enumerar una serie de aspectos relevantes de todo salón de clase. Le pido que me diga si respecto a ellos su aula presenta una situación buena, regular o mala: Tamaño en relación al número de alumnos; Estado de bancos; Estado del pizarrón; Iluminación; Ventilación; Aislamiento; Olores; Seguridad; Temperatura ambiente.

B. MATERIALES Y ÚTILES ESCOLARES.

- B.1 ¿Qué materiales didácticos acostumbra Ud. a usar en su labor docente?
- B.2 En relación al material didáctico existente en la escuela, ¿qué carencias encuentra Ud.? Indique las tres que considera más relevantes en orden de importancia.
- B.3 ¿Cuántos alumnos de su clase tienen carencias importantes en materia de útiles escolares?
- B.4 Este año, ¿la escuela distribuyó útiles escolares a niños de su clase?
- B.5 (Si distribuyó) Numéricamente, la distribución de útiles fue:
1. Suficiente; 2. Medianamente suficiente; 3. Insuficiente.
- B.6 ¿Se adecuaron los útiles distribuidos a las necesidades de los niños?
- B.7 ¿Por qué?

C. CONDICIONES DE TRABAJO.

- C.1 ¿Cómo calificaría Ud. las condiciones para realizar el trabajo docente en esta escuela?
1. Muy buenas; 2. Buenas; 3. Ni buenas ni malas; 4. Malas; 5. Muy malas.
- C.2 ¿Por qué?
- C.3 ¿Cuáles considera Ud. que son los tres aspectos más positivos de esta escuela? Indíquelos en orden de importancia.
- C.4 ¿Y cuáles considera que son los tres aspectos más negativos? Indíquelos también en orden de importancia.
- C.5 En su tarea pedagógica diaria, ¿cuenta Ud. con el apoyo docente de...?
1. Practicante; 2. División de tareas con otro maestro; 3. Maestro de apoyo; 4. Profesor especial (especificar); 5. Maestro itinerante; 6. Otro (especificar).
- C.6 (Si tiene maestro de apoyo) En relación a su clase, ¿qué funciones cumple el maestro de apoyo? Indique en orden de importancia, las tres funciones más relevantes.
- C.7 (Para todos) ¿Qué función cree Ud. que debería cumplir el maestro de apoyo? Indique en orden de importancia las tres más relevantes.
- C.8 (Si comparte el salón de clase) ¿Podría explicar cómo trabaja en esta situación y qué repercusiones tiene en el aprendizaje de los niños?
- C.9 ¿En qué áreas considera Ud. importante que sus alumnos tengan Profesores Especiales?
- C.10 ¿Por qué?
- C.11 Este año, ¿tuvo su clase posibilidades de realizar alguna salida?
- C.12 ¿Cuántas?
- C.13 ¿Qué tipo de salidas?
- C.14 Indique las principales fuentes de financiamiento de dichas salidas.

D. RENDIMIENTO.

- D.1 En su criterio, su grupo tiene un rendimiento global que calificaría de: 1. Superior; 2. Medio superior; 3. Medio; 4. Medio inferior; 5. Inferior.
- D.2 En cuanto a rendimiento, el grupo es: 1. Homogéneo; 2. Algo heterogéneo; 3. Muy heterogéneo.
- D.3 Caracterice el rendimiento de su grupo (Superior, Medio superior, Medio, Medio inferior e Inferior) en el momento actual en las siguiente áreas temáticas relativas a Lenguaje: Vocabulario; Ortografía; Comp.lectora; Redacción.
- D.4 Caracterice el rendimiento de su grupo (Superior, Medio superior, Medio, Medio inferior e Inferior) en el momento actual en las siguiente áreas temáticas relativas a Matemática: Numeración; Fracciones; Geometría; Aplicación de conocimientos; Razonamiento.
- D.5 ¿Cuántos niños con dificultades de aprendizaje tiene en su grupo?
- D.6 (Si tiene) ¿Qué estrategia pedagógica siguió con ellos?
- D.7 Se discuten en Primaria diversas alternativas para mejorar el rendimiento y brindar una enseñanza más personalizada a los niños. Pensando concretamente en esta escuela, ¿qué opina de las distintas soluciones teóricas que se manejan?. Manifieste si está de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, o en desacuerdo: 1. Incrementar el número de maestros de apoyo; 2. Dividir los grupos para que cada maestro tenga menos niños que atender; 3. Ampliar la jornada diaria de atención escolar a los niños; 4. Ampliar el número de jornadas en la semana; 5. Implementar cambios en las técnicas pedagógicas.
Observaciones:
- D.8 ¿Cuál de ellas le parecería prioritaria?
- D.9 ¿Por qué?
- D.10 ¿Cuál es su opinión sobre llevar esta escuela a jornada completa? (Mostrar tarjeta)
- D.11 ¿Por qué?
- D.12 En el supuesto de que existieran recursos y remuneración adecuada a los maestros, ¿cree Ud. que podría haber resistencias?
- D.13 (Si si) ¿Cuáles?

E. ASISTENCIA.

- E.1 El nivel de asistencia en el grupo es: 1. Muy bueno; 2. Bueno; 3. Ni bueno ni malo; 4. Malo; 5. Muy malo.

- E.2 En su opinión, ¿cuál es el máximo aceptable de inasistencias para que el aprendizaje de estos niños sea exitoso?
- E.3 En cuanto al trabajo pedagógico las inasistencias en el grupo: 1. No tuvieron mayores repercusiones; 2. Afectaron medianamente; 3. Ocasionaron múltiples problemas.
- E.3 ¿Por qué?
- E.4 (Si las inasistencias afectaron medianamente u ocasionaron múltiples problemas) ¿Qué estrategia adoptó para mejorar la asistencia de su grupo?

F. DEBERES.

- F.1 El cumplimiento de estos niños con los deberes es: 1. Muy bueno; 2. Bueno; 3. Ni bueno ni malo; 4. Malo; 5. Muy malo.
- F.2 ¿Con qué frecuencia semanal manda Ud. deberes a sus niños?
- F.3 ¿Qué es lo que Ud. intenta lograr en este grupo con los deberes?
- F.4 A continuación le voy a leer una serie de afirmaciones sobre los deberes y le pido que me diga su grado de acuerdo con ellas: (Muy de acuerdo; De acuerdo; Ni acuerdo ni desacuerdo; Desacuerdo; Muy en desacuerdo).
1. Son un sistema muy eficaz de consolidación de aprendizajes
 2. Deben hacerse en horarios especiales en la escuela
 3. No dan mucho resultado
 4. Desarrollan hábitos de responsabilidad
 5. Los maestros dan pocos deberes porque no tienen tiempo para corregirlos
 6. Son hoy de difícil aplicación porque los niños no tienen apoyo familiar
- F.5 ¿Qué hace en los casos de niños que no cumplen regularmente con los deberes?

G. DISCIPLINA

- G.1 En términos generales, hablando de la disciplina como norma básica para la convivencia y el funcionamiento escolar, ¿cómo evalúa Ud. la disciplina del alumnado de este grupo? 1. Muy buena; 2. Buena; 3. Ni buena ni mala; 4. Mala; 5. Muy mala.
- G.2 ¿A qué atribuye Ud. que la disciplina sea así?
- G.3 La situación disciplinaria de su grupo es la siguiente: 1. Tiene más problemas disciplinarios que la escuela en su

- conjunto; 2. Presenta los mismos rasgos disciplinarios de la escuela; 3. Tiene menos problemas disciplinarios que la escuela en su conjunto.
- G.4 (Si hay indisciplina en la clase) ¿Cuáles son las medidas adoptadas más frecuentemente frente a los problemas de disciplina? (Insistir hasta tres en orden de frecuencia).
- G.5 ¿Qué actitud asumen los padres frente a esas medidas?
- G.6 En relación a su clase, ¿cuáles son las consecuencias de la indisciplina que más le preocupan?

II. ACTITUD DE LA FAMILIA

- H.1 En su labor docente, ¿qué apoyo recibe de las familias de sus alumnos? 1. Mucho apoyo; 2. Algún apoyo; 3. Poco o ningún apoyo.
- H.2 En su tarea docente de este año, ¿cuáles fueron los principales apoyos de las familias de sus alumnos?
- H.3 ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la familia para apoyar su labor?
- H.4 Por favor, indiquenos las reuniones de padres de su grupo realizadas este año (Mes, Tema principal, Asistencia(%). Observaciones:
- H.5 En los casos en que los padres no concurren a las reuniones, ¿cuáles son las principales causas? Indíquelas en orden de importancia.

I. CARRERA PROFESIONAL.

- I.1 ¿En qué año finalizó sus estudios de magisterio?
- I.2 ¿En qué Instituto Normal cursó sus estudios? (Capital o Interior). Especificar cuál.
- I.3 ¿Ha realizado o está realizando otra carrera? (Especificar nombre de la carrera y si es docente o no docente): Completa; Incompleta, abandonó; Incompleta, está estudiando.
- I.4 ¿Ha realizado cursos de perfeccionamiento docente?
- I.5 ¿Cuáles?, ¿qué duración?, ¿en qué año?
- I.6 ¿Cómo ve Ud. su carrera docente?, en términos de: Realización personal; Carrera profesional; Bienestar económico; Valoración por la sociedad. (Indique si Muy bueno, Bueno, Regular, Muy Malo, Malo).
- I.7 ¿Le gustaría cambiar de escuela?

- I.8 ¿Por qué?
- I.9 ¿Ha pensado en cambiar su ocupación como maestro por otra actividad?
- I.10 (Si sí) ¿Por cuál?
- I.11 (Si sí) ¿Por qué?
- I.12 En el hipotético caso de tener que ayudar a un joven a orientarse, ¿qué opción le sugeriría?
- I.13 ¿Qué opinión le merece que la remuneración de maestros sea diferente según tipo de escuela?
- I.14 ¿En función de qué criterios establecería la diferenciación?
- I.15 (Para todos) ¿Estaría de acuerdo en que el trabajo en escuelas socialmente carenciadas fuera mejor retribuido que en las demás?

J. DATOS DEL MAESTRO.

- J.1 Sexo 1. F 2. M
- J.2 Edad _____
- J.3 Estado civil
1. Casada; 2. Soltera;
3. Divorciada; 4. Unión libre; 5. Viuda
- J.4 ¿Cuál es el año de inicio de su carrera docente?
- J.5 ¿Cuál es el año de inicio de sus actividades en esta escuela?
- J.6 Condición del nombramiento actual: 1. Efectivo; 2. Interino; 3. Suplente.
- J.7 ¿Cuántos años ha trabajado en 4to. grado?
- J.8 ¿Cuáles fueron las últimas tres escuelas en las que trabajó (en Montevideo o Interior) y cuál fue el número de años?
- J.9 ¿Tiene otro trabajo?. ¿Es público o privado?. ¿Cargo docente o no docente?
- J.10 ¿Cuántas horas semanales de labor tiene Ud.? (en la escuela, otras ocupaciones docentes y otras no docentes).
- J.11 En su hogar, cuenta Ud. con: 1. Refrigerador con freezer; 2. TV color; 3. TV blanco y negro; 4. Video casetero; 5. Lavarropa; 6. Lavavajilla; 7. Horno a microondas; 8. Automóvil de uso exclusivo del hogar.

J.12 ¿Quién es el jefe de su hogar? 1. Usted; 2. Su cónyuge; 3. Su padre o madre, suegro o suegra; 4. Su hijo o hija; 5. Otro familiar; 6. Otro no pariente.

J.13 ¿Cuántos miembros componen su hogar?

J.14 ¿Cuántos hijos menores propios o a su cargo tiene Ud.? Especifique de 0-5 años; de 6-14 años; de 15-19 años; Total.

J.15 ¿Quién los atiende en su ausencia?

J.16 ¿Recuerda Ud. qué grado de instrucción alcanzó su padre? 1. Sin instrucción; 2. Primaria incompleta; 3. Primaria completa; 4. Secundaria hasta 4to. completo; 5. Secundaria hasta 6to. completo; 6. UTU; 7. Normal o IPA; 8. Universidad incompleta; 9. Universidad completa; 10. No recuerda.

J.17 En su ocupación su padre es/era: 1. Empleado privado; 2. Obrero privado; 3. Empleado público; 4. Obrero público; 5. Patrón con personal a su cargo; 6. Trabajador por cuenta propia sin local; 7. Trabajador por cuenta propia con local.

J.18 ¿Podría describir la actividad principal de su padre?

J.19 ¿Cuánto cobró Ud. líquido el mes pasado como empleado del sector público? (Incluyendo todos los beneficios)

J.20 ¿Cuál fue en el mes pasado el ingreso total líquido que tuvo su hogar?

J.21 (Si tiene cónyuge) ¿Recuerda Ud. qué grado de instrucción alcanzó su cónyuge?

1. Sin instrucción; 2. Primaria incompleta; 3. Primaria completa; 4. Secundaria hasta 4to. completo; 5. Secundaria hasta 6to. completo; 6. UTU; 7. Normal o IPA; 8. Universidad incompleta; 9. Universidad completa; 10. No recuerda.

J.22 (Si tiene cónyuge) ¿Podría describir la actividad principal de su cónyuge?

J.23 (Si tiene cónyuge) En su ocupación su cónyuge es/era: 1. Empleado privado; 2. Obrero privado; 3. Empleado público; 4. Obrero público; 5. Patrón con personal a su cargo; 6. Trabajador por cuenta propia sin local; 7. Trabajador por cuenta propia con local.

Entrevistador:

Duración de la entrevista:

Observaciones:

