

Estudios de la edición 2008 del

Fondo Concursable Carlos Filgueira.

**Infancia, adolescencia
y políticas sociales.**



Carlos Filgueira (1937-2005) formó parte de la generación que impulsó fuertemente el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina a partir de la década del 60. Fue uno de sus principales referentes a nivel nacional, desempeñándose en una variedad de ámbitos: fue docente de grado y postgrado de la Universidad de La República, fundador en 1975 del Centro de Investigaciones y Estudios Sociales del Uruguay (CIESU), consultor de organismos internacionales tales como la CEPAL, Naciones Unidas y el BID.

Su producción teórica sobre el Uruguay abordó una diversidad de temáticas, desde las políticas sociales, hasta la ciencia y tecnología, pasando por temas de género, movimientos sociales, cultura política y democracia política. En su inmensa obra se destacan los estudios sobre estratificación y movilidad social en Uruguay, sobre la familia, la juventud. En sus últimos años dedicó gran parte de su esfuerzo intelectual al estudio de la realidad educativa nacional.

Prólogo

Desde el año 2007, el Programa Infamilia desarrolla un Plan de Investigación orientado a promover la generación de conocimiento sobre la situación de niñas, niños y adolescentes uruguayos. El propósito de esta iniciativa es contribuir al diseño de políticas públicas sustentables, que mejoren las condiciones de vida de la infancia y aporten al debate político y académico, en el diseño y la implementación de políticas sociales en general y políticas del sector en particular.

Una de las modalidades que se ha puesto en práctica para el fomento de la investigación sobre la realidad social de la niñez y la adolescencia uruguaya ha sido el Fondo Concursable “Carlos Filgueira”. A través de esta convocatoria se han apoyado económicamente 14 investigaciones en 2008, y se proyecta hacer lo mismo con otras nueve el presente año.

Este proyecto es una apuesta hacia la construcción de conocimiento científico, que genere certezas en el momento de adoptar decisiones sobre todo lo involucra a la población objetivo. Asimismo, representa un apoyo importante hacia la comunidad científica del país, que muchas veces no cuenta con el respaldo necesario para llevar a cabo investigaciones de este tipo.

El presente libro contiene los artículos de las seis investigaciones mejor evaluadas en la edición 2008 del Fondo Concursable “Carlos Filgueira”. Todas ellas aportan, en distinta forma, valiosa información sobre la población que nos ocupa.

Se espera que este libro sea el primero de muchos, que aporten al conocimiento, el debate y la construcción de una realidad social más justa para las niñas, los niños, los adolescentes, y toda la sociedad uruguaya.



Soc. Julio Bango

(Director Programa Infamilia - MIDES)



Responsabilidad y riesgo: las prácticas diagnósticas en el sistema de protección social uruguayo



Responsabilidad y riesgo: las prácticas diagnósticas en el sistema de protección social uruguayo

Carolina González Laurino¹
Sandra Leopold Costábile²

Resumen

El artículo parte de la investigación “El diagnóstico social de las familias uruguayas en el entramado de protección social como instancia teórico-metodológica y operativa dilucidadora de riesgos sociales”, que se realizó en el contexto de la edición 2008 de los Fondos Concursables Carlos Filgueira del Programa Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social, con financiamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

La investigación se orientó hacia el análisis de las prácticas diagnósticas de la institución de asistencia a la infancia y la adolescencia –que se producen y ordenan desde el ámbito judicial– como fuente de conocimiento sobre las familias uruguayas asistidas en el sistema de protección social del Uruguay actual.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio estuvo basado en un análisis de contenido de los peritajes técnicos provenientes de los expedientes judiciales y de los diagnósticos situacionales que surgen de las carpetas del Instituto de la Niñez y la Adolescencia en Uruguay a partir de la derivación judicial.

Se tomaron como unidades de análisis los informes diagnósticos elaborados por el cuerpo técnico de los Juzgados de Familia Especializados, y de la División de Estudio y Derivación del Instituto de la Niñez y la Adolescencia en Uruguay, seleccionados en función de criterios aleatorios de análisis muestral, cuya trayectoria se siguió desde el sistema judicial a la institución asistencial.

A modo de síntesis es posible afirmar que la lógica del diagnóstico y el peritaje social aparece informada, desde el discurso del riesgo, como dispositivo de saber-poder, que recoge el discurso de los sujetos más frágiles, y lo redefine a través de un mecanismo de atribución de responsabilidades en el horizonte de una apropiación autónoma y crecientemente reflexiva de sus biografías.

Palabras clave: Modernidad. Reflexividad. Confianza. Diagnóstico. Riesgo. Protección social.

1 Doctora en Sociología y Ciencias Políticas (opción Sociología). Licenciada en Sociología. Asistente Social. Docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Constituyente 1502, 4º piso. Tel: (5982) 4136397. Fax: (5982) 4136398. Montevideo, Uruguay. E-mail: carolsoc@gmail.com

2 Magíster en Trabajo Social. Asistente Social. Cursando Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Uruguay. Docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Constituyente 1502, 4º piso. Tel: (5982) 4136397. Fax: (5982) 4136398. Montevideo, Uruguay. E-mail: sleopold@adinet.com.uy

1. Introducción

Tanto en el ámbito judicial como en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia, el diagnóstico social³ constituye una mirada de segundo orden frente a una situación problema que se somete a juicio experto. Esta práctica que supone analizar situaciones sociales conflictivas a partir de códigos especializados resulta habitual en los espacios de inserción profesional tradicionales. Sin embargo, es menos familiar la lectura que propone este trabajo, situada en el plano de la observación de la observación, de acuerdo con la expresión de Luhmann.

Por tanto, si el diagnóstico es una mirada de segundo orden sobre la situación vivenciada, la lectura que aquí se sugiere se ubica en un registro de tercer orden, que pretende tomar distancia del registro experto, y situar el análisis del analista en el lugar del objeto estudiado.

Este sesgo de la mirada representa un pequeño movimiento que tiene enormes implicancias. Aunque ya acostumbrados después de tanto ejercicio, este “mirar detrás de cámaras” que implicó centrar la atención en el proceso de elaboración de un “montaje cinematográfico”, al inicio fue un poco incómodo, tanto para el observado, como para un nuevo público, desacostumbrado a develar los tecnicismos con los que se construían sus ilusiones.

El plano de la observación de la observación del experto es, por tanto, inicialmente incómodo para el analista, y extraño para los sujetos a la mirada experta, quienes raramente conocen los resultados de un dictamen, cuyo destinatario final será otro especialista.

Esta particularidad del destinatario del discurso experto trae consigo cierta especialización en el lenguaje y en las categorías conceptuales utilizadas por el analista. Es lo que ha pasado con la caracterización de situaciones individuales y familiares bajo la terminología del riesgo social, como surge de las indagaciones realizadas en el marco de la investigación que origina este trabajo.

La especialización técnica en el diagnóstico viene de la mano de un aumento de precisión de la definición de los problemas por parte de los expertos, y un afinamiento progresivo en la metodología y los instrumentos técnicos empleados para la medición y el análisis.

Sin embargo, esta mayor claridad y eficiencia en la delimitación parece correlacionarse positivamente con la opacidad de los supuestos que sostienen estos instrumentos operacionales, tanto para los profanos como para los expertos en este tipo de discursos. Por eso, al exponer la trama conceptual e ideológica de estos productos técnicos, este trabajo de investigación pretende plantear un debate que congregue a los especialistas a la discusión de las pretensiones de validez de sus producciones de saber.

De esta forma, más allá de poner a funcionar la necesaria vigilancia epistemológica sobre la producción de conocimiento en el área socio-jurídica, un debate de estas características abre las posibilidades de intercambio sobre las implicancias políticas de estos discursos al interior de los sistemas expertos, tanto en el sistema jurídico como en el de protección social a la infancia y la adolescencia en Uruguay.

3 En el marco de este trabajo, se entiende como “diagnóstico social” a la lectura interpretativa de síntomas y signos de una situación social conflictiva, que se somete al juicio experto. Estos expertos provienen de distintos ámbitos profesionales que, tanto en el ámbito judicial como en el sistema de protección social uruguayo, puede ser el médico –generalmente médico forense o psiquiátrico–, el psicológico o el social. El carácter “social” del diagnóstico no tiene origen disciplinar, sino que pretende ser una calificación del tipo de realidad sujeta a interpretación de distintos especialistas. Esta forma de caracterización del diagnóstico refiere consecuentemente a los debates acerca de la medicalización y la psicologización de los conflictos sociales, que están implícitos en este trabajo.

2. Sociedad de riesgo e individualización: la construcción de una biografía reflexiva

Diversos autores coinciden en reconocer en la modernidad un proyecto que no sólo supone la supresión de las carencias materiales a partir de la racionalización del conocimiento sobre la naturaleza, y de la relación de ésta con los hombres, sino que también se orienta hacia la emancipación humana a partir de la organización racional de la sociedad.

Tal como lo ha sintetizado Harvey (1996), el dominio científico sobre la naturaleza promete poner fin a la escasez, las necesidades y las calamidades que ella provoca. A su vez, el desarrollo de las formas racionales de organización social y de los modos racionales de pensamiento anuncia la liberación de las irracionalidades presentes en el mito, la religión y la superstición. De esta manera, el hombre resultaría librado del uso arbitrario de poder y del lado sombrío de su propia naturaleza. Es en estos términos, recuerda Rouanet (1993: 97) que “emancipar significa racionalizar”, tanto en el sentido negativo de liberar a la conciencia humana de los mitos que la tutelan, como en el sentido positivo de utilizar a la ciencia en aras de hacer más eficaces las instituciones económicas, políticas y sociales. Como consecuencia se alcanzaría la libertad del hombre, entendido como productor y consumidor de cultura, así como agente económico y ciudadano.

En suma, la modernidad conlleva el propósito de desmistificar y desacralizar el conocimiento y la organización social, con el fin último de liberar al hombre de sus ataduras cognitivas y materiales, es decir, como alguna vez escribieron Adorno y Horkheimer: “Liberar a los hombres del miedo y constituirlos como señores” (1994: 59).

En la pluma de todos los pensadores occidentales de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la modernidad se bosquejó como un proceso de importantes transformaciones en momentos en que se producía la revolución que convertía al Estado nacional moderno y al mercado capitalista en formulaciones novedosas de la vida social. Sin embargo, desde el último cuarto del siglo XX se asiste a un proceso de aceleración de los cambios societales que habilitan a algunos pensadores contemporáneos a renombrar y realizar nuevas descripciones y análisis sobre la modernidad.

La “modernidad reflexiva”, como llama Giddens a los procesos de modernidad “reciente”; la “modernidad tardía”, como la adjetiva Habermas; la “modernidad líquida”, en la metáfora de Bauman; o la “modernidad invertida”, como la denomina Hobsbawm, constituyen algunos intentos de nominar los profundos procesos de transformación, por parte de aquellos autores contemporáneos que se resisten a la idea de la posmodernidad como forma de caracterizar un período de la Historia de Occidente, que da sepultura a las promesas ilustradas de emancipación humana a través del proceso de racionalización.

Desde la idea de “modernidad reflexiva”, Giddens habla de tres elementos para explicar el carácter dinámico de la vida social moderna: la separación entre tiempo y espacio, el desenclave de las instituciones sociales y la reflexividad generalizada (1995: 28-34).

Sin embargo, lo que en este momento interesa subrayar es la tercera de las características anunciadas por Giddens, el carácter reflexivo de la modernidad, que por una parte, supone una revisión constante de la mayoría de los aspectos de la vida social, como consecuencia de la permanente transformación del conocimiento. Y por otra, como característica de la modernidad tardía, la reflexividad constituye una inflexión en la forma de concebir los condicionamientos sistémicos o las determinaciones institucionales sobre el sujeto moderno.

Desde esta perspectiva, los actores sociales son capaces de sopesar las opciones y las consecuencias de sus actos mediante un proceso de análisis que los libera de las fuertes determinaciones institucionales y societales que constreñían sus decisiones. Esta mayor independencia en la búsqueda de herramientas con las que manejar su biografía otorgaría a los actores individuales y colectivos de un mayor poder de injerencia en sus asuntos,

lo que, a la vez que más libres, los convertiría en responsables de sus propias decisiones. De este modo, esta capacidad de decisión sobre sus trayectorias personales y sociales los coloca enfrente a los múltiples riesgos que aparecen con la vida moderna.⁴

Beck, posicionado, al igual que Giddens, desde la perspectiva de la modernidad reflexiva, identifica la aparición de la sociedad de riesgo como resultado de la obsolescencia de la sociedad industrial. Con este concepto reconoce "una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar de las instituciones de control y protección de la sociedad industrial" (1994:18).

De acuerdo con Beck, en la sociedad industrial clásica, las formas de vida colectiva se asemejaban a las muñecas rusas que se colocan unas dentro de otras. Esta imagen grafica la forma en que las categorías de las situaciones vitales –clase, familia nuclear, género, división del trabajo y matrimonio– se relacionan entre sí.

En la sociedad de riesgo, estas categorías y su modalidad de articulación están siendo sistemáticamente sometidas a procesos de desvinculación y revinculación. De aquí resulta, en palabras de Beck, el significado de la teoría de la individualización, entendida como "una compulsión, pero una compulsión a fabricar, autodiseñar y autoes-cenificar no sólo la propia biografía, sino también sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida. (...) Individualización significa que la biografía estándar se convierte en una biografía de elección, una biografía hágalo usted mismo (Ronald Hitzler) o en expresión de Giddens una biografía reflexiva" (1994: 29-30).

En este mismo sentido, Giddens propone la idea de un yo analíticamente construido mediante la "política de la vida", que define como una política de "estilo de vida", "se trata de una política de realización del yo en un entorno reflejamente ordenado, donde esa reflexividad enlaza el yo y el cuerpo en sistemas de ámbito universal" (1995: 271).

De esta forma plantea que la política de la vida "es una política de decisiones de vida", que afecta, en primer lugar, a la identidad del yo como proyecto autorreflexivo: "Una crónica de la identidad del yo reflejamente organizada proporciona los medios para dar coherencia al tiempo de vida finito, dadas unas circunstancias externas cambiantes" (GIDDENS, 1995: 272).

En síntesis, desde los riesgos socialmente producidos, los teóricos de la modernidad reflexiva invitan a pensar en la cuota parte que corresponde al individuo desde las políticas de la vida en la gestión de sus propias actitudes y conductas respecto a la eventualidad de distintos tipos de riesgo. Como se exponía anteriormente, el sujeto es visualizado frente a un abanico de opciones y al cálculo de sus posibles ganancias y riesgos en la construcción reflexiva de su propia biografía con impacto universal.⁵

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la identidad individual se entiende como el logro de un yo auténtico, internamente referencial, que se encuentra conectado significativamente a través de la íntima lealtad al proyecto reflejo del yo.

Sin embargo, esta perspectiva teórica que habla de un sujeto informado y autoconsciente en la construcción de

4 Como explica Giddens, el cálculo de riesgos y oportunidades en la vida del sujeto moderno, lo coloca frente a la posibilidad de adoptar una decisión informada y en pleno conocimiento de las consecuencias de su acción, que hace posible la colonización del futuro. Anthony Giddens. *Modernidad e identidad del yo*. Península, Barcelona, 1995. p. 166.

5 "Hasta aquí –sostiene Giddens– nuestro análisis nos lleva al mundo de las relaciones sociales externas al yo en función, casi siempre de su impacto reflejo sobre la identidad y el estilo de vida. Sin embargo, las decisiones personales afectan también a consideraciones universales (el nexo, en este caso, va de las personas al planeta)". Giddens. (1995) Op. Cit. p. 279.

su propia identidad, si consideramos el contexto de una sociedad heterogénea y desigual en la que se enmarcan las decisiones de los actores, trae aparejadas algunas dificultades a la hora de la individualización de los riesgos en poblaciones excluidas..

3. La necesidad de confianza moderna en los sistemas abstractos

En un contexto de modernidad reflexiva, la esencia de los sistemas expertos es la confianza que supone la convicción en la infalibilidad de los mecanismos que se ponen en juego en todos los sistemas abstractos, independientemente de poder tener a la vista los procesos que conducen a la verificación de los sistemas. La confianza que supone adoptar en la vida de los sujetos un conjunto de decisiones diarias que condicionan la realización de sus acciones conduce a la adopción de la perspectiva del cálculo de los riesgos (GIDDENS, 1995; BECK, 1998).

De esta forma, la confianza es, en palabras de Giddens, “una actitud mental generalizada”, así como “una actitud calculadora”, que se sustenta en la fiabilidad de los sistemas expertos en la vida cotidiana, y ofrece la posibilidad de tomar decisiones en forma independiente, y asume los riesgos de las propias acciones (GIDDENS, 1995; DOUGLAS, 1990, 1996; HAYES, 1992).

Desde la perspectiva de la modernidad reflexiva, la vida cotidiana queda relativamente asegurada a través de un conjunto de sistemas abstractos –difícilmente descifrables para los no iniciados– que genera un tipo de confianza básica con implicaciones tranquilizadoras para el sujeto moderno.

Si bien, como expone Giddens, los aspectos oscuros de los sistemas expertos no son inexplicables, y su adquisición depende de una “combinación de entrenamiento y especialización prolongada”, la complejidad moderna vuelve imposible la especialización en más de uno o dos ámbitos profesionales, por lo que “los sistemas abstractos son opacos para la mayoría” (1995: 46). Esta cualidad de opacidad fundamenta la extensión de la confianza en el conocimiento especializado, ya que resulta imposible conocer los fundamentos de legitimidad de todos los sistemas expertos que aseguran la supervivencia en la vida moderna (1995: 40).

Por otra parte, la especialización demanda precisión en la definición de los problemas que son objeto de intervención experta. Esta mayor claridad y eficiencia en la delimitación de los asuntos trae como consecuencia, no obstante, más confusión y oscuridad para los sujetos que permanecen ajenos al conocimiento especializado, más allá de los ámbitos concretos de aplicación en los que se ven afectados.

Esta sobreespecialización del conocimiento genera esferas de aplicación restringidas, cuyas consecuencias se vuelven imprevistas e incontroladas para los expertos. Medir estos resultados no pretendidos del saber especializado mediante un cálculo de riesgos se convierte en un rasgo central de la modernidad reflexiva, dado que para los analistas del riesgo es a través del pensamiento contrafáctico que la colonización del futuro se vuelve posible (GIDDENS, 1994, 1995).

Centrar la atención en estos productos del conocimiento experto, implica poner en consideración los instrumentos y mecanismos modernos que –por su naturaleza abstracta– se sustraen al conocimiento por parte de los profanos. Sin embargo, y a diferencia de los sistemas premodernos (en los que el conocimiento se encuentra codificado y su instrucción es monopolio de una minoría), en los sistemas modernos, las pretensiones de validez del conocimiento contenido en las formas de profesionalización requieren justificación y actualización permanente.

Estudiar el diagnóstico social como un producto técnico especializado supone indagar en los supuestos conceptuales que lo sostienen, las herramientas metodológicas que utiliza y el instrumental técnico-operativo que

lo informa en la configuración de los dispositivos institucionales de detección, selección y asistencia de la población a la que está dirigido.

4. Riesgos, peligros y protecciones en la modernidad tardía

Al estudiar la concepción racionalista en el análisis del riesgo, Luhmann diferencia al actor de las decisiones –observador de primer orden de los riesgos que asume– de la perspectiva del analista que actúa en el plano de la observación de la observación. Esta última constituye la perspectiva del análisis del riesgo en las ciencias sociales.

Al tomar en cuenta tanto el punto de vista del observador de primer orden como el de segundo orden, Luhmann (1992) introduce la diferenciación entre riesgo y peligro, que conceptualiza el riesgo como aquel que deriva de una decisión y el peligro como el daño externo, atribuido al medio ambiente.

Se plantea entonces el problema de la atribución de la decisión por parte de los observadores de segundo orden. Para asignar una clase de riesgo a una conducta determinada es preciso satisfacer una serie de condiciones entre las cuales destaca que las alternativas se distinguan reconociblemente de los daños (LUHMANN, 1992: 67).

El pasaje del esquema riesgo-seguridad al de riesgo-peligro recibe varios cuestionamientos. No obstante, Luhmann señala que su ventaja más inmediata está dada por la utilización del concepto de atribución, ya que pertenece a una observación de segundo orden.⁶

Esta observación acerca de “acumulación de efectos de decisión” de la que habla Luhmann resulta especialmente significativa para los objetivos propuestos. En efecto, Luhmann subraya que “sólo podemos hablar de atribución a decisiones cuando es posible imaginar una elección entre alternativas, y esa elección se presenta como algo razonable, independientemente de que quién tome la decisión se percate o no del riesgo y de la alternativa” (LUHMANN, 1992: 70-71).

De hecho, en la perspectiva de Luhmann, la atribución de la decisión no existe con independencia “de si es observado y de quién sea el observador”. Esta postura asume que la atribución de riesgos es una relación social condicionada y que, para determinar la relación entre decisión y consecuencia o atribución de efectos de decisión, “debemos observar al observador y esforzarnos, dado el caso, por tener teorías acerca del condicionamiento de nuestras observaciones” (1992: 71).

La reflexión de Luhmann acerca del carácter construido del análisis del riesgo, como atribución de las decisiones de los sujetos por parte de un observador de segundo orden, conduce, de acuerdo a su sugerencia, a fijar la mirada en el evaluador de riesgos sociales.

¿Qué fundamentos conceptuales, opciones metodológicas e instrumentos operativos sustentan la práctica del diagnóstico social en las situaciones familiares que son analizadas y puestas a consideración en los procedimientos judiciales?

¿Qué función social se asigna a la práctica del diagnóstico situacional en estas situaciones controversiales?

6 Luhmann reconoce una larga tradición al concepto de atribución, sobre todo en relación con la jurisprudencia (la atribución de un hecho a un actor) y la economía (la atribución de un factor al incremento de la producción). Sin embargo, es después de la segunda guerra mundial que el concepto alcanza el nivel de observación de segundo orden y es posible reconstruir el cómo se realiza una atribución. No obstante, la forma de la atribución se considera contingente por lo que se intenta descubrir “los factores correlacionados con las maneras de distribución”. Niklas Luhmann. Sociología del riesgo. Universidad Latinoamericana – Universidad de Guadalajara, México. 1992. p. 69.

¿Cuáles son los mecanismos sociales que legitiman la indagación social? ¿Cómo se regulan institucionalmente estas prácticas técnicas?

Estas preguntas nos remiten a plantear el problema de la producción de conocimiento y de la aplicación técnica de estos saberes en el marco de una institución pública de protección social, pero también remiten a una reflexión acerca del papel de las ciencias sociales en la definición de la agenda de investigación, como en la producción de los discursos de relieve y actualidad social.

5. La producción de conocimiento en las ciencias sociales y la aplicación técnica de los saberes

Sin embargo, para reconstruir la forma de producción de conocimiento que constituye el diagnóstico social, no sólo es preciso indagar en los dispositivos científicos que administran estas prácticas discursivas desde el punto de vista interno. También corresponde examinar las relaciones externas de estos andamiajes conceptuales, con los argumentos prácticos a través de los cuales son aplicados –en los discursos de psicólogos, psiquiatras, jueces, trabajadores sociales, educadores– y con las prácticas político-institucionales que los sostienen. (FOUCAULT, 1991; HABERMAS, 1987; LUHMANN, 1992; BECK, 1998).

Resulta interesante analizar la influencia de factores externos en el proceso de producción de conocimiento: “Destinatarios y usuarios de los resultados científicos en política, ciencia y acción pública se convierten en activos coproductores del proceso social de definición del conocimiento”, que manipula “la oferta heterogénea de interpretaciones” y abre las puertas “a una feudalización de la práctica cognoscitiva científica mediante intereses económico-políticos y «nuevos poderes en el ámbito de las creencias»”(BECK, 1998: 204).

La mirada sobre el observador de segundo orden en la atribución del riesgo a las decisiones de los sujetos sobre los que se investiga constituye una perspectiva que interesa deconstruir observando al observador. De esta forma, la construcción del riesgo en los diversos escenarios de aplicación de conocimiento experto se transforma en objeto de estudio.

A través de una reflexión aguda sobre la idea de verdad como supuesto del conocimiento científico, Beck diferencia procesos de científicización simple y reflexiva. Si en el caso de la científicización simple la ciencia se aplica al estado de cosas existentes en el mundo como lo «dado», en su fase reflexiva las ciencias asumen las contradicciones en sus métodos, sus herramientas, sus productos, sus lógicas de producción de verdad. “De ahí que ya no resulta sólo ser fuente de solución de problemas, sino que es su vez fuente que origina problemas” (1998: 204).

Cuando la ciencia pasa a la práctica, argumenta Beck, se ve confrontada consigo misma, como producto y como productora de realidad. En la sociedad moderna, dirigida y dominada por sistemas abstractos, en los que la actividad profesional dicta las orientaciones para la vida cotidiana, “las perspectivas de futuro y las oportunidades de expansión de la ciencia paradójicamente quedan sujetas a la crítica a la ciencia” (1998: 204).

La crítica de una ciencia, que se pone a sí misma en el centro del debate, se distancia del análisis experto y se somete a un proceso de autocrítica que requiere una revisión de sus fundamentos y de las consecuencias de sus productos.

Este proceso de desmistificación de las ciencias en un proceso de reflexividad se sostiene mediante un discurso, que administra riesgos en un contexto de incertidumbre, con una radical “desmonopolización de las exigencias

del conocimiento científico”, que pone en vilo la producción de conocimiento científico como generador de verdad⁷ (BECK, 1998).

El planteo de la duda frente a unos métodos, usos, reglas y convenciones científicas que podrían sustituirse por otras, modifica la habitual aplicación práctica del conocimiento científico, que se encuentra sostenida en un discurso que se subordina a “la realidad” y “la verdad” atribuyéndose, al menos en las representaciones sociales, una producción incuestionable de saber.

Es necesario repensar la relación entre la reflexividad del conocimiento científico que, mediante la extensión de la fuerza metódica de su duda, afecta la producción de saber, con la aplicación práctica de ese conocimiento, producido por las ciencias humanas en el estudio de poblaciones y sectores sociales que funcionan en registros distintos al del observador.

Al desconstruir la mirada externalista de la sociedad, que pone el acento en las “consecuencias funcionales de las orientaciones de la acción”, y atribuir significados e interpretaciones externas a la conducta de los sujetos, es posible reconstruir la mirada internalista de los actores sobre sus prácticas, a quienes es necesario reconocer similares capacidades interpretativas que las del observador (HABERMAS, 1987).

A través de la recuperación de la observación de primer orden, es posible entender las motivaciones de las prácticas de los sujetos por ellos mismos atribuida y recomponer, mediante la interpretación del observador, una mirada de segundo orden, que dé cuenta de esta lectura confrontada y revisada.

En el diagnóstico social aparece –más o menos explícitamente– tanto la descripción y la explicación de la conducta propia del actor como la disquisición que el experto realiza de la acción del sujeto observado. Desde esta perspectiva, resulta posible pensar que la reconstrucción de estos discursos permitirá una toma de distancia de estos dos escenarios –a menudo tan vinculados entre sí– que dé cuenta de cómo se produce y dónde se sustenta el conocimiento especializado, tanto en el ámbito judicial como en el sistema de protección social de la niñez y la adolescencia en Uruguay.

6. La definición judicial del diagnóstico: ¿Para qué conocer?

Construidas como espacios de producción de conocimiento –recordemos que la noción de conocimiento está presente en la etimología de diagnóstico–, las prácticas sociales del diagnóstico y la observación se construyen socialmente como dominios de saber específicos, que engendran nuevas formas de sujetos y nuevos sujetos de conocimiento (FOUCAULT, 1991:14).⁸

A su vez, tal como nos advierte Marcelo Viñar, el diagnóstico no provee un conocimiento “descriptivo” e “inocuo”, sino que porta un “poder eficaz de sanción y de consecuencias en cuanto a establecer el destino de aquellos a quienes se les aplica, que tiene un valor de anticipación, un valor predictivo [...] El diagnóstico no sólo es portador de una fotografía del presente, sino de una presunción anticipada sobre el futuro, sobre las consecuencias” (2004: 34).

7 “La ciencia resulta cada vez más *necesaria*, aunque asimismo *menos suficiente* para la definición socialmente vinculante de la verdad. Esta pérdida de función [...] es el *producto de la reflexividad* del desarrollo científico-técnico bajo condiciones de riesgo”. (Beck, 1998: 204)

8 La mirada de Foucault sobre la producción de los discursos técnicos como fuentes de saber, remite a la discusión sobre la construcción social de la verdad por parte de las ciencias humanas, que el autor ata a los métodos de indagación en el ámbito de la justicia y desarrolla en sus reflexiones sobre “La verdad y las formas jurídicas” (FOUCAULT, 1991) o en su planteo sobre la configuración social de “los anormales” (FOUCAULT, 2007). Dado que un análisis de estos temas excede los propósitos de estas reflexiones, se propone seguir estas pistas en nuevos trabajos que se enfoquen específicamente en la construcción de estos saberes especializados.

Tanto las resoluciones del juez como los informes diagnósticos elaborados por técnicos en la esfera judicial constituyen espacios socialmente productivos para analizar las formas de arbitraje en los conflictos privados que buscan legitimidad jurídica.

Los sistemas abstractos refieren unos a otros en la búsqueda de insumos tecno-burocráticos para legitimar su quehacer y su saber (GIDDENS, 1995). En este sentido es que el juez recurre al experto en distintas materias para solicitar su pericia en ámbitos en los que deberá arbitrar.

Los pareceres técnicos en el área de la salud física, mental o emocional, o en la esfera social, aparecen en los expedientes judiciales como opiniones calificadas que describen situaciones, analizan vínculos familiares y sociales, discriminan aspectos saludables y patológicos de las personas y sugieren caminos a recorrer.

En el caso de los Juzgados de Familia Especializados, los peritajes técnicos se enmarcan en la urgencia y la perentoriedad de búsqueda de respuestas por parte del sistema. En este contexto, los dispositivos pensados para la descripción de las situaciones actúan de tal forma que queda al descubierto tanto su lógica de indagación en las historias personales como las interpretaciones que estos sistemas expertos hacen de las trayectorias familiares.

La entrevista indagatoria finaliza con un informe dirigido al juez, en el que se describe la situación individual y familiar en una presentación que sobreexpone al sujeto y lo coloca en observación. Esta instancia, que moviliza al entrevistado como sujeto, que pone en juego sus inquietudes, emociones y deseos en relación con la instancia judicial que lo convoca, no resuelve su situación ni aporta mayor reflexividad a su biografía. No se trata de una instancia terapéutica, sino de la presentación de su problema ante un cuerpo especializado y burocratizado de funcionarios técnicos, cuya función se agota en el asesoramiento judicial. De esta manera se produce un discurso con pretensión de verdad, que adquiere poder de arbitraje público en una instancia privada, en la que el sujeto es convocado como mero informante (GONZÁLEZ, 2008).

Esta distancia intercultural que supone la relación con el otro que se pretende conocer, no se establece a partir de un espacio igualitario en el que ambos sujetos tienen el control de la situación y establecen pretensiones de validez que el otro tiene posibilidad de aceptar o rebatir. En el caso del diagnóstico es el técnico quien conoce, evalúa y emite opinión experta, y deja al otro en situación de subordinación (CASTEL, 1986).

Viñar habla de tres ejes presentes en esta especial relación que une al experto, que realiza el diagnóstico, con su entrevistado: “Un eje de conocimiento, otro de amor-odio y otro de sumisión y dominio”, que funcionan entrelazados, y dan cuenta de la particularidad de esta vinculación que evidencia la asimetría de poder y la distancia cultural (2004: 35).

El informe desplaza el discurso del entrevistado a un segundo plano, ya que su palabra es interpretada y resignificada desde un lenguaje experto, que se aleja cada vez más de la comprensión y control de los sujetos involucrados. En este sentido, en las relaciones establecidas entre técnicos y entrevistados prevalece el poderío del que impone las reglas de juego sobre el otro (VIÑAR, 2004).

En este encuentro de carácter asimétrico entre técnico y entrevistado, no hay ni puede haber devolución de la mirada del experto sobre la situación-problema que el sujeto presenta, sino que ésta reaparece transfigurada en la palabra calificada del juez en la instancia de arbitraje. La palabra del juez adquiere, de esta forma, un significado absoluto como decisión supraindividual, estatal y pública, con consecuencias en el mundo de la vida de los sujetos.

Estas decisiones arbitrales, que se inscriben en la biografía de las personas, no forman parte de un proceso de análisis compartido que promueva instancias reflexivas y emancipatorias, como sugieren los analistas del riesgo (GIDDENS, 1995; BECK, 1998). Se trata de una apelación a la autoridad que inviste la judicatura, una

abstracción que no está sometida a debate, ni comparte el proceso de reflexión que la decisión lleva implícita. Al sujeto corresponde el acatamiento o la resistencia al mandato judicialmente establecido.

7. Desautonomización de las esferas en la modernidad tardía: la moralización de los riesgos

La idea de "riesgo" se utiliza en sentidos diversos en función de los intereses y objetivos que se persigan en los ámbitos especializados. La probabilidad de que un suceso –generalmente temible– ocurra se presenta mediante un planteo abstracto, que reduce el contenido a una fórmula matemática de cálculo en la que se sopesan indicadores de predisposición. De esta forma, en el empleo de la categoría del riesgo por los sistemas abstractos se revelan sus características de pragmatismo y versatilidad que lo construyen como un dispositivo técnico de alta complejidad para su uso profano (HAYES, 1992; MITJAVILA, 2002).

Por medio de estos complejos mecanismos se elabora una idea de riesgo, aparentemente neutral en sus connotaciones, que se presenta a través de un discurso tecnocrático despolitizado, que es preciso desmontar para descubrir sus implicaciones. En el caso de la caracterización del riesgo social se observa una naturalización de imágenes culturales, en las que ciertas conductas individuales son puestas en tela de juicio por el experto. De apariencia neutral, estas representaciones sociales, que instruyen el deber ser de las conductas y actitudes de los sujetos analizados, están fuertemente connotadas desde el punto de vista político y moral.

De esta forma, las esferas de la ciencia y la moral, autonomizadas en el esquema de la primera modernidad, se entremezclan y confunden. En las descripciones científicas de las situaciones sociales aparecen argumentaciones y fundamentos morales que revisan –desde instancias operativas– los usos, costumbres y valores de ciertos sectores de la población que la acción de una política o intervención pública busca modificar.

En la primera modernidad, la separación kantiana entre lo empíricamente dado y lo que es válido normativamente dio lugar a distinciones formales entre sistemas evaluativos, expresivos y cognitivos que –en estos planteos– se cuestionaban y se mezclaban mediante un discurso de tono moralizante.

En la modernidad tardía, las lógicas independientes y contrapuestas de la ciencia y la moral parecen retomar su ligazón premoderna desautonomizándose y tejiendo un nuevo escenario en el que las conductas de las personas son pasibles de sospecha moral desde la ciencia, una instancia "objetiva" supraindividual y socialmente legitimada.

En cierta medida, el discurso de la ciencia deja de utilizar las argumentaciones racionales propias de esta esfera de conocimiento para admitir, de manera solapada y hasta imperceptible, sustentos ideológicos y argumentaciones de la esfera práctico-moral. De esta forma, los enunciados científicos, convenientemente arropados de discursos tecnológicos, dirimen asuntos sociales, que contaminan las esferas que se habían arbitrado convenientemente en la lógica argumentativa de la primera modernidad.

De la misma manera que otros saberes tecnificados, los enunciados científicos sobre el riesgo ocultan –detrás de un lenguaje sofisticado y fórmulas de cálculo opacas a la traducción por los sistemas profanos– creencias sociales, valores culturales e ideas políticas que tienen un fuerte impacto en la vida de las personas y en la planificación de las poblaciones (MITJAVILA, 2002).

La construcción social de este discurso, que nace como dispositivo técnico en el campo de lo probable, se reviste de cierto grado de invisibilidad, con un impacto profundo en el diagnóstico y la predicción de situaciones que resultan magnificadas o reducidas en sus efectos sobre las personas, grupos y comunidades.

Las necesidades de coherencia interna y sistematización de los saberes cognitivos y las prácticas científicas –que

limitarían o impedirían la utilización de herramientas conceptuales que provinieran del discurso religioso o ético-político– se subsumen a estos nuevos requerimientos del disciplinamiento social, a través de discursos que estigmatizan conductas individuales y comportamientos sociales.

Este nuevo lenguaje, en el contexto de las condiciones sociales de su producción, permite al discurso ideológico delimitar factores de riesgo en las actitudes y conductas individuales que inmunizarían a las personas y grupos sociales contra el fracaso (LUHMANN, 1992), lo que exhibiría un ideal comunitario de salud y éxito social. Quienes no llegan a superar determinados parámetros establecidos socialmente, tanto para la producción como para el consumo y la reproducción social, son señalados, mediante el discurso del riesgo, como no capaces, por sí mismos, de alcanzar ciertas metas, que no se sostienen sino políticamente. De esta forma, se dibuja un mercado de bienes sociales en el que el individuo compite simbólicamente y materialmente en un contexto de desigualdad en el que algunos ganan y otros quedan relegados o excluidos.

A través del concepto de riesgo social se legitiman ciertas prácticas tecnocráticas en el arbitraje y manejo de los asuntos sociales que activan (o no) los sistemas de protección social hacia la invalidez que, en estos términos, pasa de ser simplemente física a ser social.

Cada vez con mayor pericia, los sistemas expertos desarrollan un sistema de indicadores que señalan como factores de riesgo para el ejercicio de la convivencia y los roles que los sujetos están llamados a desempeñar.

Sin embargo, cabría preguntarse, ¿constituyen estos factores, medidas universal –o al menos localmente– válidas para la descripción de fenómenos o situaciones sociales caracterizadas desde el riesgo social?

Durante mucho tiempo, el diagnóstico clínico se desarrolló asociado a la idea de peligro que, al no cumplirse, derivaba en fracaso de la predicción. Mediante el concepto de riesgo, las disciplinas técnicas desarrollan un sistema de protecciones hacia sus enunciados predictivos que no están sustentados sobre la certidumbre, sino sobre la hipótesis de su probabilidad de ocurrencia (CASTEL, 1986; MITJAVILA, 2002).

La utilización de un instrumental tan versátil y sofisticado en relación con la descripción, el diagnóstico y la predicción de comportamientos individuales y sociales –empleado sobre todo en poblaciones precariamente incluidas– genera entre los expertos tanta oposición como seducción. Pero, como dice Mitjavila, “ninguno de los dispositivos biopolíticos hasta ahora conocidos existe en sí mismo: el riesgo es pura forma y no contenido; permanece abierto, disponible para circular ampliamente en el espacio social y ofrecer así un soporte para transportar múltiples proyectos y significados sociales” (2002: 143).

8. De seguridades y riesgos: una perspectiva crítica

Los autores que conceptualizan la contemporaneidad a través de la idea de la modernidad reflexiva hablan tanto de riesgos que son intrínsecos a la comunidad humana como del riesgo que asume el individuo en cada decisión: “Los riesgos son inevitables cuando tomamos decisiones”, explica Luhmann (1992: 72).

Si no existe “ninguna conducta libre de riesgos”, no es posible limitar la contingencia del riesgo mediante más conocimiento e investigación. Si un observador de primer orden puede tener aún esta esperanza, la experiencia sostiene lo contrario: “Mientras más se sabe, más se construye consciencia del riesgo. Mientras más racionalmente se calcule y mientras más complejo sea el cálculo, de más aspectos nos percataremos, y con ellos vendrá mayor incertidumbre en cuanto al futuro y, consecuentemente, más riesgo” (LUHMANN, 1992: 72).

Por su parte, al tener en cuenta la imputación del manejo individual de los riesgos a los que el individuo se expone, Giddens propone la idea de un yo construido reflejamente mediante la “política de la vida”, que define

como una política de "estilo de vida" (1995: 271). De esta forma plantea que la política de la vida "es una política de decisiones de vida", que afecta, en primer lugar, a la identidad del yo como proyecto reflejo (1995: 272)⁹.

En la descripción de los teóricos de la modernidad reflexiva no aparecen limitaciones a ese proceso de creciente reflexividad individual. No obstante, y pese a sucesivas aclaraciones de Giddens,¹⁰ la pregunta por el desarrollo autónomo del yo en condiciones sociales desventajosas es otra vez pertinente. ¿Es posible pensar en un sujeto autónomo, comprometido con la decisión de su propia vida en proyección universal –como se plantea en la conceptualización de la política de la vida– cuando se habla de personas excluidas, desafiadas (en la concepción de Castel) o precariamente incluidas en la vida social, económica, política y cultural de una sociedad nacional?

La respuesta a esta pregunta supone un doble riesgo. Por un lado, responder afirmativamente posiciona al analista en el lugar de la responsabilización individual de actitudes, comportamientos y representaciones sociales en las que habría que indagar cuáles son los cimientos sociales. Por otro lado, la respuesta negativa corre el riesgo de comprometer al investigador, no sólo en la búsqueda mecánica de causas sociales de conductas individuales, sino en la producción de respuestas prefabricadas y metas externas a los valores y deseos de personas pertenecientes a amplios sectores sociales, con su consiguiente consideración de sus proyectos en situación de "minoridad" social.

Sin embargo, a partir de la conceptualización que supone que todos los individuos tienen intrínsecamente la misma posibilidad de hacerse cargo de decisiones adoptadas libremente, aún en contextos de pobreza y exclusión social, como si esta situación no condicionara seriamente sus opciones de vida, sería caer en la ingenuidad de ignorar la producción social de las desigualdades en un sistema de clases.

Las opciones individuales, y en este punto puede completarse el análisis de Giddens, son históricamente situadas y contextualizadas en sociedades modernas complejas. Desde otras perspectivas teóricas se observa con preocupación el carácter deficitario de este proceso de creciente reflexividad individual, enmarcado en una contemporaneidad en la que, al mismo tiempo que se incrementa la generación de riesgos, se fragilizan los soportes colectivos. En este sentido, afirma Castel (2004), que dos series de transformaciones se conjugan y dan sostén a la problemática de la inseguridad. En primer lugar, señala la erosión de los sistemas de producción de seguridad "clásicos" que contrarrestaban los riesgos sociales en el marco de la sociedad salarial, sobre la base de condiciones de trabajos estables. Desde su perspectiva, el debilitamiento del Estado nacional, más los cambios socioeconómicos generados desde mediados de los años 70, han producido un estado de inseguridad frente al porvenir, en el que también se ve incrementada la inseguridad civil.

A este debilitamiento de la protección clásica, Castel agrega, en segundo término, la irrupción de una nueva generación de riesgos –industriales, tecnológicos, ecológicos, sanitarios, naturales, etc.– cuya emergencia resulta del devenir de las ciencias y las tecnologías que, en su particular desarrollo, parecerían haberse vuelto "contra" la naturaleza y el medio ambiente lo que genera un sentimiento generalizado de impotencia.

La paradójica relación entre riesgo y seguridad es claramente dejada en evidencia por Castel (2004), quien no

9 Giddens recorre el proceso de construcción identitaria de movimientos sociales como el estudiantil, pero sobre todo, el movimiento feminista, para luego centrarse en el cuerpo como "lugar de interacción, apropiación y reapropiación, que enlaza procesos reflejamente organizados y conocimiento experto sistemáticamente ordenado", cuestionando la idea de "cuerpo dócil" de Foucault en la etapa de la modernidad reflexiva. Giddens, (1995). Op. Cit. p. 275.

10 Esta objeción se encuentra explicitada en la introducción de *Modernidad e identidad del yo*: "Podría pensarse que con la expresión «estilo de vida» nos referimos sólo a los logros de grupos o clases más favorecidas [...] Los pobres quedarán más o menos excluidos de la posibilidad de realizar elecciones de estilo de vida". Sin embargo, Giddens sostiene que su reflexión abarca todas las clases sociales, incluyendo contextos de privación social. Giddens. (1995) Op. Cit. p. 14.

duda en señalar que si consideramos el entramado de protecciones civiles y sociales¹¹ que se han dispuesto (por lo pronto en las sociedades de los países desarrollados), seguramente éstas sean las sociedades más seguras que jamás hayan existido. Pero, al mismo tiempo, y en forma perturbadora, las preocupaciones en torno a la seguridad se observan omnipresentes. La “frustración sobre la situación de la seguridad”, tal como la denomina Castel, se deriva del hecho de que los programas de protección no sólo no son absolutamente eficientes, sino que, además, a la vez que dominan, relativamente, ciertos riesgos, hacen emerger otros nuevos.

¿Es en este sentido que puede comprenderse la afirmación de Castel (2004:13) de que estar protegido es también estar amenazado? En términos hipotéticos, plantea que la conjunción de las transformaciones enunciadas “alimenta la frustración acerca de la seguridad”, en virtud de que el incremento de la sensibilidad a los riesgos configura una búsqueda infinita y siempre frustrada de la seguridad.

Por otra parte, al igual que Luhmann (1992), Castel distingue riesgo de peligro, pero sus preocupaciones tienen sentidos diversos. Castel concibe al riesgo como “un acontecimiento previsible, cuyas probabilidades de producirse pueden estimarse, así como el costo de los daños que provocará”. Asu vez, agrega, es un acontecimiento que “puede ser indemnizado porque puede ser mutualizado” (2004: 77). Es en este sentido que, para Castel, el seguro ha constituido “la gran tecnología” que posibilitó el control de los riesgos, de manera tal que los sujetos se involucraron en nucleamientos colectivos, cuyos miembros se reparten el costo de los riesgos. Por ello, el sostén de la cobertura de los riesgos sociales se configura como un modelo solidario o mutual.

Pero los “nuevos riesgos”, que se presentan como imprevisibles, no pueden ser dimensionados según parámetros probabilísticos y ocasionan consecuencias irreversibles e incalculables. Dadas sus características, contra estos nuevos riesgos no es posible actuar con la lógica de la protección clásica. Los sujetos no se libran de ellas con sistemas de seguros mutuales, por lo que –concluye Castel (2004:78)– “no son estrictamente riesgos, sino más bien, eventualidades nefastas, o amenazas o peligros que efectivamente «existe el riesgo» de que ocurran”, pero sin que se cuente con tecnologías posibles de enfrentarlos y, mucho menos, anticiparlos.

Esta distinción central entre riesgo y peligro que realiza Castel, no pretende desligarlo de sus dimensiones sociales y políticas. En clara polémica con posicionamientos emergentes desde la perspectiva de la modernidad reflexiva, Castel se pregunta si los “nuevos riesgos” son un “componente intrínseco, un aspecto fundamental de la modernidad de una sociedad de individuos” (como diría Giddens) o el resultado de elecciones económicas y políticas, cuyas responsabilidades habrá que establecer.

A su vez, se preocupa por subrayar la inexactitud de la perspectiva de Beck, quien sostiene que estos “nuevos riesgos” atravesarían las barreras de clase y su distribución a escala planetaria se efectivizaría de manera democrática. A modo de ejemplo basta observar cómo las industrias más contaminantes se ubican en los países menos desarrollados y afectan a sus poblaciones desprovistas de medios para garantizar higiene, seguridad y medidas de prevención y reparación de los daños producidos.

La relevancia de esta distinción introducida por Castel entre riesgo y peligro, o entre riesgo y daño, pretende disolver la confusión entre ambos conceptos en franca controversia con los posicionamientos que incentivan la contemporánea noción de riesgo, que incrementa las demandas de seguridad y, al mismo tiempo, disuelve las posibilidades de estar protegido.

Por ello, afirma Castel, la “cultura del riesgo” –tal como refiere Giddens– fabrica peligro, al igual que cuando

11 Robert Castel (2004) distingue dos grandes tipos de protecciones. Las protecciones civiles son las que garantizan las libertades fundamentales y la seguridad de los bienes y de las personas en el marco de un Estado de Derecho. Las protecciones sociales “cubren” a los sujetos de los principales riesgos que puedan suponer una degradación de su situación vital: accidentes, enfermedad, vejez, pobreza.

Beck (1998) enuncia la sociedad del riesgo está colocando la incertidumbre y la inseguridad como principios rectores del porvenir de la civilización. Por tanto, agrega: "Evocar legítimamente el riesgo no consiste en colocar la incertidumbre y el miedo en el corazón del porvenir, sino, por el contrario, en tratar del hacer del riesgo un reductor de incertidumbre para dominar el porvenir, a través del desarrollo de medios apropiados para hacerlo más seguro" (2004: 77). En este sentido, vale subrayar nuevamente que el dominio de los riesgos clásicos supuso su "mutualización" en el marco de la responsabilidad colectiva.

No es extraño, entonces, continúa Castel, que la noción generalizada e indiferenciada del riesgo aportada tanto por Beck como por Giddens, contribuya teóricamente a denunciar el carácter obsoleto de los dispositivos clásicos de protección, precisamente en lo que refiere a su dimensión colectiva. A la vez que se insiste en la proliferación masiva de los riesgos, se efectiviza "una celebración del individuo aislado de sus inserciones colectivas, "desarraigado" (disembedded), según la expresión de Giddens" (CASTEL, 2004:82).

Por lo tanto, se establece una estrecha relación entre la multiplicación de los riesgos, la hiperindividualización de las prácticas y la privatización de los seguros, de manera tal que la protección ante los riesgos pasa a depender de una estrategia individual –el sujeto debe "asegurarse a sí mismo"–, al tiempo que se asegura el porvenir de los seguros a través de la proliferación de los riesgos.

Castel señala que ante la crisis de la "modernidad organizada" –expresión que toma de Peter Wagner para caracterizar la gran transformación que afecta a las sociedades occidentales desde hace un cuarto de siglo– el individuo "está obligado a ser libre", en el sentido de ser responsable de sus decisiones y acciones, a la vez que es librado, en gran medida, a sí mismo (2004: 53-60). Para este autor, esto es paradójico en tanto "se es más individuo cuando se puede disfrutar de soportes colectivos, cuando se cuenta con unas bases sólidas; cuando esto falta, se es un individuo por defecto" (2005: 85).

En frontal controversia con este posicionamiento que promueve la privatización de los riesgos, Castel propone clarificar la dimensión social de los nuevos factores de incertidumbre, y formular interrogantes acerca de las posibilidades de que ellos puedan ser enfrentados colectivamente. Esta tarea la reconoce como inmensamente difícil en la actualidad, pero al mismo tiempo insoslayable, en tanto no le resulta exagerado afirmar que "la necesidad de protección forma parte de la «naturaleza» social del hombre contemporáneo, como si el estado de seguridad se hubiera vuelto una segunda naturaleza, e incluso el estado natural del hombre social" (2004: 85).

En síntesis, las perspectivas teóricas presentadas subrayan coincidentemente los crecientes procesos de individualización, en el marco de importantes cambios societales que vienen acaeciendo en el mundo occidental desde el último cuarto del siglo XX, y que someten a cuestión la vigencia y la viabilidad de las antiguas promesas ilustradas de emancipación humana.

Pero mientras los teóricos de la modernidad reflexiva enfatizan que el creciente proceso de individualización –resultado de una mayor reflexividad– libera al sujeto de condicionamientos sistémicos o determinaciones institucionales, que lo habilitan a una amplia libertad biográfica, otros autores señalan el carácter deficitario de este proceso, y reconocen el desarrollo de un individualismo negativo, como resultado de la fragilización de los soportes colectivos, que afecta a los sujetos más vulnerables, y los coloca en una perspectiva de atomización, aislamiento y desconexión (SVAMPA, 2000).

En tiempos de individualización creciente, ¿cómo se presentan y comprenden desde el discurso experto en las prácticas diagnósticas los sujetos protagonistas de situaciones familiares que ingresan al ámbito socio-jurídico y al sistema de protección social a la infancia en Uruguay?

En páginas anteriores se exponían los fundamentos conceptuales de los teóricos de la modernidad reflexiva, que plantean la conceptualización del riesgo como llave de interpretación de fenómenos que surgen en la

modernidad tardía. Al tener en cuenta las proyecciones emancipatorias de la Ilustración para el individuo moderno al que se le presentan varias opciones –sobre las que deberá tomar una decisión, con sus oportunidades y riesgos– se lo habilitaría a construir una política de estilo de vida. ¿Es este modelo de hombre moderno, libre de decidir ante una serie de alternativas, quien aparece como supuesto de referencia en los diagnósticos sociales del sistema judicial y el ámbito experto de protección social uruguayo? ¿O por el contrario, se exponen –desde una perspectiva crítica a la individualización creciente– sujetos aislados, carentes de recursos, inmersos en un contexto de fragilización de los soportes colectivos?

Ante este documento que constituye el informe de diagnóstico –al que entendemos como resto arqueológico o monumento en el sentido que le fuera asignado por Michel Foucault– en primer lugar cabría preguntarse desde qué supuestos o referencias teóricas parten los sistemas expertos para hacer la lectura de la biografía del sujeto o grupo familiar. En segundo término, corresponde plantearse la interrogante acerca de la historicidad de esta conceptualización de referencia. ¿Se trata de un modelo situado y contextualizado social, cultural, económica y políticamente?

9. Descripción y evaluación: el peso del diagnóstico en las trayectorias institucionales de los niños y adolescentes uruguayos.

Como ya se señaló, cuando un niño o adolescente ingresa a la institución pública responsable de la asistencia social a través del dispositivo de captación judicial viene precedido de un dictamen experto que da cuenta de una serie de factores psicológicos, económicos y sociales que lo ubican en situación de riesgo social. La situación mediante la que el sujeto es individualizado se configura a partir de una detección precoz y preventiva que se dibuja a partir de la identificación “probabilística y abstracta de riesgos” (CASTEL, 1986).

De esta manera, se retoma la diferenciación antes establecida entre peligro y riesgo. Si durante la primera modernidad los dispositivos de regulación de las situaciones conflictivas se activaban mediante la identificación de un daño o peligro, en el contexto de la modernidad tardía aparece una serie de políticas preventivas para el control de poblaciones que dan cuenta de la detección temprana de determinados factores de riesgo. La presencia de estos elementos, previamente tipificados por los sistemas expertos, constituyen indicadores que activan –automáticamente, dice Castel– una señal de alerta que pone a funcionar una serie compleja de mecanismos de regulación social.

Estas estructuras y dispositivos institucionales de control, que se ponen en juego mediante la prevención, dan cuenta de lo que Castel llama una “nueva modalidad de vigilancia”, cuyo objetivo es “anticipar e impedir la emergencia de un suceso no deseable” (1986: 230).

El sujeto es precedido de un conjunto de información que anticipa su conducta futura, predecible, para los sistemas expertos. Para esta prematura detección de futuros conflictos, dice Castel, no hace falta la presencia de individuos concretos. El diagnóstico habla por ellos. Las lecturas expertas acumulan dictámenes técnicos que constituyen “historiales subterráneos”, que anticipan la conducta de los sujetos en la “científica” fórmula de la prevención de futuros daños.

El diagnóstico anuncia y determina los trayectos individuales en una suerte de profecía que se autoconfirma mediante el recorrido de los individuos por instituciones que no los acogen, defienden o amparan, sino que los ratifican en la estigmatización y segregación social previas a su ingreso. Al final del recorrido institucional se comprueba lo que ya se sabía: un individuo caracterizado en función de determinados factores de riesgo, identificado en su condición de vulnerabilidad, con un recorrido errático por una institución que lo confina al desamparo afectivo, se aleja de la institución de asistencia a la infancia y la adolescencia cuando cumple su “mayoría de edad” en condiciones similares o peores a las de su ingreso, y es captado por nuevas instituciones

de vigilancia que se sostienen en versiones ideológicas del control similares a las que ya transitara durante sus primeros años de vida.

En esta política preventiva desaparece el sujeto que queda subsumido en "correlaciones estadísticas de elementos heterogéneos" a través de los cuales se "descompone al sujeto concreto de la intervención", que se reconstruye a partir de la mirada experta en la historia "clínica" de sucesivos diagnósticos que enumeran y describen su historia de vida por medio de un complejo cálculo de probabilidades (CASTEL, 1986: 231-232).

Este saber sobre el otro opera a través de un proceso de racionalización acerca de diferentes causalidades sociales –como el abandono, el maltrato, la pérdida de la capacidad de juicio de lo que es correcto e incorrecto, el conflicto de ciertas conductas con las disposiciones legales– que tiene implicaciones políticas.

Se trata de estereotipias racionalizadas y pragmáticas que operan en la actividad diagnóstica –tanto a nivel judicial como de política social– a través de una discriminación de factores de riesgo que no tiene como objetivo asistir al sujeto en su vulnerabilidad, sino imprimirle una marca para la elaboración de un perfil de predisposición a la conducta socialmente reprobable o –como bien lo describe el diagnóstico psiquiátrico en toda su dureza sancionatoria– "antisocial".

Esta señal, técnicamente impresa, acompaña al sujeto durante toda la trayectoria institucional, confirmándose en cada instancia de evaluación diagnóstica, dispositivo que se activa automáticamente en cada episodio de la vida del sujeto que requiera de la intervención experta.

La evaluación situacional de los factores de riesgo, que determinan pronósticos acerca de los individuos que ingresan a las instituciones, sustituye el tratamiento como espacio de continuidad en la asistencia. Como anuncia Castel, en referencia a las nuevas políticas de prevención se produce una transmutación de la actividad terapéutica en actividad pericial.

Si bien la intervención del técnico aún es esencial en el funcionamiento institucional, ya que el diagnóstico pericial marca las trayectorias individuales, la intervención experta se convierte en innecesaria respecto al proceso de asistencia: "Dicho de otro modo, un número creciente de sujetos deben seguir siendo vistos por los especialistas de los saberes médico-psicológicos, cuya intervención continúa estando requerida para evaluar sus capacidades (o su incapacidad). Pero, una vez vistos los individuos dejan de tener que ser seguidos por estos especialistas" (CASTEL, 1986: 236).

La mirada técnica "localiza" en el sujeto, le pone una marca que no contribuye a aumentar su reflexividad –aspiración de los analistas del riesgo– ni lo acompaña en el proceso de autodescubrimiento, ni en la adaptación al hogar que lo recibe, o en las distintas instancias de conflicto que supone la convivencia. La mirada del otro, portador del saber, reaparece en la biografía del sujeto cuando es requerida a partir de un desorden, una explosión, un "pasaje al acto" que requiere nuevamente de un diagnóstico y un pronóstico de su conducta futura.

Guiddens, en relación con el proceso de individuación que trae consigo la reflexividad del yo, habla de una construcción de una trayectoria vital, que podría revisarse a través de una sucesión de "momentos" que forman parte de un itinerario reflejamente activado de autorrealización. La pregunta que surge es: ¿Quién selecciona estos momentos significativos? Tanto a nivel judicial como en el contexto institucional de la protección social, esta "selección" en la vida de los niños y los adolescentes queda en manos del sistema especializado, que efectúa fotografías instantáneas en las que establece el diagnóstico de situaciones complejas por las que atraviesa el sujeto en su desarrollo.

¿Corresponde a la administración de las instituciones la determinación de las intervenciones técnicas en la vida de los sujetos y al observador la ilación de estas situaciones de crisis?

¿Qué queda en pie de este proceso autorreflexivo en condiciones de institucionalización? ¿Qué ocurre con el acompañamiento terapéutico de estos procesos de desamparo que se han tipificado como “riesgosos” desde el punto de vista social? La información empírica parece indicar que la mirada técnica “no ve” más allá del síntoma.

10. Judicialización de los problemas sociales

Las tendencias modernas al recurso de los sistemas abstractos como fuente de información para tomar decisiones arbitrales pueden observarse en la práctica de acceso al sistema judicial para la resolución de conflictos familiares y sociales.

En referencia a los asuntos familiares que se tratan en el ámbito de la justicia, se moldea una forma de producción de la verdad que aparece recubierta de abstracción y neutralidad. El sistema de justicia penetra en la vida íntima de los sectores más pobres y regula sus formas de hacer familia, de armar sus vínculos y de tomar decisiones acerca de cómo criar a sus hijos.

El recurso al sistema de justicia se produce mediante la búsqueda de un arbitraje “imparcial” al que se le asigna la instancia de la deliberación y del juicio de las conductas en el ámbito privado. Desde la perspectiva de Foucault, se trata de una forma de producción de saber que no es inocua en la vida de los sujetos (1991, 2007).

En el caso de los Juzgados de Familia Especializados de Montevideo es posible identificar dos caminos mediante los que se lleva a cabo la judicialización del conflicto familiar. Por un lado, las denuncias de las situaciones conflictivas surgen en instituciones públicas –sanitarias y educativas fundamentalmente– o en organizaciones de la sociedad civil, que plantean ante el sistema judicial una situación problemática en el ámbito de las familias a las que atienden. Asimismo, una segunda vía de denuncia se origina a nivel intrafamiliar, cuestiona el rol materno, el lugar del hijo en relación con la aceptación de límites o en torno al uso problemático de drogas.

Si la primera forma de acceso a la justicia puede explicarse en función del papel disciplinador de las instituciones que atienden a la infancia, el recurso de los sujetos a la justicia para resolver sus asuntos más íntimos merece una problematización de otras características. ¿Cuáles son las expectativas de los sujetos frente a la intervención judicial en sus problemas familiares? ¿Se trata de una búsqueda de procesos deliberativos diferentes a los que puede acceder un sujeto en una vida cotidiana empobrecida por las urgencias de supervivencia diaria? ¿Aparece en estos planteos una necesidad de regulación arbitral supraindividual que dirima planteos razonables y justos frente a otros parciales y centrados en la dinámica de la inmediatez?

Nombre: F

Denuncia: Adolescente que no deja entrar a su madre a la casa.

Se realiza la denuncia “para que el juez se entere de su mal comportamiento”.

No amerita resolución judicial

¿Cuál es la representación social de justicia que traen consigo estos sujetos a los que atraviesa la experiencia de la pobreza y de la exclusión social? ¿Existe una expectativa de sanción de conductas que ellos mismos consideran inaceptables y cuya percepción pretenden legitimar mediante un arbitraje *imparcial*? ¿Puede hablarse de cierta forma de imprevisión o de dificultad de medición de las implicaciones que estas denuncias intrafamiliares tienen en la vida de sus miembros?

La judicialización de los conflictos sociales y familiares produce efectos sobre los sujetos. El más inmediatamente perceptible a través de la lectura de los expedientes judiciales es el de *sobreexposición* de las familias ante un sistema experto que los juzga, cataloga y etiqueta.

De esta forma, los miembros de la familia quedan expuestos ante la mirada inquisidora del experto que evalúa el "riesgo" de la situación presentada, desde una lectura abstracta en la que el sujeto no participa. El lenguaje del técnico, oscuro ante una relectura crítica que la familia podría realizar si el diagnóstico fuera devuelto con fines terapéuticos, cosifica los vínculos familiares que –como fotografía del presente– quedan alienados de aquellos que los producen.

Al pasar al ámbito de la justicia, la familia pierde el control de la situación que atraviesa para verse, más tarde, reflejada en una decisión ajena sobre el conflicto que fuera expuesto al arbitraje público. Si bien una mirada distinta de terceros no implicados en un episodio que genera desazón en los miembros de la familia, podría enriquecer la instancia de elaboración del conflicto en un espacio en el que los sujetos pudieran "ver" de forma distanciada sus propias dificultades, la forma de "resolución" que se produce en el ámbito judicial no aporta una mirada crítica sobre la situación, con posibilidades de discusión para los participantes. Esta enajenación del conflicto puede, en efecto, ser iatrogénica para los actores, lo que genera una segunda victimización de los sujetos por parte del sistema.

En segundo término, la exposición de los asuntos sociales ante la justicia implica una agudización de la tendencia hacia la individualización de los riesgos y la privatización de los problemas sociales (CASTEL, 1986, 2004; BAUMAN, 2002). Bajo la lupa del peritaje técnico los conflictos sociales desaparecen y se transforman en asuntos individuales frente a los que las personas no han logrado una solución satisfactoria.

La Sra. piensa ocupar una casa.

Está embarazada de tres meses. No está yendo a controlar el embarazo. Fue una relación casual.

Ya tiene ocho hijos, éste sería el noveno. Ningún padre apoya. Dos de sus niños, el de 11 años y el de 7, piden monedas en la plaza [el nombre de la plaza].

Se habla a la Sra. del estado de sus hijos que piden limosna.

Se le explica cuál es su responsabilidad

Se le explica que debe reclamar pensión alimenticia al padre de sus ocho hijos.

La forma y el contenido de los diagnósticos analizados evidencian las particularidades de una intervención puntual en la vida de los sujetos en los que la figura de la mujer-madre aparece responsabilizada de la situación de desprotección en la que se encuentran sus hijos, en una disolución del conflicto que da origen a la desigualdad social.

A través del mecanismo de la individualización y culpabilización de sujetos portadores de los signos de la exclusión social, el dispositivo tecnocrático del diagnóstico deposita en el individuo la carga de una sociedad desigual y excluyente.

La práctica de judicializar los conflictos sociales va asociada a una naturalización de las desigualdades sociales que, a la vez que culpabiliza y estigmatiza, expone a las personas que viven en condiciones de pobreza al control y la supervisión del Estado.

V. [la madre de estos niños] *se encuentra muy negativa y exigente y no acepta ninguna solución.* Se le ofrece Club

de niños, de 8:30 hs a 13:30 hs. durante el verano y CAIF en febrero para la niña de 2 años.

V. dice que no le sirve porque no le alcanza para alimentar a sus hijos, o que tiene que trabajar muchas horas.

Se habló con [nombre del técnico] y acordamos que los tendrá hasta final de diciembre en nombre del refugio diurno dado que ni siquiera cobran por estos niños.

El peritaje técnico viene a confirmar, en tono sancionatorio y moralizante, la incapacidad del sujeto de resolver adecuadamente su vida cotidiana, lo que elimina todo trazo crítico hacia la sociedad productora de exclusión. En este esquema, la conducta se juzga desde parámetros sociales externos al sujeto y desde lógicas sociales productoras de expulsión y marginación.

11. La fugacidad de la alarma social

Una mirada de segundo orden al sistema de los Juzgados de Familia Especializados da cuenta de un dispositivo de regulación que se activa mediante un sistema de alarma que funciona desde la respuesta de urgencia.

Esta perentoriedad de la respuesta arbitral frente a una situación de conflicto se mide a través de la celeridad de los diagnósticos elaborados en este contexto –en los que habitualmente se ve consignada esta limitación– tanto como de la presencia de la palabra arbitral del juez.

Sin embargo, esta premura tempranamente impulsada, que salta como un resorte apretado en una caja, se disuelve fácilmente cuando alguno de los mecanismos de búsqueda de información fracasan en la respuesta –no se encuentra a la persona buscada en su domicilio– o se otorga una “solución” que, aunque socialmente insatisfactoria, aparece como respuesta mágica que desactiva el dispositivo por orden del juez.

Nombre: M.

Informe Servicio de Salud: Niño de 6 años diagnosticado con sífilis.

Por parte del centro asistencial se realiza citación a la madre, atención médica, asistente social y psicólogo.

Juez solicita informe social urgente a domicilio.

Se informa sin encontrar el domicilio. Nuevo domicilio.

Informe social. 8/5/07

El niño está atendido aunque sigue dando positivo el examen de sífilis. La madre informa que el concubino es de su total confianza.

Se archiva en base al informe social.

Nombre: C.

Denuncia: Recién nacido se encuentra a cargo de la abuela paterna que se encuentra en el hospital.

Se cita al padre y a la abuela.

La niña pasa a vivir con sus padres.

La niña muere a los 5 meses por lo que se archiva el expediente.

Nombre: M.

Denuncia: Niño de 16 meses que no recibe cuidados adecuados de su madre, que no lo alimenta y no lo higieniza.

Pulgas, ratas y perros en el domicilio.

Solicitud: Pericia médico forense e informe social a domicilio.

Informe social: No estaban en el domicilio. No concurren a entrevista.

Se archiva.

Este hipotético “fracaso” del sistema no lo invalida ante las representaciones sociales de la justicia, ni habla de una flexibilización de sus estructuras institucionales de asistencia. La aparente inconsistencia en la respuesta del sistema frente a situaciones conflictivas podría pensarse, en algún sentido, desde los procesos de selección

que funcionan en todos los dispositivos de control social, desde la "captura" o la "detección precoz" a la internación.

Las situaciones anteriormente presentadas, en su inmensa mayoría, exponen ante el sistema judicial cuadros de pobreza, en los que se destaca inicialmente y por la vía de la denuncia, la omisión de las responsabilidades adultas con respecto a los niños.

El ámbito judicial en el área de la familia y el sistema de protección opera y se reproduce *con* y a *partir de* estas circunstancias vitales. Es su materia hegemónica, si no exclusiva. Sin embargo, algunas de las situaciones que el sistema capta se colocan en los dispositivos de protección y otras se *decantan*, mayoritariamente, sin resolución y, aparentemente, desligadas de la gravedad inicial denunciada. ¿Qué elementos intervienen para que un determinado caso se inscriba en uno u otro tránsito?

¿Cómo se explica la fugacidad de la alarma social con la que se inicia la tramitación judicial de ciertas situaciones que irrumpen ante el sistema con ribetes de gravedad y luego se extinguen sin atención? ¿Es ésta una modalidad de respuesta de un sistema de control social, cuya capacidad administrativa es inferior a la que requeriría la tramitación de la totalidad de las situaciones *irregulares* existentes?

12. La institucionalización de niños y adolescentes como respuesta de protección

Marcelo Viñar (2004) recuerda que una de las acepciones que se le confiere al diagnóstico refiere al saber de una enfermedad a través de sus síntomas y signos, y por tanto, por extensión supone un juicio sobre un estado de cosas.

Nombre: R.

"Historia de uso problemático de drogas, mejoras en las últimas semanas con un estado de intenso estrés psicofísico.

Protagoniza episodio de auto y heteroagresividad con ideación de muerte. Se efectúa heridas cortantes en ambos antebrazos y se decide trasladarlo a otro centro". [Indicación de medicación].

El diagnóstico que, como ya fue expuesto, no sólo es un conocimiento sobre el presente, sino que tiene efectos predictivos, se elabora desde una distancia cultural que no es meramente descriptiva, sino que trae consigo "valoraciones afectivas y axiológicas" (VIÑAR, 2004: 35).

La lectura de los informes expertos presenta el caso de los niños atendidos en situación de urgencia e institucionalizados, los que se enfrentan al desamparo social y la ineficacia asistencial. Los sucesivos diagnósticos y derivaciones dan cuenta de la travesía de las familias por los pasillos burocráticos de una institución que no las protege, sino que muestra su indefensión, y en este sentido, las intervenciones expertas aparecen reveladoras..

La denuncia de las situaciones familiares conflictivas activa un mecanismo de responsabilización de los adultos de referencia que, previo peritaje, son encontrados incapaces de hacerse cargo de la crianza de los hijos, si se toma el caso de la maternidad-paternidad. Esta consideración técnica de dificultad de los adultos en relación con el cuidado infantil es respondida con la institucionalización de estos niños o adolescentes. "Casos que son noticia diaria de abandono y mendicidad se repiten en madres que egresaron de institutos y duplican la condición en sus hijos, lo que genera un retorno al circuito de la minoridad. Esta comprobación amplía la mirada con respecto a la profundidad de la condición de hacerse menor, en el sentido que estructura una subjetividad perdurable en el tiempo" (COSTA Y GAGLIANO, 2000: 85-86).

Situación de A

Informe social y educativo social (junio de 2003).

Ingresó a la escuela y al (nombre de Centro Barrial), en su barrio de origen.

A partir de la intervención familiar es que se visualizan algunas dificultades para seguir avanzando en el proceso

positivo al que asistimos.

Algunas de esas dificultades son de orden económico (el padre se encuentra desempleado), mientras que los otros giran en torno a lo vincular. En relación con esto último consideramos que esta familia necesariamente debe reconstituir sus relaciones filiales y se hace necesario generar un dispositivo que sostenga la revinculación hijos/as – padre. Para esto es necesaria una separación de sus integrantes que atenúe las tensiones diarias, por lo que se solicita el ingreso a amparo por un tiempo acotado.

La estrategia sería que los niños de lunes a viernes estén en un hogar, y que retornen los fines de semana a su casa.

Durante la semana se generará un espacio terapéutico que haga de soporte del proceso.

Se solicita ingreso a (centro de internación).

De esta forma opera una mistificación de situaciones sociales complejas, en la que la institucionalización es la respuesta y no necesariamente la solución, y se crea *la ilusión de solucionar* la conflictividad social (URIARTE, 1999: 29).

Los niños y los adolescentes internados transitan los corredores institucionales previstos para la *minoridad*. Los sujetos son *puestos y expuestos* con toda su vulnerabilidad en un sistema de protección paradójicamente ineficiente.

Los circuitos de reproducción de la pobreza y el abandono configuran el tránsito por los “surcos predestinados” de los que hablan Costa y Gagliano en un trayecto que circula de una institución a otra o de una institución a la despersonalización de la calle.

Costa y Gagliano identifican el futuro previsible en cárceles y centros psiquiátricos, la estación terminal de la *minoridad*, en oposición a la estación abierta y sin límites de la infancia. Como explican estos autores: “Los corredores llevan a itinerarios de individualización predeterminados, futuros previsible” (2000: 77).

Situación de A.

Informe social y educativo social. ONG (junio de 2003).

A través de sucesivas entrevistas con el padre, hemos podido observar que la situación que hoy vive esta familia los ha llevado a un nivel de angustia que impide en cierta forma retroalimentarse positivamente.

La internación de A y de sus hermanos es la mejor respuesta que hoy podemos dar para acompañar una serie de procesos positivos que desde hace un tiempo se vienen generando.

Estamos ante un hogar con ingreso económico 0.

Junio de 2003: se registra ingreso a Centro de Niñas INAU.

Julio de 2003: se le entrega a su padre, quien no la quería recibir. Ya lo había planteado en el CED.

2005: reingresa en INAU por factores económicos

2007: internación en Centro INAU

Informe DED (octubre de 2007).

Se presenta en la DED con 13 años. Hace días se encuentra en situación de calle. Pernoctó ayer en el Hogar Transitorio. Egresó del centro de internación con su madre, pero surgieron dificultades de convivencia, sobre todo con una hermana, por lo que se niega rotundamente a volver a su casa. Asiste a la maestra de apoyo de ONG. Dice no contar con referentes familiares, por lo que se acuerda su reingreso.

Informe Centro INAU (junio de 2008).

Protagoniza sucesos de heteroagresividad en el Hogar.

Impresiona con bajo nivel intelectual.

No culminó escuela. Hizo hasta 5to año.

Núcleo familiar constituido por ambos padres: madre (ama de casa) y padre (requechero). Tiene 6 hermanos, tres se

encuentran en (nombre centro).

Niega consumo de drogas.

Menciona maltrato físico por parte de la familia por lo que no quiere regresar a su núcleo familiar.

Joven impulsiva con riesgo para ella misma y/o terceros.

Se dispone internarla en una clínica (nombre clínica de atención psiquiátrica)

Luego del alta, sería conveniente pensar en un hogar que no sea el centro anterior, que pueda tener una atención más personalizada que controle sus crisis.

Noviembre de 2008. Detención por presunción de infracción.

Ingresar al Centro de INTERJ

Traslado a Centro de Protección de Tiempo Completo

El tránsito por los corredores y pasadizos de la minoridad *inventa, modela y reproduce*¹² la figura del *menor* –construcción devaluada y estigmatizada de la infancia– de tal forma que “abandono e infracción se transforman en una impronta personal, en algo que pertenece al ser del sujeto, no se trata tanto de un adolescente en abandono o en infracción, sino de un abandonado y un infractor”. La situación se “*vuelve él*”, (URIARTE: 1999: 27).

Para la doctrina de la situación irregular “en riesgo social” se encuentran los *menores* comprendidos en términos de abandono moral y/o material e infracción. La categoría de abandono –definida como la columna vertebral de la doctrina– remite a cuadros de pobreza en los que las configuraciones familiares guardan distancia con el modelo nuclear, los niños se ubican más en la calle que en situación de aprendizaje escolar, y los adultos incumplen sus funciones paternas de provisión y protección. Desde esta perspectiva, se consagra además la *indistinción* entre abandono e infracción, en tanto, el primero *lleva* al delito, y éste a su vez, es un *momento* del abandono.

Carlos Uriarte señala que esta definición normativa traduce la preocupación del legislador, que es *moral*, pero que también es una preocupación *física*: “Para el legislador hay una época escolar y una época laboral y momentos familiares de fondo, en los intersticios restantes [...] que tienen sus tiempos, pero también lugares de continencia [...] El abandono moral de la pobreza, paradójicamente, es también físico porque no hay escuela, porque hay que trabajar y porque no hay continencia física en el grupo de crianza” (URIARTE, 1999: 46).

Operar desde el ámbito judicial y el sistema de protección social con esta categoría de abandono supuso para la concepción tutelar un posicionamiento que, al unísono, seleccionaba para la atención ciertos cuadros de pobreza, los definía en términos de abandono, enunciaba propósitos de protección, y terminaba actuando desde un enfoque de defensa social, que protegía a la sociedad de un sujeto, inicialmente abandonado y finalmente infractor, quien resultaba colocado en los *pasadizos y corredores* institucionales de la *minoridad* (EROSA, IGLESIAS, 2000).

Salvar al pobre –y en particular *salvar la infancia pobre*– era la tarea a emprender desde la Doctrina de la Situación Irregular, heredera del Movimiento de los Reformadores, que impulsaba el disciplinamiento y condenaba las prácticas cotidianas y las concepciones morales de los hijos de la pobreza.¹³

12 Las expresiones corresponden a Emilio García Méndez (1994). Ver también Carlos Uriarte (1999) y (2006).

13 Para un análisis del Movimiento de los Reformadores, ver A. Platt. Los “salvadores del niño” o la invención de la delincuencia. Siglo XXI editores. México. 1982.

13. El paradigma opuesto: desinstitucionalizar como consigna de protección integral

Si desde la perspectiva tutelar la institucionalización funcionó como mecanismo de respuesta estatal frente a dificultades familiares de provisión y protección de sus miembros más débiles, la década del '90 vio surgir una perspectiva crítica que buscó rescatar la voz del sujeto en una institución que lo condenaba al anonimato.¹⁴

La búsqueda de las singularidades biográficas y el énfasis en los procesos de subjetivación iniciaron un camino en los que los “menores” se convertían en “niños y adolescentes”, cuyas trayectorias vitales era preciso ubicar en perspectiva histórica.

Este énfasis en los derechos de niños y adolescentes de ambos géneros, propició un redescubrimiento de la relación parental para el desarrollo del sujeto sano, reescribió la relación con los técnicos –cada vez más presentes en las instituciones– y estimuló el ensanchamiento de la visibilización jurídica de la infancia y la adolescencia.

Estos énfasis novedosos, leídos como escalones hacia una mirada «integral» de la infancia, fueron percibidos positivamente por activistas y organizaciones sociales, actores públicos y privados que encabezaban la lucha por los derechos de la infancia.

Sin embargo, paralelamente a estos desarrollos conceptuales en el campo de la infancia, en la década del '80 –aunque con influencia tardía en Latinoamérica– se inicia una lectura sociológica que habla de la responsabilidad del sujeto sobre su propia vida, que relativiza los condicionamientos estructurales, y recurre a la reflexividad moderna para cambiar destinos individuales, que ya no aparecen socialmente inscriptos. Con distintos acentos, los autores de la modernidad reflexiva sitúan al sujeto en un marco social y ambiental que deberá tener en cuenta para calcular oportunidades, desafíos y riesgos, en su diseño biográfico llamado a construir individualmente.

Esta nueva lectura de un sujeto que conquista su libertad en un entorno de creciente reflexividad, trae como contrapartida su responsabilidad en decisiones cada vez más informadas.

Estas dos lecturas teóricas –la doctrina de la protección integral y la perspectiva de la modernidad reflexiva– sustentadas en presupuestos diferentes, tienen su punto de contacto en la centralidad atribuida al sujeto. Por un lado, la perspectiva de la protección integral pone el acento en los procesos de subjetivación del niño en su crecimiento, en estrecha vinculación con su entorno familiar de origen. Por otra parte, los analistas del riesgo centran su atención en la autoconstrucción reflexiva del yo en contextos de incertidumbre.

El punto de contacto entre estas dos miradas ha dado lugar a superposiciones y confusiones en las discusiones conceptuales desarrolladas en el ámbito nacional.

La ubicación del sujeto en el centro del debate de los derechos del niño ha generado una crítica a las instituciones asistenciales y un movimiento de promoción de la desinstitucionalización de niños y adolescentes que las habitaban.

Los nuevos desarrollos de la doctrina de protección integral tienden a enfatizar los derechos del niño a tener contacto cercano y convivir con su familia de origen. La internación funciona como “último recurso”, a partir de

14 Cabe aclarar que desde la perspectiva tutelar el anonimato se genera como resultado de una construcción conceptualmente homogeneizadora de la *minoridad* que, en la práctica, dispone de iguales dispositivos institucionales para su tratamiento, lo que permite hablar de “corredores preestablecidos” para la infancia institucionalizada.

la Convención Internacional de los Derechos del Niño y del Código de la Niñez y la Adolescencia en Uruguay, que configura un nuevo escenario que "devuelve" a la familia, cuestionada en el desempeño de sus funciones de protección y cuidado, la responsabilidad de su propia reproducción.

Esta vuelta del niño a su familia, considerada ámbito *natural* de desarrollo del sujeto por la perspectiva de protección integral, tiene su correlato en la "política de la vida" de la que habla Giddens (1995), mediante la que el sujeto es el único responsable de sí mismo y de aquellos que de él dependen.

Sin embargo, la celebración de la autoconstrucción de la trayectoria biográfica por parte de sujetos responsables se superpone también con las nuevas tendencias a la desresponsabilización pública de la vida de los individuos más vulnerables.

CED-INAU.

Se presenta la Sra. R. con el planteo de que tiene graves problemas económicos y la están por echar de la pensión. La A.S. del hogar [nombre] le dijo que el centro le podría pagar sólo un mes de pensión, que después se las tenía que arreglar sí misma.

Plantea que la Sra. R. está con 4 de sus 5 hijos a su cargo, ya que su hijo mayor T. de 8 años está con su abuela materna. El compañero de la Sra. R. trabaja cuando quiere, a veces sólo le lleva 50 pesos por día. La Sra. R. no trabaja porque está a cargo del bebé, que es un niño con problemas de salud.

"Mi compañero no se queda a cuidar al niño, yo ya varias veces le he planteado la separación ya que no coopera en nada. El padre de F. sí *me* ayuda cuando puede. No consume alcohol ni drogas, *estoy* con él porque si no, no puedo pagar la pensión."

La demanda de la Sra. era internar a sus hijos. Se le explica que no se interna a los niños que tienen familia y que además están cubiertos por dos instituciones del INAME.

¿No es una situación, en cierta forma, ejemplo de lo que Castel identifica como la estrategia de "asegurarse a sí mismo", en tiempos en que se celebra al individuo aislado de sus inserciones colectivas? (CASTEL, 2005: 85).

Partir de la conceptualización que supone que todos los individuos tienen intrínsecamente la misma posibilidad de hacerse cargo de decisiones adoptadas libremente, aún en contextos de pobreza y exclusión social, como si esta situación no condicionara seriamente sus opciones de vida, sería caer en la ingenuidad de ignorar la producción social de las desigualdades en un sistema de clases. La consecuencia sería la desresponsabilización del Estado en sus funciones de protección social.

14. Consideraciones finales

Al partir de la perspectiva de un observador de segundo orden, que se propone describir a través de la crítica de la racionalidad de los actores, analizar las conductas de los niños y adolescentes uruguayos, cuyos conflictos familiares se judicializan y derivan al sistema de protección social, este trabajo centra la atención en la práctica social del *diagnóstico* como fuente de producción de conocimiento técnico.

El recorrido por estas piezas del discurso experto permite indagar tanto en los supuestos teóricos que las fundamentan como en el diseño metodológico, y las herramientas operativas que revelan el lugar desde en que se realiza el análisis y se atribuye significado a la conducta del otro sujeto de la observación.

Desde la perspectiva de la modernidad reflexiva, Giddens (1995) sostiene que en contextos de incertidumbre y

múltiples alternativas de elección, la confianza en los sistemas abstractos constituye un requerimiento básico de la producción y reproducción social moderna, tanto para expertos como para no especialistas¹⁵.

Como argumenta Giddens (1995), la legitimidad de los sistemas expertos se funda en la *confianza* en la infalibilidad de los mecanismos que sustentan los sistemas abstractos, aún en ausencia de su posibilidad de confrontación. Es por este motivo que desentrañar los supuestos de sustentación en los que se basan estos pareceres expertos resulta dificultoso tanto para los analistas como para los sujetos cuyos conflictos familiares se ponen bajo su mirada.

Estos mecanismos especializados no se ponen a consideración de otros públicos especializados ni se comparten con los involucrados, por lo que sus pretensiones de validez no se someten a crítica.

En oposición a la lógica científica que pone a debate sus enunciados a partir de la puesta a disposición de los instrumentos metodológicos en los que se apoyan sus observaciones y análisis, la lógica de los diagnósticos expertos se sostiene en mecanismos técnico operativos, cuya legitimidad se argumenta mediante la experiencia en la realización de la tarea, lo que oscurece los procedimientos de indagación.

El informe pericial se presenta como una pieza de producción experta, de carácter afirmativo que informa –a través de la descripción y el análisis de una situación– una modalidad de ser y de relacionarse de un sujeto y su grupo familiar, que es considerada en función de su *riesgo social*.

La caracterización de las situaciones individuales y familiares mediante un diagnóstico experto en el que se plantea la descripción de conductas en tanto *factores de riesgo* resulta una fórmula abstracta a la que es posible atribuir contenidos diversos en función de los requerimientos del sistema institucional de que se trate.

Sustentado desde la esfera cognitivo-instrumental, el discurso experto aparece contaminado por argumentaciones de orden práctico-moral que se superponen a los juicios técnicos, sin posibilidad de distancia crítica. Esta suerte de indiscriminación de lenguajes diferentes atenta contra la autonomización de las esferas de conocimiento kantianas que se plantean en el discurso de la modernidad, mediante un recurso al lenguaje tradicional y fundamentos ético-religiosos que no se explicitan.

Como correlato de este modo de descripción y análisis de los asuntos sociales, los informes diagnósticos recurren a formas de argumentación extra científicas como forma de sanción de manifestaciones conductuales caracterizadas como *riesgosas*.

Ante la interrogante sobre la conceptualización de riesgo con la que operan los expertos en el ámbito socio-jurídico, las indagaciones realizadas en el marco de la investigación que da origen a este trabajo, evidencian una forma de argumentación técnica que parece apoyarse en las bases argumentales de la modernidad reflexiva.

Desde el supuesto de que la individuación –como proceso intrínseco de la modernidad– construye subjetividades reflexivas y autocríticas, que asumen responsablemente las consecuencias de las decisiones adoptadas en sus trayectorias de vida, se dibuja una matriz diagnóstica que puede reconocerse detrás de los pareceres técnicos que se aplican a los sujetos que llegan a la institución encargada de su protección y asistencia, provenientes de un arbitraje realizado en el sistema de justicia.

15 “La confianza en los mecanismos de desenclave no es sólo cosa de los profanos, pues nadie puede ser experto más que en una mínima parte de los diversos aspectos de la vida social moderna, condicionada por sistemas abstractos. Cualquiera que viva en condiciones de modernidad se verá afectado por una multitud de sistemas abstractos y sólo podrá obtener, en el mejor de los casos, un conocimiento superficial de sus tecnicismos”. (GIDDENS, 1995: 36)

Desde esta perspectiva, los actores sociales son progresivamente liberados de las determinaciones institucionales y sociales que restringían su capacidad de tomar decisiones y los coloca frente a una multiplicidad de opciones y riesgos.

El cuerpo de expertos retoma el lenguaje del riesgo a partir del supuesto de la construcción autorreflexiva de la biografía de sujetos que disponen de la información necesaria para asumir responsablemente las consecuencias de sus decisiones y dar cuenta de sus conductas de forma racional. Entonces, se concibe un ser humano que en palabras de Beck, "es capaz de escoger, decidir y crear, que aspira a ser autor de su propia vida, creador de una identidad individual" (2001: 234).

De esta manera, continúa Beck, los *hechos de la vida* no se atribuyen a "causas ajenas, sino a aspectos del individuo (decisiones, indecisiones, omisiones, capacidades, incapacidades, logros, concesiones, derrotas)" (2001: 238).

En esta forma de medición de las trayectorias de vida, el desempleo, las enfermedades, las adicciones y las dificultades en el ejercicio de roles familiares son exclusiva responsabilidad individual (BAUMAN, 2002). En estos escenarios de evaluación, la pobreza aparece como un fracaso en la estrategia individual de conducir la existencia propia y la de la familia. Así, es posible reconocer que si las vicisitudes que atraviesa la vida de una familia pobre son producto de decisiones responsablemente asumidas en función de un cálculo sopesado de riesgos, las desigualdades sociales quedan invisibilizadas en una mirada tecno-instrumental que se especializa en describir trayectorias vitales y evaluar la pertinencia de las decisiones adoptadas con total independencia de sus condicionamientos sociales, políticos, económicos o culturales.

De este modo, se borran vulnerabilidades socialmente inscriptas en una sociedad de clases, y se atribuye a los sujetos individuales y a los grupos familiares más frágiles y desestabilizados la responsabilidad de conductas que atentan contra una concepción aséptica de salud pública y de orden social que se define previamente.

Por lo tanto, se estigmatiza la pobreza, que es tratada en función de la irresponsabilidad social de los sectores excluidos, a los que se culpabiliza de su situación de minoridad social.

Mediante un sofisticado mecanismo de atribución de responsabilidades, el informe diagnóstico descontextualiza el análisis de los conflictos sociales que surgen en una sociedad excluyente, cuya desigualdad no es posible resolver desde lógicas individuales y voluntarias.

De la información empírica surge que la exposición de los asuntos sociales ante la justicia implica una agudización de la tendencia hacia la individualización de los riesgos y la privatización de los problemas sociales. Bajo la lupa del peritaje técnico los conflictos sociales desaparecen y se transforman en asuntos individuales frente a los que las personas no han logrado una solución satisfactoria.

En este contexto, es posible identificar una forma de control social que se asienta en un diagnóstico especializado y "*adquiere fuerza de verdad en la clasificación de los sujetos*" (COSTA y GAGLIANO; 2000: 77) a quienes no atiende en su desamparo, sino mediante la denuncia de su "*incapacidad*" de resolver los asuntos más "*nimios*" de su biografía.

Con estos elementos, ¿es posible pensar estas prácticas diagnósticas en el marco de un mundo que, si bien se presenta "*desbocado*", como afirma Beck (2001), se observa fundamentalmente "*deshonrado*", en el sentido de la afirmación de Autés (2005: 28), cuando señala que asistimos al "deshonor de una sociedad que no logra ya afrontar cierta cantidad de responsabilidades", y que obliga a los sujetos a cargar "con el peso de sí mismos y de la conducción de sus vidas, con recursos muy escasos" (CASTEL; 2005: 86)?

Como argumenta Bauman, contraponiendo la perspectiva de los analistas del riesgo y su visión de la responsabilidad colectiva en la privatización de los asuntos sociales, “el poder de licuefacción se ha desplazado del «sistema» a la «sociedad», de la «política» a las «políticas de la vida»... o ha descendido desde el «macronivel» al «micronivel» de la cohabitación social. Como resultado, la nuestra es una visión privatizada de la modernidad, en la que *el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo*” (2002: 13).

En definitiva, la *vida propia* que enuncia Beck (2001) –y que brega por la realización y el triunfo individual– supone que *el fracaso también es propio*.

El discurso del riesgo se redefine en discurso de prevención que configura una “nueva modalidad de vigilancia” que anticipa la conducta de los sujetos observados –y elimina los rasgos de imprevisibilidad que tenía el sujeto peligroso– y atribuye riesgos a decisiones¹⁶. A través del peritaje técnico el individuo es reconocido y su futuro previsto y esperado.

El diagnóstico se vuelve entonces una herramienta clave, tanto en la vida de las instituciones de asistencia como en el sistema de justicia, en el que el discurso experto discrimina y atribuye responsabilidades a los sujetos, cuyas conductas se someten al arbitraje público.

Sin embargo, si bien las instituciones sociales son denunciadas de conductas *riesgosas*, el acceso a la justicia en el tratamiento de asuntos de familia es un recurso valorado y buscado –también y fundamentalmente– por los sectores sociales más vulnerables. El trabajo plantea algunas preguntas que pueden orientar el análisis futuro en estas cuestiones.

Asimismo, cabe señalar la vigencia que en Uruguay y el continente se observa en torno al uso del bagaje conceptual que configuró la perspectiva tutelar en el campo de la niñez y adolescencia. En este sentido, cuando el discurso experto explicita el contenido atribuido a la categoría de *riesgo social*, la antigua conceptualización de *abandono moral* emerge con nitidez.

De esta manera, es posible reconocer la sugerencia de la institucionalización como respuesta a un conflicto vincular en niños y adolescentes, que son caracterizados desde la perspectiva tutelar como *menores*, a los que les espera un futuro previsto por los “corredores y pasadizos” de las instituciones asistenciales, en el lenguaje utilizado por Costa y Gagliano.

Pero, por el otro lado, en oposición a esta lectura institucionalizadora, la perspectiva de la desinstitucionalización no aparece más continente o respetuosa de la infancia pobre. En una mezcla del paradigma de la protección integral con la perspectiva de la modernidad reflexiva, los sectores vulnerables son instados a asumir la responsabilidad de su propia reproducción social, desde una lectura que contribuye a invisibilizar las desigualdades sociales y alivia la responsabilidad social del Estado.

16 De acuerdo al análisis de Luhmann (1992) sólo es posible hablar de *atribución* a decisiones si es posible la elección racional entre alternativas. La atribución de responsabilidades sociales a las conductas individuales –estrategia que parece revelarse como poco inocente– parte de una relación social condicionada que es preciso dilucidar en sus implicaciones sociales, económicas y políticas.

Referencias bibliográficas

- ABAL, A., CHERONI, A. Y LEOPOLD, S. *Adolescencia e Infracción. Una aproximación a la construcción subjetiva*, Montevideo: CENFORES-INAU- AECI- OPP, 2005.
- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*, Madrid: Trotta, 1994.
- AUTÉS, M. "Tres formas de desligadura", en Karsz, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona: Gedisa, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BAYARDO et. al. "Pericias interdisciplinarias en régimen de urgencia. Luces y sombras de la experiencia de los Equipos Técnicos Interdisciplinarios de los Juzgados de Familia Especializados", *Espacio Abierto* N° 3, noviembre 2005. p. 77-80.
- BECK, U. "La reinención de la política: hacia una teoría de la modernidad reflexiva ", en Beck, U.; Giddens, A y Lash, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.
- BECK, U. et. al. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad, 1997.
- BECK, U. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BECK, U. "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política", en Giddens, A. y Hutton, W. (editores) *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Kriterion Tusquets, 2001.
- CARLI, S. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CASTEL, R. "De la peligrosidad al riesgo", en *Materiales de Sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986.
- CASTEL, R. *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2004.
- CASTEL, R. "Encuadre de la exclusión", en Karsz, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- COREA, C.; DUSCHATZKY, S. *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- COSTA, M.; GAGLIANO, R. "Las infancias de la minoridad", en Duschantzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- DOUGLAS, M. *La aceptabilidad del riesgo según las Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós, 1996.
- DOUGLAS, M. "Risk s a Forensic Resource", in *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences*. Volume 119, Number 4, 1990.
- DUSCHATZKY, S. *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- DUSCHATZKY, S. "¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?" en *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- EROSA, H; IGLESIAS, S. *La construcción punitiva del abandono*. Montevideo: CENFORES- INAU. Serie materiales de apoyo, 2000.
- FARÍA, J. "O poder judiciario nos universos jurídico e social: esboço para uma discussao de política judicial comparada". *Revista Serviço Social e Sociedade*. Año XXII. N° 67. Sao Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1991.
- FOUCAULT, M. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GARCIA MÉNDEZ Y CARRANZA. Org. *Del Revés al Derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina. Bases para una Reforma Legislativa*. Buenos Aires: Galerna. UNICEF- UNCRI- ILANUD, 1992.

- GARCÍA MÉNDEZ, E. *Derecho de la infancia-Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santa Fe de Bogotá: Forum Pacis, 1994.
- GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.
- GONZÁLEZ, C. “La pericia social: una producción colectiva de saber acerca de los conflictos sociales en contextos de urgencia. El caso de los Juzgados de Familia Especializados”, *Espacio Abierto*, Año IV, N° 8, mayo, 2008. pp. 81-90.
- HABERMAS, J. *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- HARVEY, D. *Condicao pós-moderna. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudanza Cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HAYES, M. “On the Epistemology of Risk: Lenguaje, Logic and Social Science”, in *Social Science Medicine*. Vol 35, No. 4, 1992. p. 401-407.
- HOBBSAWM, E. “*Sobre la historia*”. Barcelona: Crítica, 2004.
- LE BRETON, D. *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo*. Montevideo: Trilce, 2003.
- LEOPOLD, S. *Tratos y Destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973)*. Tesis de Maestría en Servicio Social. Montevideo: UDELAR- UFRJ, 2002.
- LUHMANN, N. *Sociología del riesgo*. Guadalajara: Universidad Latinoamericana, Universidad de Guadalajara, México, 1992.
- LUPTON, D. “Risk as Moral Danger: The Social and Political Functions of Risk Discourse in Public Health”, *International Journal of Health Services*, Volume 23, Number 3, 1993. p. 425-435.
- MITJAVILA, M. “El riesgo y las dimensiones institucionales de la modernidad”. *Revista de Ciencias Sociales* n° 15, mayo, 1999. p. 27-35.
- MITJAVILA, M. *O risco e as estratégias de medicalização do espaço social. Medicina familiar em el Uruguay. (1985-1994)*. São Paulo: Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidades do São Paulo, 1999.
- MITJAVILA, M. “O risco como recurso para a arbitragem social”. *Tempo Social*, Revista de Sociologia, UPS, São Paulo, 14 (2), outubro, 2002.
- MORAS, L. *Los hijos del Estado*. Montevideo: DS, FCS; UDELAR-SERPJA, 1992.
- PERROT, M. “Funciones de la familia” en Ariés, P. y Duby, G (Dirección) *Historia de la Vida Privada*. Tomo 4. Madrid: Taurus Minor, 2001.
- PLATT A. *Los “Salvadores del Niño” o la invención de la delincuencia*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1982.
- RABINOW, P. “Artificialidade e Ilustração. Da Sociobiología à Bio-Sociabilidade”, *Novos Estudos CEBRAP*. N° 31, Outubro 1991. p. 79-93.
- ROMERO, L. et. al. “La pericia social en las visitas supervisadas”, en *Revista Espacio Abierto* n° 3, noviembre 2005, 2005, p. 81-84.
- ROUANET, S. P. *Mal-Estar na Modernidade. Ensayos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- STOECKLE, J. “On Looking Risk In the Eye”, in *American Journal of Public Health*, Vol 80, Number 10, October 1990. p. 2-3.
- SVAMPA, M. (ed.) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Biblos, 2000.
- URIARTE, C. *Control institucional de la niñez adolescencia en infracción. Un programa mínimo de contención y límites jurídicos al Sistema Penal Juvenil (las penas de los jóvenes)*. Montevideo: Carlos Álvarez Editor, 1999.
- URIARTE, C. *Vulnerabilidad, privación de libertad de jóvenes y derechos humanos*. Montevideo: FCU. CENFORES-INAU, 2006.

VIÑAR, M. "Sobre el diagnóstico de vulnerabilidad. Ventajas y riesgos", en VVAA "Diagnóstico de Vulnerabilidad".
Montevideo: CENFORES- INAME- OPP- AECI, 2004.

ZAFFARONI, E. R. *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico – penal*. Buenos Aires: EDIAR,
1989.

Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos



Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos

Marcelo Perera¹
Cecilia Llambí
Pablo Messina

¹ Centro de Investigaciones Económicas – CINVE: Avenida Uruguay 1242, CP 11100, Tels. (598 2) 9003051 - 9081533, Montevideo, Uruguay. Direcciones de Correo: perera@cinve.org.uy, cllambi@cinve.org.uy, pmessina@cinve.org.uy

Introducción

Las elevadas tasas de abandono en la educación secundaria y la importante desigualdad en los aprendizajes adquiridos de los jóvenes uruguayos constituyen un tema central en la discusión de las políticas educativas en Uruguay desde la pasada década (véase Rama, 1992; CEPAL, 1994).

En los años 2003 y 2006 Uruguay participó en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que realiza la OCDE para valorar las habilidades cognitivas de los estudiantes a la edad de 15 años (ANEP, 2004). Como resultado de la comparación internacional se obtuvo puntajes medios superiores al resto de los países latinoamericanos participantes (con excepción en las competencias científicas y lectoras de Chile en 2006), pero sensiblemente inferiores al de los países de la OCDE. Adicionalmente, los puntajes de las pruebas en Uruguay presentaron una alta dispersión en comparación con el resto de los países.

Estos resultados, además de poner de manifiesto la brecha que separa la calidad de nuestro sistema educativo con el de los países más desarrollados², señala la elevada desigualdad en los logros educativos entre los jóvenes uruguayos, y justifica la discusión sobre la adecuación de nuestro sistema educativo como instrumento de igualación de oportunidades.

En los ámbitos nacional e internacional existe amplia evidencia de la importancia de variables circunstanciales en la determinación de los resultados de los aprendizajes de niños y jóvenes, factores relacionados fundamentalmente con las características socioeconómicas del hogar de origen y las variables educativas en general. Si ha esto se agrega que uno de los determinantes más importantes del nivel de ingreso de los individuos a lo largo de su vida es su nivel educativo, cabe preguntarse si el sistema educativo debería ser neutral o, por el contrario, le correspondería mitigar las diferencias en el punto de partida de los individuos, o sea, hasta qué punto el sistema educativo debe actuar como igualador de oportunidades y procurar que personas con similar talento y esfuerzo logren el mismo resultado (Roemer, 2006).

Medir qué parte de la desigualdad en los resultados educativos se debe a desigualdad de oportunidades (a las circunstancias que están fuera del control del individuo) constituye un instrumento para guiar la acción pública, tanto a partir de la identificación y caracterización de los grupos excluidos como de las variables clave que, al ser parte de las circunstancias del individuo, pueden ser modificadas desde la política pública.

Este estudio tiene como primer objetivo realizar un diagnóstico de la evolución de la desigualdad en el acceso y en los logros educativos de la población uruguaya en los últimos veinte años. Ello se acotará a la evaluación de los logros a nivel de la educación obligatoria, es decir, Primaria y Primer Ciclo de Educación Media.

El segundo objetivo es cuantificar qué proporción de la desigualdad en los logros educativos se explica por variables circunstanciales, o sea, por factores que el niño o el joven no puede controlar, que están dadas por las características del hogar de origen y la calidad de la educación que recibe. Al imaginar una situación ideal, desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades, las diferencias en los logros educativos deberían explicarse fundamentalmente por el esfuerzo y el talento de los individuos.

Un tercer objetivo consiste en evaluar en qué medida el sistema educativo funciona compensando (o no) las desigualdades originadas por las circunstancias, y en particular, identificar las variables bajo control de política pública que actúan en un sentido u otro.

Si bien la desigualdad en los resultados educativos responde en parte a diferencias en el esfuerzo, habilidad

2 Véase el capítulo 4 del informe PISA-2006 (ANEP, 2007) para un análisis comparativo internacional de los resultados de Uruguay.

y hasta en las preferencias individuales (por ejemplo, la valoración de continuar o no los estudios luego de haber completado cierto nivel), existen logros que la sociedad ha consensuado como indispensables y deben ser adquiridos por todos los jóvenes uruguayos. Un caso sería la culminación del Ciclo Básico de Enseñanza Media, que se establece obligatorio por ley. Hasta este nivel, puede considerarse que no deberían mediar decisiones o preferencias personales de continuar o abandonar, sino que todos los jóvenes deberían alcanzar ese umbral. Y ello no sólo como la culminación del ciclo, sino también como el logro de un estándar aceptable de los aprendizajes.

El presente estudio se divide en dos partes. En la primera se realiza un diagnóstico de la desigualdad de los logros educativos en Uruguay en el mediano plazo. Para ello se definen indicadores de logros educativos y circunstancias, y se estiman medidas de desigualdad de oportunidades. Por otro lado, se realizan descomposiciones de los índices para indagar en los factores que explican la desigualdad de oportunidades, a la vez que se realiza una descomposición en el tiempo, para poder identificar el efecto brecha (la diferencia entre grupos) y el efecto composición, que expliquen la evolución de los índices en el tiempo. El análisis de este apartado se elabora en base a las Encuestas de Hogares.

La segunda parte, en primer lugar, complementa el análisis de la desigualdad de oportunidades a partir de la mayor riqueza informativa de la base PISA. Como se segundo punto, se discute la estimación de una Función de Producción Educativa con esta base de datos, con un especial énfasis en el problema de endogeneidad de algunas variables. En particular, se presenta evidencia sobre la inconsistencia del estimador por MCO del efecto de “haber asistido a una escuela de Tiempo Completo” sobre las competencias evaluadas. Por último, se analiza el efecto causal de determinadas variables familiares y escolares sobre los aprendizajes en Lectura, Ciencias y Matemáticas.

PRIMERA PARTE:**La desigualdad de oportunidades en los logros educativos. Un análisis en base a la Encuesta de Hogares****I.1 Concepto y medición de desigualdad de oportunidades**

El principio de igualdad de oportunidades se refiere a que las circunstancias al nacer no deberían determinar las chances que tienen las personas en la vida. Como circunstancias se entiende el conjunto de factores exógenos por los que el individuo no debe rendir cuenta y sobre los que existe acuerdo de que no deberían tener impacto en los resultados (género, raza, antecedentes familiares, etc.). La desigualdad de oportunidades en una sociedad se refleja cuando la diferencia observada en ciertos resultados (ingreso, consumo o logros educativos, entre otros) se atribuye a circunstancias fuera de control del individuo.

A su vez, las oportunidades pueden ser definidas como aquellos factores que influyen en ciertos resultados relevantes y críticos para el desarrollo del individuo, aunque se encuentran fuera del control de la persona (véase Banco Mundial, 2008). Algunas dimensiones de oportunidades operan desde la niñez, como el acceso a servicios de salud adecuados, una buena alimentación o el alcance de la educación básica. Otras afectan las chances de los individuos en la adultez, como el conseguir puestos de trabajo decentes o la posibilidad de participar en política.

El rol de la desigualdad de oportunidades se evalúa con la medición de la desigualdad de resultados (o logros) educativos y con la determinación de cuánto se debe a circunstancias externas a los individuos y cuánto a un componente residual (que incluye la retribución al esfuerzo y al talento, pero también a elecciones personales, a la suerte y a circunstancias inobservadas).

De acuerdo a Roemer (1998), cuando las circunstancias no afectan la consecución de un determinado logro o resultado, tanto directamente como indirectamente, entonces existe igualdad de oportunidades. Habrá igualdad de oportunidades si los resultados se distribuyen estocásticamente independientes de las circunstancias. Por el contrario, un patrón sistemático que relaciona un resultado educativo a determinadas circunstancias revela un efecto de desigualdad en la distribución de oportunidades educativas en la sociedad.

Si la desigualdad de oportunidades se define como la desigualdad en el resultado promedio entre grupos definidos de acuerdo a circunstancias comunes, se puede estimar mediante dos procedimientos.

Supongamos que dividimos la población objeto de estudio en m grupos de acuerdo con una determinada circunstancia. Si llamamos l_i a la medida de logro educativo del individuo que pertenece al grupo i -ésimo y β_i a la ponderación del i -ésimo grupo en la población total, entonces, una medida sintética que resume los resultados diferenciales entre los individuos con diferentes características circunstanciales es la siguiente:

$$D = \frac{1}{2\bar{l}} \sum_{i=1}^m \beta_i |l_i - \bar{l}| \quad (1)$$

Este indicador es una variante de los índices de disimilaridad y es proporcional a la media ponderada de la distancia absoluta entre el logro de un determinado grupo y el logro medio total (brecha relativa). En una situación de plena igualdad de oportunidades, y si se asume que la distribución del esfuerzo y el talento es aleatoria (no correlacionada con las variables circunstanciales), este índice tendería a 0, lo que indicaría que la desigualdad en los resultados no es atribuible a la desigualdad de oportunidades.

En la práctica podrían existir tantas brechas relativas como combinaciones de circunstancias. El índice D resume todas esas brechas en una escala mediante la ponderación de cada una de acuerdo al peso de la población en cada grupo con respecto a la población total. Asimismo, el índice D puede concebirse como la proporción mínima de los logros que deberían “relocalizarse” para asegurar igualdad de resultados entre grupos definidos de acuerdo con las circunstancias (Banco Mundial, 2008).

Una alternativa paramétrica a la estimación del índice D para variables binarias es el ajuste de una regresión explicativa del logro. Si se define la variable binaria I_i que toma el valor 1 si el individuo i alcanzó el resultado analizado, y 0 en otro caso, y $X_i = (x_{1i}, \dots, x_{mi})$ como el vector de variables de circunstancias de dicho individuo, la especificación del modelo para dicha variable viene dado por la siguiente expresión:

$$P_i(I_i = 1 | X_i) = F(X_i \delta) \tag{2}$$

Donde δ es un vector de m parámetros y $F(\cdot)$ es una función de distribución logística o normal (según se opte por una especificación Logit o Probit). De la estimación de (2) se obtienen los parámetros $\hat{\delta}_k$ y esto luego puede ser utilizado para obtener una estimación de la probabilidad (\hat{p}_i) de que un individuo alcance dicho logro dadas sus circunstancias. En el caso de un modelo Logit, esta probabilidad viene dada por la siguiente expresión

$$\hat{p}_i = \frac{\exp(X_i \delta)}{1 + \exp(X_i \delta)} \tag{3}$$

Finalmente, se calcula

$$\bar{p} = \sum_1^n \beta \hat{p}_i, \text{ donde } \beta_i = \frac{1}{n} \text{ o el ponderador muestral.} \tag{4}$$

Y se obtiene

$$\hat{D} = \frac{1}{2\bar{p}} \sum_{i=1}^n \beta_i |\hat{p}_i - \bar{p}| \tag{5}$$

Las ventajas de método para calcular el índice D son: (a) no ofrece problemas cuando el número de variables de circunstancias es muy grande a diferencia del otro³, (b) permite evaluar el impacto marginal de determinado subconjunto de circunstancias sobre la desigualdad de oportunidades en los resultados educativos.

La estimación del índice D , permite no sólo caracterizar en el tiempo la evolución de la desigualdad de oportunidades, sino que además admite una descomposición de su variación en dos componentes: el efecto composición (cambios en la distribución de los individuos entre los grupos) y el efecto brecha (cambios en la distancia entre los grupos). Por ejemplo, un resultado que indicara una mayor desigualdad de oportunidades en los últimos años respecto al pasado podría explicarse tanto por una mayor brecha en los logros educativos entre jóvenes de distintos estratos sociales como, eventualmente, por un mayor peso en la actualidad de los jóvenes que provienen de los estratos más desfavorables. Las implicaciones de política pueden ser bien distintas según el diagnóstico que se derive de esta descomposición.

3 Obsérvese que en la versión no-paramétrica del índice es necesario formar celdas o grupos con el cruce de todas las circunstancias, lo que implica que el número de celdas crece exponencialmente a medida que se consideran nuevas circunstancias. Esto determina que el número de casos en algunas celdas puede ser pequeño o nulo, afectando la validez del indicador.

I.2 La fuente de datos y la definición de las variables

La fuente de información utilizada para analizar las medidas de logros educativos de los jóvenes está compuesta por micro datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE) entre los años 1991 y 2007. En ellas se relevan un conjunto de características socioeconómicas y demográficas de los hogares y sus miembros en las zonas urbanas del país. A partir de la edición de 2006 las encuestas aumentan la cobertura a zonas urbanas menores (localidades de menos de 5.000 habitantes) y a las áreas rurales dispersas⁴.

Para homogeneizar las encuestas entre los años 1991 y 2007 se deben realizar diversas correcciones. Entre ellas, la representatividad territorial, para lo que en todas las muestras los resultados se restringieron a los hogares residentes en localidades de 5.000 y más habitantes.

La información fundamental para este análisis es la que corresponde a la educación de los individuos. La forma en que la ECH releva la información sobre el nivel educativo no es trivial a los efectos de construir variables relativas a la educación que sean comparables en el tiempo. Esto es particularmente importante en determinados años, donde, por ejemplo, no es posible distinguir si los asistentes a Educación Técnica (UTU) lo hacen en un grado comparable al Ciclo Básico de Secundaria (cuyo requisito es haber completado Primaria) o en un grado comparable al Bachillerato de Secundaria (que exige cursar Ciclo Básico).

Para nuestras estimaciones deben definirse precisamente cuales serán los resultados a analizar y las circunstancias a considerar. En cuanto a los primeros, hay que tomar en cuenta que la ECH no releva medidas directas de los aprendizajes. Por lo tanto, optamos por considerar medidas tales como el acceso, el rezago y la completitud de ciclos/grados escolares. El interés está centrado principalmente en los jóvenes en edad de asistir a educación media, que es el nivel en el que se observa una mayor tasa de abandono en el sistema educativo uruguayo.

En cuanto a las circunstancias, consideramos variables relacionadas con antecedentes familiares (clima educativo del hogar, decil de ingreso per cápita del hogar, ocupación del jefe, tipo de hogar, etc.), región de residencia y género. El peso de las primeras como factor de influencia sobre los logros educativos refleja la reproducción intergeneracional de la desigualdad. Mientras que la región de residencia puede indicar otro tipo de factores, como la disponibilidad de los servicios educativos en sentido amplio (infraestructura, docentes, etc.). Finalmente, la variable género, tomada como circunstancia, constituye un indicador de tratamiento discriminatorio entre hombres y mujeres, aunque no necesariamente proveniente del sistema educativo. Las tablas 1 y 2 resumen los indicadores de logro y circunstancias utilizados.

Tabla 1. Definición de variables de logro educativo

Logro	Definición	Indicador
Acceso al Ciclo Básico de Educación Media	Porcentaje de personas que asisten o asistieron al Ciclo Básico.	Ratio de personas de 13 a 18 años que asisten o asistieron -y completaron al menos un año- al Ciclo Básico sobre total de personas de 13 a 18 años.
Deserción del Ciclo Básico Educación Media	Porcentaje de personas que no asisten al Ciclo Básico y no lo completaron.	Ratio de personas entre 13 y 18 años que no asisten al Ciclo Básico y no lo completaron sobre total de personas de 13 a 18 años.

⁴ Entre 1990 y 1997 la ECH corresponde a una muestra de hogares residentes en localidades de 900 y más habitantes, a partir de 1998 se restringe a las localidades de 5.000 y más. A partir de 2006, con la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada, la representatividad territorial corresponde al total del país.

Rezago en la Educación Básica Obligatoria	<p>Porcentaje de personas que asisten a la educación básica obligatoria y que tienen uno o más años de rezago sobre el total de personas asistentes en la edad de referencia.</p> <p>El rezago se calcula como la diferencia entre la edad de la persona y los años de educación alcanzados más 7.</p>	Indicadores desagregados para cada edad dentro del tramo de 7 a 15.
Complejitud de Primaria	Porcentaje de personas que culminaron el nivel de enseñanza primaria (sexto año).	Personas de entre 15 y 18 años que finalizaron Primaria sobre total de personas en el tramo de 15 a 18.
Complejitud de Primaria en tiempo	Porcentaje de personas que culminaron el nivel de enseñanza primaria a los 13 años.	Personas de 13 años que completaron Primaria sobre el total de personas de 13 años.
Complejitud del Ciclo Básico de Educación Media	Porcentaje de personas que culminaron el Ciclo Básico de enseñanza media (tres años de educación media).	Personas de entre 19 y 21 años que finalizaron el CICLO BÁSICO sobre total de personas en el tramo de 19 a 21.
Complejitud del Ciclo Básico de Educación Media en tiempo	Porcentaje de personas de 16 años que culminaron el Ciclo Básico de enseñanza media (tres años de educación media).	Personas de 16 años que completaron el Ciclo Básico de enseñanza media sobre el total de personas de 16 años.

Tabla 2. Definición de variables de circunstancias

Circunstancia	Definición	Categorías
Clima educativo del hogar	Promedio de años de educación de los adultos (21 y más años).	Hasta 6 años; de 7 a 9 años; de 10 a 12 años; más de 12 años.
Ingreso <i>per cápita</i> del hogar	Quintil de ingreso per cápita del hogar con valor locativo.	5 categorías.
Ocupación del jefe del hogar	Ocupación principal del jefe de hogar.	De "alto rango": (profesionales y técnicos; gerentes y directivos); "trabajo no manual": empleados de oficina; comerciantes; conductores de medios de transporte; "trabajo manual" trabajadores agropecuarios; artesanos y operarios; obreros y jornaleros y fuerzas armadas; trabajadores en servicios personales; "desocupados e inactivos".
Composición del hogar	Presencia de padres y otros adultos en el hogar.	Hogar monoparental, nuclear, extendido.
Región de residencia		Interior urbano, Montevideo
Género		Hombre, mujer

Las tablas A.I.1 a A.I.5 del Anexo Estadístico resumen la distribución de la población de referencia (de 6 a 21 años) de acuerdo a las variables de circunstancias, entre 1991 y 2007. En todo el período se constata una caída sustantiva del porcentaje de la población proveniente de hogares de nivel educativo menor o igual a Primaria completa y un incremento del porcentaje de nivel educativo mayor a Ciclo Básico completo; un aumento del porcentaje de la población proveniente de hogares monoparentales; una disminución de la proporción de individuos residentes en hogares cuyos jefes se desempeñan en tareas de corte manual; y un crecimiento de los residentes en hogares con jefes desocupados o inactivos. La distribución según zona de residencia (Montevideo

e Interior Urbano) presenta un discontinuidad al final del período, ocasionado por el cambio de marco muestral de la ECH a partir de 2006.⁵

I.3 La desigualdad de oportunidades en educación

El grado de desigualdad en la adquisición de educación es un tema de interés público por varias razones. En primer lugar, porque la educación tiene un valor intrínseco y una desigual oportunidad en adquirirla puede ser vista como injusta en sí misma. En segundo lugar, la educación es uno de los principales determinantes de la corriente de ingresos a lo largo de la vida de los individuos, y por lo tanto, incide de forma significativa sobre el bienestar: Finalmente, porque contiene un valor social a través de las externalidades que genera para la sociedad en su conjunto.

Por lo tanto, la adquisición de educación no debería depender de circunstancias fuera del control de los individuos, por las que no debe rendir cuenta. Sin embargo, los niños y los jóvenes hasta cierta edad no tienen influencia sobre el proceso de acumulación de educación, sino que es generalmente la familia (condicionada por las circunstancias que enfrenta) quien toma la mayoría de las decisiones. En este marco, las oportunidades de educación pueden estar influenciadas por un conjunto de variables indudablemente fuera de su control. Entre ellas no solamente están las dadas por su entorno familiar o la zona de residencia, sino por algunas variables intrínsecas al sistema educativo, que el menor de edad no elige, aunque pueden constituir una elección de sus padres y, lo más importante, ser objeto de política pública.

En este apartado se realiza una medición de la desigualdad de oportunidades de acuerdo con las seis circunstancias detalladas anteriormente. Ellas se refieren a los siguientes resultados educativos: completitud de educación primaria, con y sin restricción de edad; acceso al Ciclo Básico de educación media; abandono del Ciclo Básico; completitud del Ciclo Básico con y sin restricción de edad; rezago temprano (a los 8 años) y rezago a los 15 años. A su vez, se analiza el efecto de cada circunstancia por separado en la desigualdad global de oportunidades, y se descompone la variación en el tiempo, en el cambio en la desigualdad debido al aumento de la brecha entre individuos de distintos grupos (efecto brecha relativa) y el ocasionado por cambios en el peso de los distintos grupos en el total de la población (efecto composición). Finalmente, se presenta un indicador sintético de logro corregido por desigualdad.

I.3.1 Logros medios y desigualdad en resultados educativos debido a las circunstancias

El cuadro 1 resume la evolución de los indicadores de logro educativo para niños y jóvenes de entre 7 y 21 años. En términos generales, los indicadores de acceso y completitud muestran una tendencia levemente favorable en los últimos 16 años, mientras que los de rezago y completitud en tiempo o bien no muestran tendencias claras, o revelan un retroceso.

⁵ Téngase en cuenta que de 2006 en adelante las ECH incluyen en el marco muestral zonas no incluidas anteriormente, en general, barrios marginales y asentamientos irregulares.

Cuadro 1. Evolución de los indicadores de logro educativo

	Indicadores de logro (población de referencia)							
	Completitud Primaria (15 a 18 años)	Completitud Primaria (13 años)	Acceso al CB (13 a 18 años)	Deserción del CB (13 a 18 años)	Completitud del CB (19 a 21 años)	Completitud del CB (16 años)	Rezago a los 8 años	Rezago a los 15 años
1991	96%	81%	83%	24%	64%	58%	27%	48%
1992	96%	84%	83%	25%	66%	57%	30%	50%
1993	97%	83%	84%	27%	66%	54%	31%	50%
1994	96%	83%	83%	29%	67%	54%	29%	49%
1995	96%	83%	82%	29%	65%	54%	27%	54%
1996	97%	82%	83%	27%	64%	52%	33%	53%
1997	96%	82%	82%	27%	65%	49%	30%	55%
1998	96%	80%	81%	28%	62%	52%	30%	56%
1999	96%	83%	83%	25%	63%	54%	29%	57%
2000	96%	81%	82%	25%	62%	49%	27%	57%
2001	97%	84%	85%	21%	68%	59%	33%	48%
2002	97%	83%	86%	20%	69%	58%	31%	48%
2003	97%	82%	87%	19%	69%	66%	35%	48%
2004	96%	83%	86%	18%	70%	63%	32%	52%
2005	96%	84%	87%	20%	72%	63%	31%	49%
2006	97%	80%	86%	21%	67%	57%	40%	56%
2007	97%	80%	85%	22%	69%	55%	41%	57%

Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Los indicadores de logro referidos a la completitud de la educación primaria (tanto en tiempo como con rezago) muestran una tendencia estable en el período. Si bien ello es esperable para el indicador de completitud global (que incluye el con rezago), dado su valor muy cercano al 100%, no lo es tanto para el de completitud en tiempo (a los 13 años), que se mantiene a lo largo del período con oscilaciones entre 80% y 84%. En tanto, el indicador de rezago a los 8 años muestra un leve aumento a partir de 2001, y un claro deterioro en 2006 y 2007, aunque seguramente en esto último corresponda a un efecto de muestra derivado del nuevo marco muestral de las ECH a partir de 2006.

En términos generales, puede afirmarse que en los últimos 16 años existió un moderado avance en términos de tasa de completitud de la educación básica obligatoria, aunque no de la tasa de completitud en tiempo. Dicho avance se refleja en una leve mejora del indicador de acceso al Ciclo Básico, una disminución del abandono de ese ciclo (particularmente a partir de 1997, aunque ello se revierte en 2005) y una desfavorable tendencia de la tasa de rezago a los 15 años.

El análisis del efecto de las circunstancias relevantes al individuo sobre sus resultados educativos (la existencia de desigualdad de oportunidades en educación) se realiza mediante la construcción del índice *D*, a través de la utilización de probabilidades estimadas mediante el ajuste de regresiones Lógit, tal como se detalló en el apartado anterior.

Los cuadros 2 y 3 presentan los resultados de los coeficientes (en términos de ratios de probabilidades) asociados a cada circunstancia considerada entre los años 1991 y 2007, para los logros en educación primaria y en el Ciclo Básico, respectivamente. Un ratio de probabilidad de alcanzar un logro determinado significativamente distinto de uno entre dos individuos con diferentes circunstancias indica la existencia de desigualdad de oportunidades. Las estimaciones completas se presentan en los cuadros AIII.1 a AIII.9 del Anexo Estadístico.

Una primera observación es que las circunstancias asociadas al clima educativo del hogar, ingresos del hogar, región de residencia y género, ejercen influencia sobre la mayoría de los logros educativos analizados para todo el período en estudio. Así, por ejemplo, si tomamos como referencia el logro referido a la completitud en tiempo de educación primaria en el año 2007, la probabilidad de que un individuo complete el sexto año de Primaria en

tiempo (a la edad de 13 años) resulta 2,6 veces mayor entre los niños de hogares pertenecientes al quintil más rico en relación con los del quintil más pobre, igual que en el resto de las condiciones consideradas. La misma relación es de 11 veces entre niños provenientes de hogares de clima educativo alto respecto al bajo; de 0,8 entre niños residentes en Montevideo respecto al Interior urbano; y de 0,64 de hombres respecto a mujeres.

Cuadro 2. Ratio de probabilidades de alcanzar cada logro educativo (educación primaria), según circunstancias. Estimaciones de regresiones logit

Año	Complejitud en Tiempo		Rezago 8 años	
	1991	2007	1991	2007
Clima de 7a9	1.78	2.24	0.53	0.44
Clima de 9a12	3.05	4.17	0.62	0.40
Clima>12	4.68	11.45	0.56	0.44
Montevideo	0.79	0.80	1.40	1.19
Hombres	0.65	0.64	1.25	1.40
NoManual	0.84	1.66	1.58	0.93
Manual	0.72	1.13	2.11	1.22
Des.- Inactivos	0.98	1.06	1.16	1.12
2do Quintil	2.26	1.57	0.61	0.64
3er Quintil	3.68	3.09	0.24	0.58
4to Quintil	7.91	7.11	0.56	0.38
5to Quintil	3.08	2.67	0.72	0.72
Nuclear	1.71	1.04	1.32	0.82
Extendido	1.29	0.79	1.63	0.67

Notas: Complejitud en tiempo refiere a complejitud del sexto año escolar a los 13 años. Las celdas en negrilla resultaron significativas al 95%. Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Cabe destacar asimismo que las diferencias ocasionadas por el tipo de ocupación del jefe del hogar y el tipo de hogar, no explican, en general, diferencias en los resultados educativos en forma sistemática en el período. Esta afirmación es particularmente firme en los resultados referidos a la educación primaria (véase cuadro 2). En tanto, para los logros referidos al Ciclo Básico, el hecho de pertenecer a un hogar nuclear sí se asocia a diferencias en los resultados, particularmente al final del período de análisis (véase cuadro 3).

Cuadro 3. Ratio de probabilidades de alcanzar cada logro educativo (Ciclo Básico de educación media), según circunstancias. Estimaciones de regresiones logit.

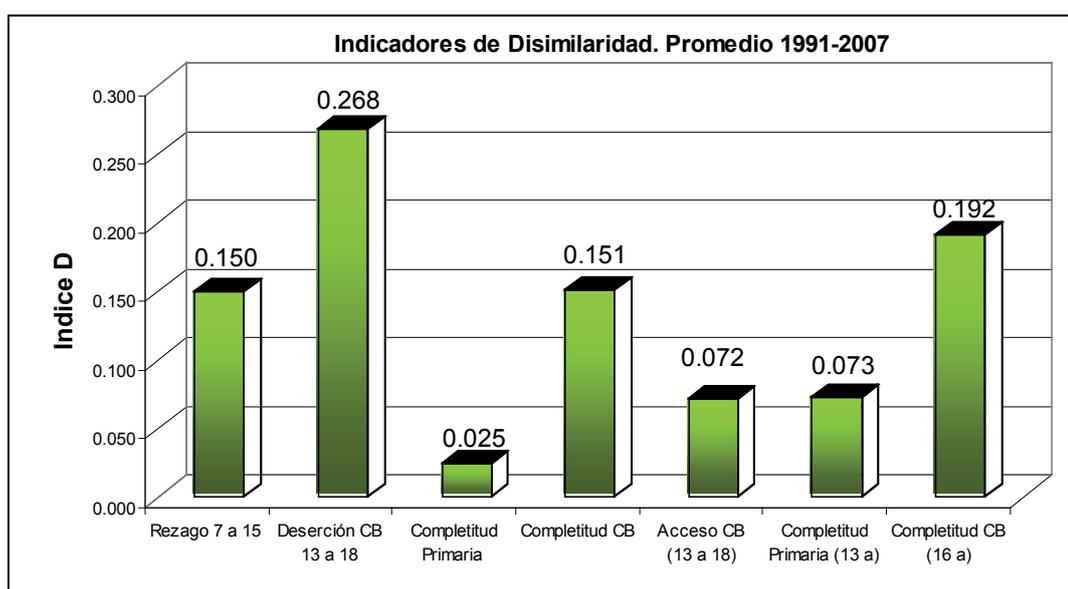
Año	Acceso 13 a 18		Deserción 13 a 18		Complejitud 19 a 21		Complejitud 16 años		Rezago a los 15	
	1991	2007	1991	2007	1991	2007	1991	2007	1991	2007
Clima de 7a9	2.42	2.55	0.55	0.53	2.03	2.38	1.81	2.02	0.63	0.60
Clima de 9a12	5.45	5.90	0.28	0.30	6.09	9.19	2.68	3.80	0.50	0.41
Clima>12	10.01	7.08	0.13	0.28	7.29	6.10	9.41	7.10	0.33	0.45
Montevideo	1.12	1.07	0.86	0.84	1.04	1.15	0.69	0.89	1.37	1.08
Hombres	0.60	0.54	1.71	1.43	0.69	0.52	0.43	0.59	1.85	1.83
NoManual	1.05	0.99	1.04	1.16	0.99	0.78	0.78	0.94	0.93	1.02
Manual	0.71	0.90	1.47	1.57	0.81	0.60	0.56	0.99	1.22	1.32
Des.- Inactivos	0.90	0.70	1.29	1.40	1.02	0.78	0.73	0.85	0.93	1.03
2do Quintil	2.50	2.52	0.74	0.68	2.15	2.46	2.19	2.45	0.83	0.56
3er Quintil	3.18	3.03	0.60	0.58	2.93	2.90	2.53	3.70	0.72	0.39
4to Quintil	5.55	10.41	0.49	0.36	4.21	3.51	4.43	4.76	0.51	0.33
5to Quintil	3.52	13.85	0.48	0.21	5.75	7.33	3.12	8.07	0.47	0.23
Nuclear	1.37	1.16	0.69	0.75	0.97	1.23	0.94	1.38	0.80	0.66
Extendido	1.13	0.86	1.01	1.46	0.77	0.88	0.87	0.89	1.00	0.84

Nota: Las celdas en negrilla resultaron significativas al 95%. Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Estos resultados no hacen más que reafirmar lo ya documentado en numerosos estudios acerca de la influencia significativa de un conjunto de factores familiares e individuales en el rendimiento educativo. Resulta de interés, no obstante lograr una medida sintética de la desigualdad debida a circunstancias exógenas a los individuos, y analizar la evolución, en la última década y media de los vínculos entre ellas y los logros educativos. A través de la estimación del índice *D* se analiza la evolución conjunta de la desigualdad de acuerdo con las seis circunstancias consideradas. Finalmente, la técnica permite analizar el efecto por separado de cada circunstancia sobre la desigualdad de oportunidades (aspecto que se detalla más adelante).

En el gráfico 1 se exponen los valores promedio del período 1991 –2007 de los índices de disimilaridad *D* construidos en base a las seis circunstancias analizadas. Los valores anuales de los índices *D* para cada logro educativo se presentan en los cuadros A.IV.1 a A.IV.8 del Anexo Estadístico.

Gráfico 1. Indicadores de Disimilaridad. Valores promedio período 1991-2007



Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

En primer lugar, el mayor nivel de desigualdad de oportunidades se constata en la tasa de deserción del Ciclo Básico. En otras palabras, la deserción del ciclo obligatorio de educación media está vinculada en mayor medida a diferencias que provienen de circunstancias exógenas que el resto de los indicadores educativos analizados. Así, el indicador *D* para deserción del Ciclo Básico en el período osciló entre valores de 0,24 y 0,31.

La segunda mayor fuente de desigualdad de oportunidades se observa en la tasa de completitud en tiempo del Ciclo Básico obligatorio, lo que se correlaciona con la desigualdad en el rezago entre los 7 y los 15 años. El valor promedio del indicador de desigualdad en la completitud del Ciclo Básico a los 16 años se sitúa en 0,192. Esto indica que un 19% del logro debería redistribuirse entre los jóvenes para asegurar igualdad de oportunidades en el resultado. Si bien la desigualdad de oportunidades de completar el Ciclo Básico sin restricción de edad disminuye en relación con la desigualdad de completarlo en tiempo, la misma alcanza un valor sólo moderadamente menor (de 0,15) en el promedio del período.

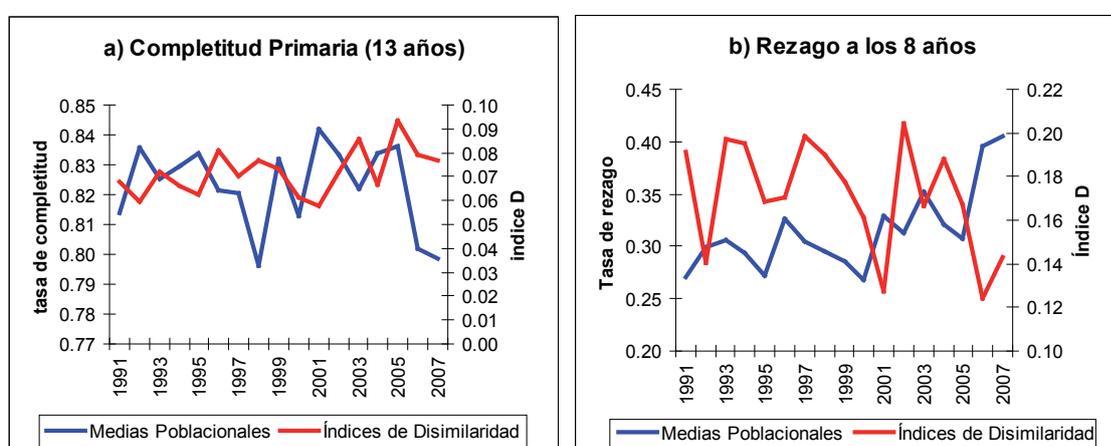
Asimismo, el grado de desigualdad de oportunidades en los logros referidos a la educación primaria y al acceso al Ciclo Básico es sensiblemente inferior a la constatada para los logros referidos anteriormente, y alcanza un valor promedio de 0,07 en la completitud en tiempo de estos grados. Finalmente, la desigualdad en la

completitud de Primaria sin restricción de edad es muy cercana a cero, debido a que este logro es prácticamente universal.

Los gráficos 2 y 3 presentan la evolución de las medias poblacionales (las tasas de logro) y los indicadores de disimilaridad D^6 . Se destaca que, en la comparación punta a punta (entre 1991 y 2007) aumentó la desigualdad de oportunidades en todos los logros analizados, excepto en el de acceso al Ciclo Básico y en el de rezago temprano (a los 8 años). No obstante, este crecimiento no presentó un patrón sistemático ni en el tiempo, ni entre los distintos logros analizados.

En los indicadores referidos a la educación primaria se observa una tendencia levemente creciente a la desigualdad de oportunidades en completar Primaria en tiempo (a los 13 años), junto con el aumento de la tasa media de rezago temprano (a los 8 años) (véase gráfico 2).

Gráfico 2. Medias de logros educativos e índices de disimilaridad. Indicadores de educación primaria.



Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

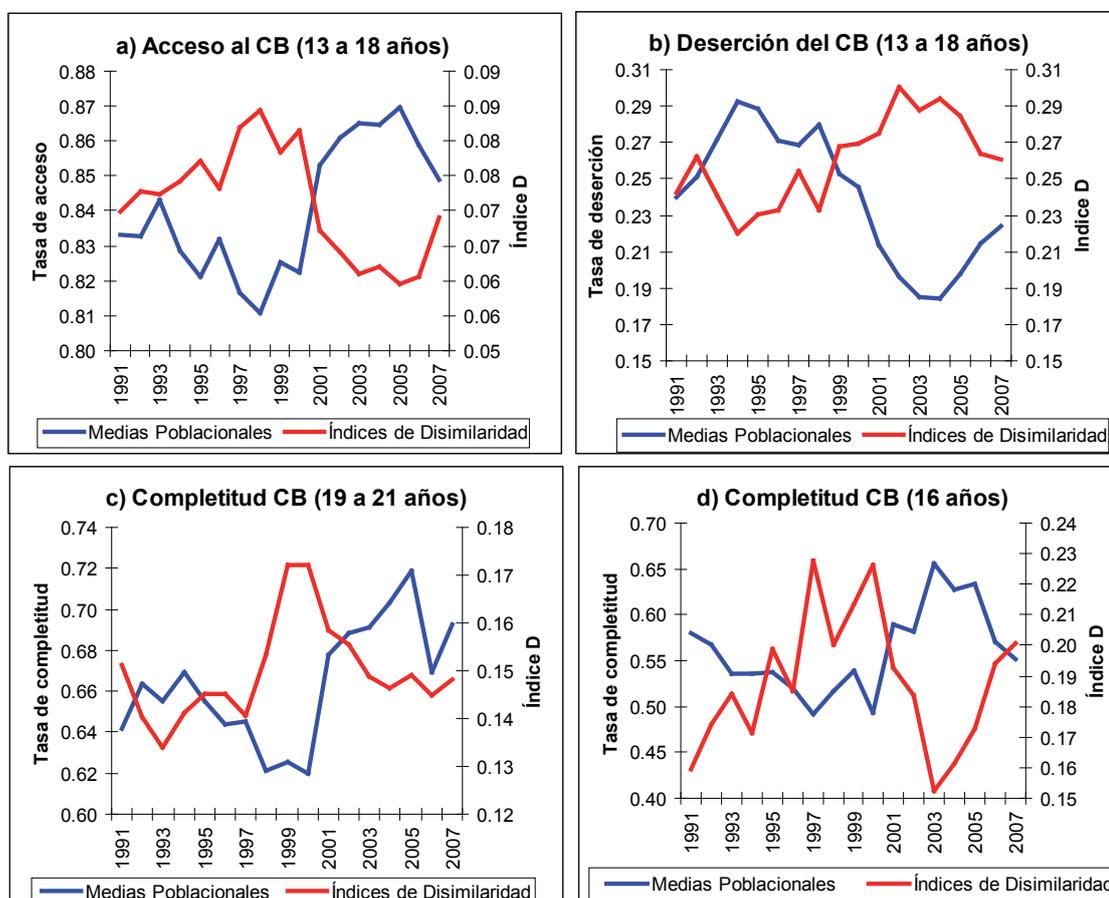
Los datos relacionados con logros educativos en el Ciclo Básico presentan tendencias más claras. Su tasa de acceso muestra una mejora a partir de finales de la década pasada, que además se acompañó de un descenso en la desigualdad de oportunidades en su acceso debido a las seis circunstancias consideradas. Hasta la primera mitad de esta década, esta mejora se dio a través del aumento de la cobertura para individuos de circunstancias más desfavorables, lo que redujo la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación media obligatoria. Sin embargo, estas tendencias parecen revertirse en los últimos dos años del período de análisis (véase panel A del gráfico 3)⁷.

A partir de finales de los noventa y hasta la primera mitad de esta década, la evolución positiva en el acceso al Ciclo Básico fue acompañada por una evolución favorable en los indicadores de deserción en este ciclo. Sin embargo, el descenso de la tasa de deserción no fue independiente de las circunstancias analizadas, sino que, por el contrario, de acuerdo a ellas aumentó la desigualdad en el abandono del ciclo (véase panel B, gráfico 3). Nuevamente, estas tendencias se revierten sobre el final del período, en este caso, a partir de 2004.

6 Se omite el análisis de completitud de Primaria sin restricción de edad, dado que su alcance es prácticamente universal.

7 Si bien puede mediar un efecto de cambio muestral (a partir de 2006), dicha evolución puede no deberse únicamente a dicha causa. No obstante, se precisa más información de años subsiguientes para afirmar que existió un cambio de tendencia.

Gráfico 3. Medias de logros educativos e índices de disimilaridad. Indicadores de Ciclo Básico de educación media.



Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

La mejora en los indicadores de acceso, desigualdad en el acceso y deserción en el Ciclo Básico entre fines de los noventa y 2005 se acompañó de una evolución favorable en la completitud del ciclo y en tiempo (a los 16 años), tanto en términos de un aumento en la tasa media de logro, como en una reducción de la desigualdad debido a las circunstancias. No obstante, en forma similar a los indicadores anteriores, la evolución favorable de la completitud en tiempo del Ciclo Básico se revierte fuertemente a partir de 2004, lo que resulta en un nivel de desigualdad en la completitud en tiempo del Ciclo Básico superior en 2007 en relación con 1991.

Al menos una parte de los cambios de tendencia de los indicadores de acceso (completitud y deserción del Ciclo Básico) puede estar relacionada con el ciclo económico. En períodos de recesión (como el de 1999-2003) cae el costo de oportunidad de estudiar (disminuye el salario real y cae la probabilidad de encontrar un empleo), y por tanto, aumentan los incentivos a acceder y permanecer en el sistema educativo. Lo contrario ocurre en períodos de fuerte recuperación económica, como el que ocurrió en Uruguay a partir de 2004. Este factor puede constituir parte de la explicación de las variaciones en las tasas medias y la desigualdad de resultados educativos analizados para el Ciclo Básico.

No obstante, al año 2007 todos los indicadores referidos al Ciclo Básico, excepto el de desigualdad en la deserción, muestran una mejora frente al período pre-crisis. Ello puede ser indicativo de una mejora en términos más estructurales (no relacionada con el ciclo económico), aunque deberá corroborarse con información futura.

En síntesis, entre 1991 y 2007 tendieron a mejorar (levemente) los indicadores medios de logro en Ciclo Básico, mientras que permanecieron estables o empeoraron los de educación primaria. Así, mejoraron las tasas de acceso y completitud del Ciclo Básico y cayó la tasa de deserción, aunque la tasa de completitud en tiempo sobre el final del período se ubicó en un nivel muy similar al del inicio. En tanto, en Primaria la tasa de rezago temprano tendió a aumentar, mientras que la tasa de completitud en tiempo osciló sin una tendencia clara durante el período.

La mejora general de los indicadores medios del Ciclo Básico, sin embargo, en la comparación punta a punta se vio un aumento de la desigualdad de completar en tiempo el ciclo y de abandonarlo en función de las circunstancias analizadas. En tanto, la desigualdad global en el acceso al Ciclo Básico y en la completitud del ciclo (sin restricción de edad) en 2007 se ubicó en un nivel similar al de 1991.

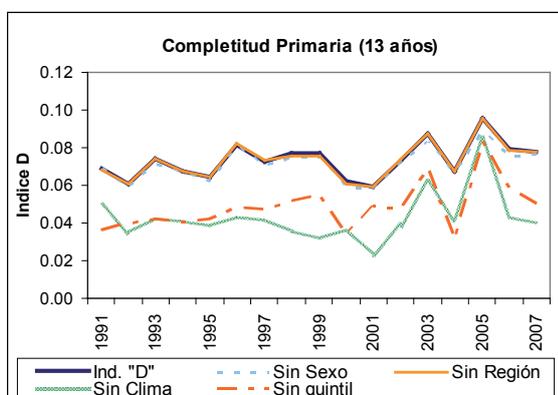
I.3.2 Incidencia de cada circunstancia en el índice de desigualdad de oportunidades

Hasta aquí hemos analizado la evolución de las tasas medias de ciertos logros educativos y de la desigualdad global de oportunidades de alcanzarlos de acuerdo a seis circunstancias. Sin embargo, no todas estas condiciones ejercen igual incidencia en la oportunidad de alcanzar los distintos resultados. El procedimiento para analizar la importancia relativa de la circunstancia J es la siguiente: en lugar de utilizar el \hat{p}_i para construir el índice D , se procede a estimar un \hat{p}_i^J que consiste en la probabilidad media (calculada con el modelo logit) bajo la condición de que la circunstancia J se iguala para todos los individuos (toma el valor medio). De este modo, la importancia de la circunstancia J está dada por la reducción del índice de disimilaridad, o sea por la diferencia entre D y D^J . Los resultados se exponen en los cuadros AIV.1 a AIV.8 del Anexo Estadístico.

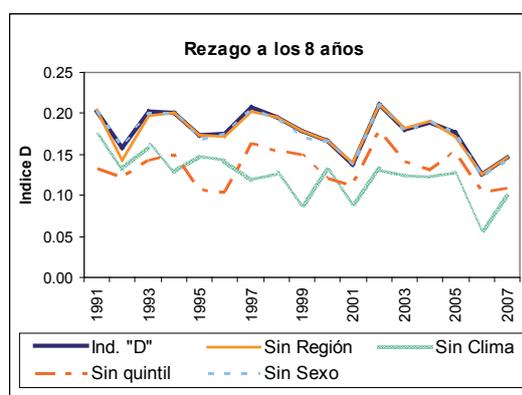
Los gráficos 4 y 5 señalan la evolución de cinco estimaciones de los índices D (el indicador global y los que excluyen alternativamente las cuatro circunstancias $-D^J$ - que resultaron significativas en forma sistemática en todo el período: género, región de residencia, clima educativo e ingresos del hogar, para los logros educativos de Primaria y Ciclo Básico.

Gráfico 4. Indicadores de Disimilaridad para logros referidos a educación primaria

Panel A

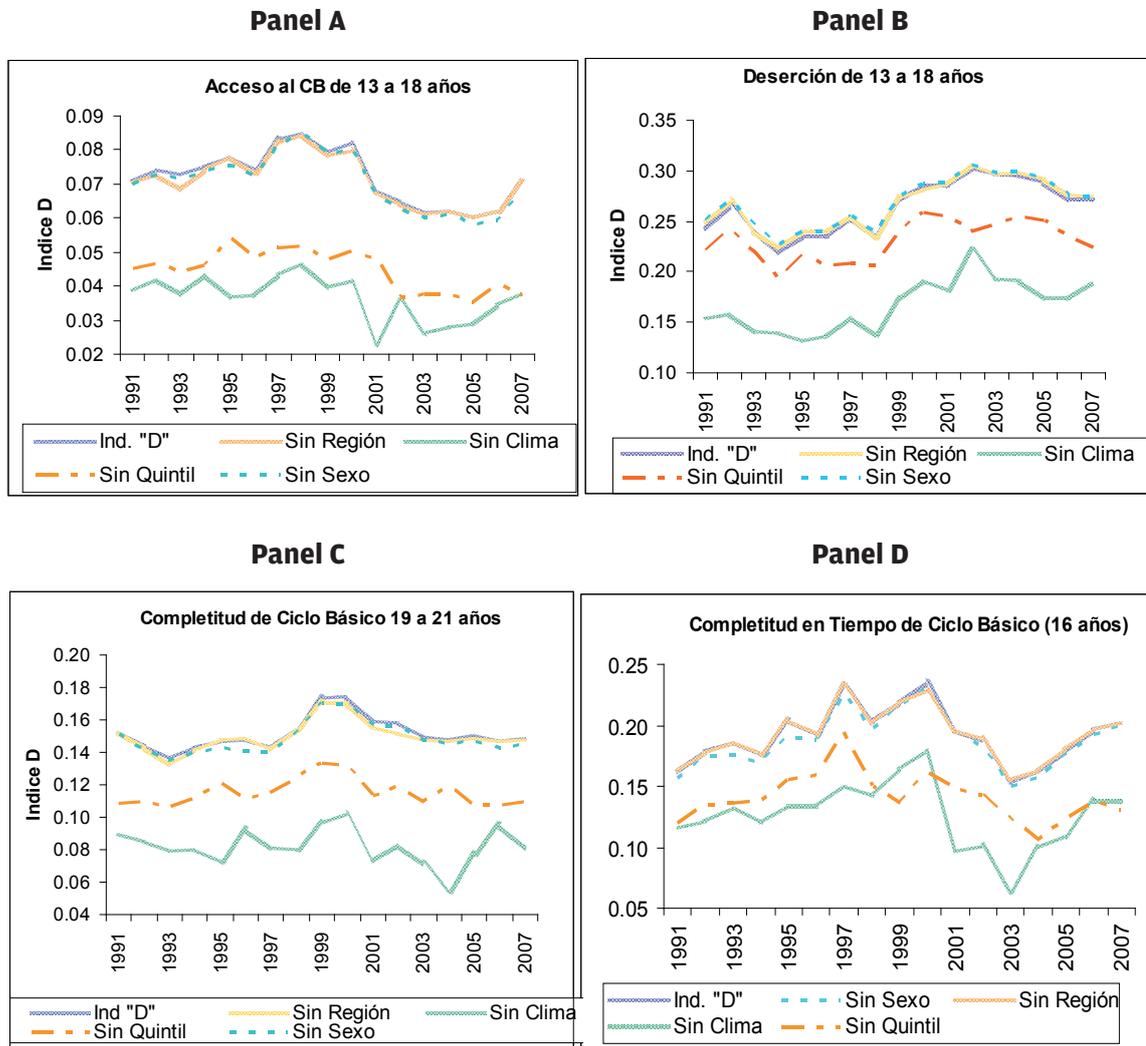


Panel B



Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Gráfico 5. Indicadores de Disimilaridad para logros referidos al Ciclo Básico de educación media



Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Se observa que el índice *D* no varía de forma significativa al excluir las circunstancias asociadas a género y región de residencia en ninguno de los logros educativos analizados. En contraste, el indicador de desigualdad varía drásticamente tanto al excluir clima educativo como los ingresos del hogar de origen. Ello indica que la mayor fuente de desigualdad de oportunidades en educación se relaciona con la transmisión intergeneracional de la desigualdad, y en mucho menor medida, con factores relacionados con diferencias regionales (como disponibilidad o calidad de servicios) o a tratamientos diferenciales según género.

I.3.3. Descomposición de la variación en el tiempo de la desigualdad de oportunidades

La forma de estimación del índice D permite descomponer las variaciones en el tiempo de la desigualdad debido a las circunstancias en dos factores: los cambios en la distancia que separa los logros de distintos grupos respecto a la media (efecto brecha relativa), y los cambios en la ponderación de cada grupo (efecto composición).

Al partir de la definición del índice (la ecuación 1)

$$D = \frac{1}{2\bar{l}} \sum_{i=1}^m \beta_i |l_i - \bar{l}| \quad (1)$$

Definimos el efecto brecha como cambios en las brechas relativas (cambios en las distancias respecto a la media) de los grupos i de la siguiente forma:

$$\Delta g, \bar{l} = \frac{1}{2l_{t+1}} \sum_{i=1}^m \beta_{i,t+1} g_{i,t+1} - \frac{1}{2l_t} \sum_{i=1}^m \beta_{i,t+1} g_{i,t} \quad (6)$$

Por su parte, el efecto composición (cambios en la ponderación o tamaño relativo de cada grupo) se determina como

$$\Delta \beta = \frac{1}{2l_t} \sum_{i=1}^m \beta_{i,t+1} g_{i,t} - \frac{1}{2l_t} \sum_{i=1}^m \beta_{i,t} g_{i,t} \quad (7)$$

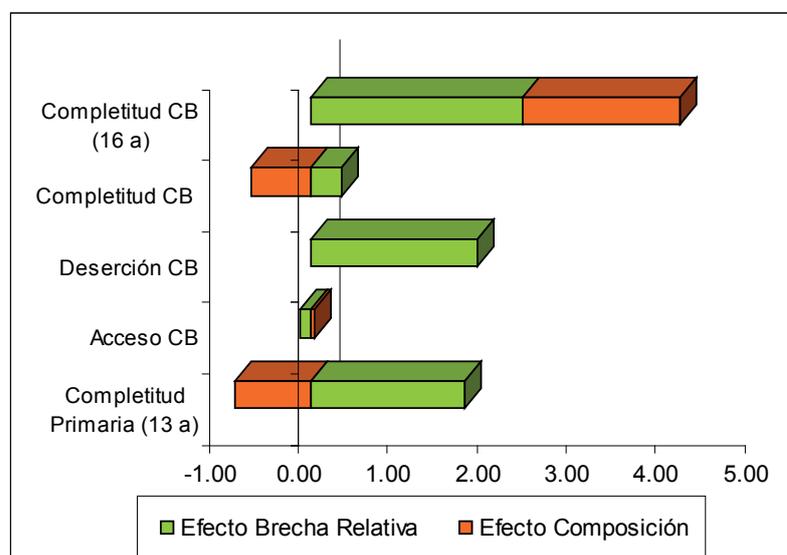
Se cumple que la suma de (6) y (7) es igual a la variación del índice D entre dos períodos de tiempo

$$\Delta \beta + \Delta g, \bar{l} = \frac{1}{2l_{t+1}} \sum_{i=1}^m \beta_{i,t+1} g_{i,t+1} - \frac{1}{2l_t} \sum_{i=1}^m \beta_{i,t} g_{i,t} = D_{t+1} - D_t = \Delta D \quad (8)$$

El gráfico 6 muestra la variación total (en puntos porcentuales) del indicador D entre 2007 y 1991, para los cinco logros educativos analizados anteriormente que mostraron tendencias claras en la evolución de la desigualdad oportunidades⁸, y su descomposición en los efectos brecha relativa y composición.

8 El indicador de rezago temprano (a los 8 años) muestra un comportamiento con oscilaciones significativas en el período, por lo que la variación punta a punta no constituye una buena aproximación de la variación global del período.

Gráfico 6. Descomposición de los cambios en el Indicador D para cada logro educativo. 2007 respecto a 1991, en puntos porcentuales



Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Un factor a resaltar es que en todos los casos, excepto en el acceso al Ciclo Básico, operó un aumento de la distancia entre individuos que enfrentan diferentes circunstancias respecto al alcance de los logros educativos analizados. En otras palabras, en todos los casos existió un efecto brecha positivo, que aumentó la desigualdad de oportunidades entre 1991 y 2007. Particularmente, en el caso del indicador de deserción, el aumento de la desigualdad está explicado por este efecto. Por otra parte, el aumento de la desigualdad de oportunidades ocasionado por el aumento de las brechas en algunos casos fue parcialmente compensado por un efecto composición negativo.

Como ya se mencionó, lo anterior no es resultado de una tendencia sistemática. Efectivamente, entre 1991 y 2000 aumentó la desigualdad de oportunidades (referida a todos los logros excepto completitud de Primaria en tiempo) principalmente por el efecto brecha, mientras que entre 2001 y 2007 cayó por la misma razón (véase cuadro 4).

Cuadro 4. Variación del índice D y descomposición en efectos (en puntos porcentuales)

	Complejitud Primaria (13 a)	Acceso CB	Deserción CB	Complejitud CB	Complejitud CB (16 a)
1991- 2000					
D	-0,64	1,17	2,77	2,09	6,67
Efecto Brecha Relativa	-1,16	0,98	2,23	2,82	4,97
Efecto Composición	0,52	0,18	0,54	-0,73	1,70
2001-2007					
D	1,52	-1,24	-0,91	-2,42	-2,53
Efecto Brecha Relativa	2,88	-1,10	-0,37	-2,48	-2,59
Efecto Composición	-1,36	-0,13	-0,55	0,06	0,06
1991-2007					
D	0,88	-0,07	1,86	-0,33	4,14
Efecto Brecha Relativa	1,72	-0,12	1,87	0,34	2,38
Efecto Composición	-0,84	0,05	0,00	-0,67	1,76

Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

I.4 El indicador sintético de oportunidades

Una medida sintética que combina los logros medios y la desigualdad de oportunidades en el acceso a dichos logros es el índice de oportunidad (O) (Banco Mundial, 2008), definido de la siguiente manera: $O = \bar{p}(1 - D)$

El índice O se define de tal manera que constituye un indicador de logro sensible a la desigualdad. El indicador \bar{p} , que mide el porcentaje de individuos que alcanzaron un determinado resultado educativo, no es sensible a cómo esos logros se distribuyen en la población. El factor $1-D$ corrige esta última medida de una manera que equivale a considerar como válidos sólo los logros que se distribuyen de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades, es decir, independientemente de circunstancias. En el caso extremo en que D toma el valor cero, el indicador de oportunidades es igual a la tasa media de logro de la población: $O = \bar{p}$. Vale señalar que en el caso específico de los indicadores de rezago y deserción, al tratarse de medidas de fracaso escolar, el índice oportunidades se definió de la siguiente manera: $O = (1 - \bar{p})(1 - D)$. Los cuadros 5 y 6 presentan las medidas de \bar{p} , D y O para todos los resultados educativos analizados.

Cuadro 5. Medias, disimilaridad y oportunidad. Resultados de Educación Primaria.

	Complejitud Primaria			Complejitud Primaria (13 a)			Rezago 8 años		
	P	D	O	P	D	O	P	D	O
1991	96%	9%	88%	81%	7%	76%	27%	19%	59%
1992	96%	1%	95%	84%	6%	79%	30%	14%	60%
1993	97%	5%	92%	83%	7%	77%	31%	20%	56%
1994	96%	2%	95%	83%	7%	77%	29%	20%	57%
1995	96%	2%	95%	83%	6%	78%	27%	17%	61%
1996	97%	4%	93%	82%	8%	75%	33%	17%	56%
1997	96%	1%	95%	82%	7%	76%	30%	20%	56%
1998	96%	2%	94%	80%	8%	74%	30%	19%	57%
1999	96%	2%	94%	83%	7%	77%	29%	18%	59%
2000	96%	1%	95%	81%	6%	76%	27%	16%	61%
2001	97%	2%	95%	84%	6%	79%	33%	13%	59%
2002	97%	2%	95%	83%	7%	77%	31%	20%	55%
2003	97%	1%	95%	82%	9%	75%	35%	17%	54%
2004	96%	2%	95%	83%	7%	78%	32%	19%	55%
2005	96%	1%	95%	84%	9%	76%	31%	17%	58%
2006	97%	1%	95%	80%	8%	74%	40%	12%	53%
2007	97%	4%	93%	80%	8%	74%	41%	14%	51%

Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Cuadro 6. Medias, Disimilaridad y Oportunidad. Resultados de Educación Media Básica.

	Complejitud CB			Complejitud CB (16 a)			Rezago 15 años			Acceso CB			Deserción CB		
	P	D	O	P	D	O	P	D	O	P	D	O	P	D	O
1991	64%	15%	54%	58%	16%	49%	48%	12%	45%	83%	7%	77%	24%	24%	58%
1992	66%	14%	57%	57%	17%	47%	50%	14%	43%	83%	7%	77%	25%	26%	55%
1993	66%	13%	57%	54%	18%	44%	50%	16%	42%	84%	7%	78%	27%	24%	55%
1994	67%	14%	58%	54%	17%	44%	49%	14%	44%	83%	7%	77%	29%	22%	55%
1995	65%	15%	56%	54%	20%	43%	54%	14%	39%	82%	8%	76%	29%	23%	55%
1996	64%	15%	55%	52%	19%	42%	53%	15%	39%	83%	7%	77%	27%	23%	56%
1997	65%	14%	55%	49%	23%	38%	55%	15%	38%	82%	8%	75%	27%	25%	55%
1998	62%	15%	53%	52%	20%	41%	56%	13%	38%	81%	8%	74%	28%	23%	55%
1999	63%	17%	52%	54%	21%	42%	57%	14%	37%	83%	8%	76%	25%	27%	55%
2000	62%	17%	51%	49%	23%	38%	57%	13%	38%	82%	8%	76%	25%	27%	55%
2001	68%	16%	57%	59%	19%	48%	48%	16%	44%	85%	7%	80%	21%	27%	57%
2002	69%	16%	58%	58%	18%	48%	48%	18%	43%	86%	6%	81%	20%	30%	56%
2003	69%	15%	59%	66%	15%	56%	48%	14%	44%	87%	6%	81%	19%	29%	58%
2004	70%	15%	60%	63%	16%	53%	52%	15%	41%	86%	6%	81%	18%	29%	58%
2005	72%	15%	61%	63%	17%	52%	49%	17%	43%	87%	6%	82%	20%	28%	57%
2006	67%	14%	57%	57%	19%	46%	56%	14%	38%	86%	6%	81%	21%	26%	58%
2007	69%	15%	59%	55%	20%	44%	57%	14%	37%	85%	7%	79%	22%	26%	57%

Fuente: Estimaciones propias en base a ECH-INE

Los indicadores sintéticos de oportunidad señalan una mejora global en los de completitud de Primaria y del Ciclo Básico sin restricción de edad, y en el de acceso a este último. En contraste, los indicadores de oportunidad de completitud en tiempo, de rezago en ambos ciclos y de deserción del Ciclo Básico muestran estabilidad y deterioro en los últimos 16 años.

Asimismo, excepto en el caso de completitud de Primaria sin restricción de edad, existe un amplio espacio para políticas públicas para mejorar los resultados educativos de logro de niños y jóvenes de acuerdo al principio

de igualdad de oportunidades. A modo de ejemplo, en educación primaria, el indicador de completitud en tiempo corregido por desigualdad en 2007 se ubicó en 74%. Ello significa que el 74% de las oportunidades de completitud de Primaria en tiempo (a los 13 años) están distribuidas de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades.

En el Ciclo Básico los indicadores *O* se reducen de manera drástica en comparación con los de primaria. Si bien hacia 2007 el 79% del acceso al Ciclo Básico se distribuye de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades, ello ocurre sólo con el 59% de la completitud del ciclo y con el 44% de la completitud en tiempo, lo que indica fuertes inequidades en el rezago y la deserción del Ciclo Básico ocasionadas por circunstancias exógenas a los jóvenes.

SEGUNDA PARTE:

Un análisis de la evaluación PISA. La desigualdad de oportunidades y la Función de Producción Educativa.

II.1. La base de datos de PISA

La fuente de información a utilizar en esta segunda parte del estudio proviene del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA - *Program for International Student Assessment*) que lleva adelante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). PISA es un programa riguroso que evalúa los estudiantes de 15 años sobre una muestra de la población que asiste a la educación media. Su objetivo es evaluar en qué medida estos jóvenes que están terminando la escolaridad obligatoria se encuentran preparados para los desafíos de la sociedad actual. La iniciativa plantea investigar la capacidad para emplear los conocimientos adquiridos a lo largo de la escolaridad en asuntos y problemas del mundo real, así como el grado de competencias relevantes e indispensables que manejan para actuar como ciudadanos a nivel personal, social y económico (ANEP, 2004).

Uruguay participó por primera vez en esta evaluación en 2003, y volvió a participar en 2006. Como resultados globales pueden indicarse los siguientes: a) en promedio los puntajes de Uruguay fueron superiores al resto de los países latinoamericanos participantes⁹ (con excepción de Chile, que en 2006 lo superó en las competencias científicas y lectoras); b) los puntajes medios de Uruguay fueron considerablemente más bajos que los de los países de la OCDE; c) los resultados de las pruebas en Uruguay presentaron una alta dispersión en comparación con los restantes países.

En los informes de la ANEP 2004 y 2007 se realiza un exhaustivo análisis de los resultados mediante la comparación internacional de los puntajes obtenidos por Uruguay. En estos informes también se analiza la relación entre los resultados de las pruebas y los distintos factores (socioculturales, escolares, de itinerarios educativos). En particular, en el de 2007 se avanza en el estudio de la desigualdad educativa en Uruguay y se constata que un conjunto de variables de circunstancias (contexto sociocultural, área geográfica, clase ocupacional, nivel educativo de los padres y género) explican una magnitud importante de la varianza de los resultados de las competencias científicas. Por otro lado, en el informe se realiza un estudio de la relación entre los factores escolares y las competencias científicas, en el que se concluyó que existen factores escolares generados en el sistema y en los centros educativos que impactan sobre las competencias (las trayectorias escolares en Primaria y la educación media, incluida la experiencia de repetición – un 28% de las diferencias entre los centros educativos estaría explicada por estos factores). Por otro lado, se evidencia un efecto por vía indirecta de los centros sobre los aprendizajes al incrementar o mitigar las desigualdades de género y de clase social.¹⁰

La base de datos de Uruguay del año 2006 se compone de 2 módulos: el cuestionario a los estudiantes, que incluye los ítems de evaluación, y la base de establecimientos educativos. En el presente estudio se trabaja con la información de ambas. La elección de las bases de 2006 se centra en la posibilidad de disponer para el mismo año de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada que incluye un módulo específico sobre educación, cuya información será utilizada en alguno de los análisis.

9 Los restantes países latinoamericanos participantes en las distintas ediciones de PISA fueron: Argentina (en 2000 y 2006), Brasil (en 2000, 2003 y 2006), México (en 2003), Perú (en 2000 y 2003), Chile (en 2000 y 2006) y Colombia (en 2006).

10 Básicamente en dicho informe se estiman modelos de regresión multi-nivel o modelos jerárquicos lineales (HLM).

La información contenida a nivel de estudiante refiere al puntaje de la evaluación en tres áreas (Lectura, Ciencias y Matemáticas) así como a las distintas respuestas a los cuestionarios aplicados.

A nivel de centro educativo la base provee información de las principales respuestas al cuestionario de centros, generalmente bajo la forma de índices derivados de las preguntas originales que resumen las respuestas de los estudiantes y las autoridades a preguntas diseñadas sobre la base de consideraciones teóricas e investigaciones previas (OCDE, 2003). Los datos relativos a los factores escolares que releva la encuesta PISA comprenden una amplia gama de variables, cuyos efectos en la educación tienen, en general, soporte en las investigaciones empíricas.

Algunos ejemplos de estos índices relativos al contexto socioeconómico de los estudiantes y que proveen información de interés son el índice de estatus ocupacional (que procura capturar los atributos socio-económicos de la ocupación de los padres de los alumnos), el índice de estatus económico, social y cultural (que recoge una cantidad amplia de aspectos de la familia y del hogar del estudiante) y el índice de recursos educativos del hogar.

En relación con los factores escolares, algunos ejemplos de estos índices son el de calidad de los recursos educativos¹¹ y el ratio estudiantes/profesor. Otros refieren a la gestión del centro educativo. Por ejemplo, con el propósito de capturar el grado de autonomía del centro, existe el índice de autonomía de recursos, construido en base al número de decisiones relativas a los recursos escolares que son responsabilidad del propio centro. En la misma dirección se dispone de un índice autonomía curricular, elaborado de acuerdo al número de decisiones curriculares que son responsabilidad del centro. Por otro lado, como indicadores de la formación docente se dispone del porcentaje de profesores titulados o con grado universitario,

En el presente estudio se utilizan estos índices para recoger los factores escolares y familiares que afectan los aprendizajes. Ellos tienen la ventaja de que han sido construidos con cierto rigor y su validez ha sido testeada a través de estudios a nivel internacional (OCDE, 2003).

En el cuadro A.VI.1 y A.VI.2 del anexo econométrico se presentan los estadísticos descriptivos del conjunto de variables de la base PISA-2006 (de estudiantes y de centros) que son utilizadas en las estimaciones de este estudio. Muchas de ellas corresponden a variables binarias o dummies¹², que en general han sido construidas a partir de variables categóricas de la base original. Obsérvese que en el caso de los índices se trata de variables con medidas abstractas que pueden tomar valores negativos. Finalmente, conviene señalar que algunas variables presentan valores omitidos o inválidos, lo que implicará una pérdida de observaciones al momento de utilizarlas en las estimaciones (la base original contiene 4.839 alumnos y 278 centros).

II.2. Una medición de la desigualdad de oportunidades en base a la evaluación PISA-2006

El primer análisis que se hará con la base de datos PISA es medir la desigualdad de oportunidades. El interés por complementar el análisis previo (realizado con la información de las ECH) tiene dos motivaciones. En primer lugar, la especificidad de la evaluación PISA en cuanto a la medición de competencias de los jóvenes en áreas específicas, lo que permite disponer de medidas de calidad de la educación ausentes en las encuestas de hogares. En segundo lugar, la posibilidad de trabajar con variables asociadas a factores escolares e institucionales, que a priori son determinantes de la calidad educativa, y que tampoco se hallan en la otra fuente de datos.

11 Derivado de un conjunto de ítems que relevan la percepción de los directores de los centros sobre los factores que dificultan el desarrollo de la actividad educativa

12 Todas aquellas variables que en los cuadros AII.1 y AII.2 tienen valor mínimo igual a 0 y máximo igual a 1.

La medición de la desigualdad de oportunidades seguirá la misma lógica: definiendo variables de circunstancias y analizando el grado de condicionamiento que ejercen sobre los logros alcanzados por lo jóvenes. Pero se procederá a la estimación de una medida de desigualdad de oportunidades algo diferente a las ya utilizadas, que posee determinadas ventajas cuando se trata de una variable continua (el puntaje en las tres áreas de conocimiento) y se dispone de una cantidad importante de variables de circunstancias. Esta medida propuesta en Bourguignon et al. (2003, 2007) se basa en la estimación de un modelo para la variable de resultado y la utilización de un indicador de desigualdad¹³.

Partamos del supuesto de que los aprendizajes (a) de un individuo a una determinada edad son función de un vector de circunstancias (C), de su esfuerzo (E) y otras variables aleatorias (u):

$$a_i = f[C_i, E(C_i, v_i), u_i] \tag{8}$$

Obsérvese que la especificación anterior admite que el esfuerzo dependa a su vez de las circunstancias, aunque existen determinadas variables de esfuerzo no observadas que son independientes de las circunstancias (v), al igual que otros factores como el talento incluido en el término u .

De acuerdo a Bourguignon et al. (2003), si sólo nos interesa el efecto global de las circunstancias, es suficiente con estimar la siguiente forma reducida de (8):

$$a_i = \psi C_i + \varepsilon_i \tag{9}$$

En el concepto de Roemer, la igualdad de oportunidades en el contexto del modelo (9) implica que la distribución de los logros es independiente de las circunstancias¹⁴

$$F\left(\frac{a}{C}\right) = F(a) \text{ donde } F(.) \text{ es la función de distribución} \tag{10}$$

Por lo tanto, al valorar en qué medida nos apartamos de la condición (4) obtendríamos una medida de la desigualdad de oportunidades. Para ello, el enfoque adoptado consiste en la comparación de la distribución observada en los logros $\{a_i\}$, con la distribución contrafactual derivada del modelo (9) bajo el supuesto de que se iguala el valor de las variables de circunstancias para todos los individuos $\{\hat{a}_i\}$, es decir cuando a se determina de la siguiente manera:

$$\hat{a}_i = \psi \bar{C} + \varepsilon_i \tag{11}$$

Finalmente, el índice de desigualdad de oportunidades propuesto en Bourguignon et al. (2003, 2007) es el siguiente:

$$\Theta = 1 - I(\{\hat{a}_i\})/I(\{a_i\}) \text{ donde } I(.) \text{ es un índice de desigualdad} \tag{12}$$

Una de las ventajas de este enfoque, respecto a otras alternativas, es que permite cuantificar el efecto parcial de cualquier subconjunto de circunstancias (C') en la desigualdad de oportunidades. Para ello alcanza con definir,

13 Para una comparación y discusión de las ventajas y desventajas del indicador presentado en este trabajo y otras medidas alternativas véase Bourguignon et al. (2003, 2007).

14 Esta condición implica que ninguna circunstancia tiene un impacto causal directo sobre el logro, y a la vez que cada variable de esfuerzo se distribuye de forma independiente de las circunstancias.

a partir del modelo, un contrafactual en el que se iguala para todos los individuos el valor de dichas circunstancias C^j , y dejar libre el valor de las restantes¹⁵, es decir:

$$\hat{a}_i^j = \psi^j \bar{C}^j + \psi^{j \neq j} C_i^{j \neq j} + \varepsilon_i \quad (13)$$

Luego en base a la distribución contrafactual $\{\hat{a}_i^j\}$ se define el índice de desigualdad debido al subconjunto de circunstancias C^j :

$$\Theta^j = 1 - I(\{\hat{a}_i^j\}) I(\{a_i\}) \quad (14)$$

La medición de la desigualdad de oportunidades a partir de un índice como éste, no está exenta de problemas. En primer lugar, el resultado es dependiente del conjunto de variables (C) que se observen y que se utilicen para la estimación de Θ ; por lo tanto, será dependiente de la información disponible. Si el conjunto de información disponible no recoge razonablemente todos los factores que determinan las competencias de los alumnos, más allá del esfuerzo y talento, entonces posiblemente el indicador subestime la verdadera magnitud de la desigualdad de oportunidades. En segundo lugar, la obtención de estimadores insesgados de los parámetros del modelo (9) es dudosa si existen variables omitidas contenidas en el término de error ν_i de la ecuación (8) correlacionadas con las circunstancias consideradas. El supuesto fundamental es que las variables de esfuerzo no observadas sean independientes de las circunstancias observadas. Si esta condición no se cumple, el sesgo de los estimadores tendería a sobreestimar la importancia de las circunstancias en la determinación de las competencias.

Los supuestos anteriores pueden ser una restricción importante a la hora de analizar el impacto que determinadas variables tienen sobre la desigualdad de oportunidades. En primer lugar, cabe señalar que si bien en la base PISA se recoge un conjunto de variables escolares asociadas al centro educativo al que asiste el alumno, no se dispone, por ejemplo, de los valores pasados de dichos inputs, cuando lo que se está evaluando es razonablemente el resultado de un proceso de acumulación durante la historia de la persona. En segundo lugar, existen determinadas variables de circunstancias, que llamaremos "factores institucionales", cuyo efecto estimado a partir del modelo anterior, posiblemente albergue un eventual sesgo debido a su correlación con factores inobservables. Este es el caso de variables indicadoras (dummies) del sector institucional al que asiste o asistió el alumno. A los efectos de estimar un índice de desigualdad global, esto no necesariamente signifique un problema¹⁶, aunque sí lo es si pretendemos estimar el efecto parcial de estos factores en la desigualdad de oportunidades. El sesgo que ello genera en los coeficientes del modelo redundará en una estimación incorrecta de Θ^j . Supongamos que la asistencia a un centro privado esté altamente correlacionada con alguna variable familiar relevante omitida en la estimación. En este caso estaríamos asignando un peso en la desigualdad de oportunidades al factor "sector institucional" que no es el real.

Esto último deriva en la discusión de una adecuada especificación y estimación del modelo (9), i.e., de una correcta modelización de la función de producción educativa. Esto será retomado más adelante, y por el momento, a los efectos de la estimación de los indicadores de desigualdad de oportunidades, se optará por excluir a estos factores institucionales como variables de circunstancias. Por lo tanto, las ecuaciones explicativas del puntaje de las pruebas (de Lectura, Ciencias y Matemáticas) utilizadas como base para la estimación de los

15 En el sentido de que toman el valor observado para cada persona

16 Siempre que estos factores no estén correlacionados con variables de esfuerzo o talento no observadas. Si el sector institucional al que asiste y asistió el alumno, es explicado por factores familiares (inobservados) u otras circunstancias, implica que su inclusión en el modelo estaría recogiendo no sólo el efecto "institucional" puro, sino además el efecto indirecto de otras circunstancias. Pero esto no es un problema en sí mismo para calcular un indicador global de desigualdad de oportunidades, cuyo objetivo es dimensionar el "peso" de las circunstancias (observadas o no) en la explicación de los resultados educativos.

índices Θ y Θ^j , incluyeron como variables independientes el conjunto de factores de circunstancias agrupados según la tabla 3, con excepción de la fila de color gris.

Se realizaron dos especificaciones alternativas. La primera incluye como variables explicativas las señaladas como factores individuales y familiares, las de contexto escolar y las escolares propiamente. Una segunda especificación sustituye estos últimos dos grupos de variables (relativas al centro educativo) por dummies de centro, y conserva los factores individuales y familiares. El objetivo de esta segunda especificación es tener una magnitud de la importancia de la heterogeneidad total (y no sólo la observada) a nivel de los centros en la desigualdad de oportunidades. Naturalmente, mientras en la primera especificación podremos dar un nombre a los factores que operan a nivel de centro, en el caso de las dummies sólo es posible conjeturarlos. Finalmente, para la construcción de los índices Θ se decidió utilizar tres variantes de la familia de los índices de entropía ($E(a)$). Concretamente los índices $E(0)$, $E(1)$ y $E(2)$ ¹⁷.

Tabla 3. Factores y variables de circunstancias consideradas en los indicadores de desigualdad de oportunidades a partir de los de PISA-2006.

Factores	Variables
Individuales y familiares:	Género Región de residencia (dummies para área metropolitana, capitales departamentales, ciudades pequeñas, áreas rurales) Educación de la madre (dummies para tres niveles: máx. nivel Primariacompleta, máx. 1er ciclo de secundaria) Educación del padre (dummies para tres niveles: máx. nivel Primariacompleta, máx. 1er ciclo de secundaria) Alto clima educativo del hogar (el padre o la madre tiene nivel universitario) Índice de estatus económico social y cultural del hogar Índice del estatus ocupacional más alto alcanzado por los padres Índice de los recursos educativos del hogar Índice de bienes del hogar. ¹
Institucionales	Tipo de centro (sector institucional/programa) (dummies para liceos dependientes del Consejo de Educación Secundaria, para centros del Consejo de Educación Técnico Profesional y para centros privados) Tipo de escuela en la que cursó la mayoría de los estudios primarios (dummies para escuela Pública Común, Pública de Tiempo Completo, escuela Privada y escuela Rural) Tipo de centro/plan de estudios de los cursos de Ciclo Básico (Ciclo Básico) de secundaria (dummies para Ciclo Básico público Plan '86, Ciclo Básico público Plan '96, Ciclo Básico Técnico, Ciclo Básico en centro Privado)
Contextuales de Centro	Contexto sociocultural. Promedio del índice de status económico, social y cultural del hogar de los alumnos del centro. Género. Promedio de mujeres en el total de alumnos del centro
Escolares	Ratio alumnos/profesores Índice de calidad de los recursos educativos Índice de responsabilidad en la asignación de los recursos Índice de responsabilidad sobre el currículum y la evaluación ² Proporción de docentes titulados Proporción de docentes con nivel educativo universitario
Factores fijos de centro	Dummies por cada centro educativo evaluado

En el cuadro 7 se presentan los resultados de la estimación de los índices de desigualdad de oportunidades en

17 El desvío logarítmico medio, el índice de Theil y el cuadrado del coeficiente de variación respectivamente.

base al primer modelo (sin dummies). El conjunto de variables de circunstancias consideradas explica entre el 38% y el 43% de la desigualdad observada en los resultados de las pruebas PISA en las tres áreas evaluadas. La magnitud por sí misma indica un elevado peso de los factores que no están bajo control de los alumnos en la desigualdad de las competencias evaluadas.

En cuanto al efecto parcial de determinadas circunstancias, se observa que entre un 17% y 22% de la desigualdad de oportunidades se explica por factores individuales y familiares (género, región, contexto socioeconómico y cultural del hogar, etc.). Estos factores tienen un peso levemente superior para explicar las oportunidades en las competencias de lectura.

Por otro lado, el factor de mayor importancia es el del contexto escolar, medido por el nivel socioeconómico medio y el sesgo por género a nivel de centro educativo. En general este tipo de resultado se relaciona con el llamado “efecto pares” o de “capital social”. Entre el 29% y el 33% de la desigualdad de oportunidades se explica por este factor.

Finalmente, según nuestra estimación, el rol de las variables escolares consideradas prácticamente no contribuye a la desigualdad de oportunidades. Es importante dejar en claro el alcance de este último resultado. En primer lugar, se refiere únicamente a las dimensiones consideradas más arriba (véase la tabla 3), que naturalmente no incluye otras que podrían considerarse relevantes. En segundo lugar, como ya se mencionó, las competencias adquiridas por los estudiantes son un proceso acumulativo que debería estar afectado por la historia de las variables escolares, y no solamente por el valor que presentan en el momento de la evaluación. Por último, la constatación de que un subconjunto de variables escolares es neutral a la desigualdad de oportunidades podrá valorarse positiva o negativamente dependiendo del rol que se considere deberían cumplir estos factores del sistema educativo.

Cuadro 7. Índices de desigualdad de oportunidades (IDO) de los resultados de las evaluaciones PISA-2006 sobre las competencias en Lectura, Ciencias y Matemáticas (modelos sin dummies de centro)

Índices de Entropía utilizados en el IDO: E(a)	E(0)	E(1)	E(2)
Lectura			
Índice de Desigualdad	0.043	0.038	0.036
Índice de Desigualdad de Oportunidades	0.43	0.40	0.38
IDO debido a “factores individuales y familiares”	0.22	0.19	0.18
IDO debido a “factores de contexto escolar”	0.33	0.30	0.29
IDO debido a “factores escolares”	0.00	-0.01	-0.01
Ciencias			
Índice de Desigualdad	0.023	0.022	0.022
Índice de Desigualdad de Oportunidades	0.40	0.39	0.38
IDO debido a “factores individuales y familiares”	0.18	0.17	0.17
IDO debido a “factores de contexto escolar”	0.33	0.32	0.31
IDO debido a “factores escolares”	0.00	-0.01	-0.01
Matemáticas			
Índice de Desigualdad	0.025	0.024	0.023
Índice de Desigualdad de Oportunidades	0.41	0.39	0.38
IDO debido a “factores individuales y familiares”	0.19	0.18	0.18
IDO debido a “factores de contexto escolar”	0.33	0.31	0.31
IDO debido a “factores escolares”	-0.01	-0.01	-0.02

Estimaciones propias en base a datos de OCDE-PISA 2006 de Uruguay

En el cuadro 8 se presentan los resultados con un modelo de base algo distinto. En lugar de considerar variables específicas a los centros educativos (contextuales y escolares), se incorporaron dummies de centro educativo, además de los factores individuales y familiares.

Cuadro 8. Índices de desigualdad de oportunidades de los resultados de las evaluaciones PISA-2006 sobre las competencias en Lectura, Ciencias y Matemáticas (modelos con dummies de centro)

Índices de Entropía utilizados en el IDO: E(a)	E(0)	E(1)	E(2)
Lectura			
Índice de Desigualdad de Oportunidades (IDO)	0.63	0.60	0.58
IDO debido a "factores individuales y familiares"	0.19	0.17	0.16
IDO debido a "factores fijos de centro"	0.55	0.51	0.49
Ciencias			
Índice de Desigualdad de Oportunidades (IDO)	0.55	0.54	0.54
IDO debido a "factores individuales y familiares"	0.08	0.08	0.09
IDO debido a "factores fijos de centro"	0.38	0.38	0.38
Matemáticas			
Índice de Desigualdad de Oportunidades (IDO)	0.58	0.56	0.56
IDO debido a "factores individuales y familiares"	0.16	0.15	0.16
IDO debido a "factores fijos de centro"	0.48	0.46	0.45

Estimaciones propias en base a datos de OCDE-PISA 2006 de Uruguay

Como era esperable, esta variante del modelo de base aumenta significativamente la medida de desigualdad de oportunidades, ya que recoge el total de circunstancias específicas de centro. Si se observa la desigualdad de oportunidades debido a los factores individuales y familiares, se constata la mayor importancia de ellos (entre el 16% y 19%) en las competencias de Lectura y Matemáticas. Finalmente, cabe destacar la magnitud de la desigualdad de oportunidades explicada por los factores específicos de centro, que va desde un 38% en las competencias Científicas y alcanza niveles cercanos al 50% en Lenguaje.

II.3 Una aproximación a la Función de Producción Educativa. Los posibles sesgos en la estimación de determinados efectos institucionales: el caso de las escuelas de Tiempo Completo

Una de las herramientas más utilizadas para estudiar la calidad de la educación y sus determinantes es la función de producción educativa (FPE). Definamos algunas notaciones para resumir en forma sencilla lo medular de este enfoque¹⁸. Llamemos a_{ije} al aprendizaje medido a través del puntaje en una determinada prueba del individuo i que pertenece al hogar j a la edad e . Según este enfoque, a_{ije} es el resultado de un proceso acumulativo de adquisición del conocimiento en el que se combinan determinados insumos pasados y presentes. Asumiremos que ellos reflejan las decisiones realizadas por los hogares (los padres) y los centros y el sistema educativo. Llamaremos $F_{ij}(e)$ y $S_{ij}(e)$ a los insumos familiares y escolares, respectivamente, acumulados hasta la edad e ; y μ_{ij} a la dotación de habilidades (o capacidad mental) del individuo i perteneciente al hogar j , que supondremos dada (*i.e.* no depende de e). Con un margen de error en la medición de los aprendizajes (ε_{ije}), la FPE queda representada de la siguiente manera:

$$a_{ije} = a_e(F_{ij}(e), S_{ij}(e), \mu_{ij}, \varepsilon_{ije}) \tag{15}$$

El modelo simple se completa al establecer las funciones determinantes de los insumos familiares y escolares,

18 En base a Todd y Wolpin (2003).

i.e., las reglas de decisión de los hogares y los centros educativos. Por ejemplo, los inputs familiares serán una función, entre otros, de los recursos del hogar (x^F) (culturales, educativos, materiales, etc.), y los inputs escolares una función de los recursos del centro educativo (x^S) (formación docente, materiales educativos, gestión, etc.). Un aspecto que introduce complejidades en la estimación es la presencia del aprendizaje (a) y de la habilidad (μ) como determinantes de la decisión de los hogares, aspecto que será retomado más adelante. Finalmente, la FPE en su forma reducida, *i.e.*, expresada en términos de los recursos familiares y escolares queda de la siguiente manera:

$$a_{ije} = a_e(x_{ij}^F(e), x_{ij}^S(e), \mu_{ij}, \varepsilon_{ije}) \quad (16)$$

En la sección anterior vimos que el vector de coeficientes asociados a los factores x^F y x^S recoge el efecto de las variables de circunstancias, es decir, de aquellos factores que son ajenos a la voluntad o decisión del estudiante, y por lo tanto, constituye un insumo para medir el núcleo de la desigualdad de oportunidades.

Existe amplia evidencia de que los aprendizajes están relacionados con las características de los hogares de origen, lo que permite avalar la tesis de que la desigualdad en los logros educativos está relacionada con la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales más generales (Roemer, 1998).

La evidencia sobre el efecto de variables relacionadas con el centro educativo (por ejemplo, el tamaño de la clase, la formación y la experiencia de los docentes) es mucho más débil. Por ejemplo, en una revisión de unos treinta estudios internacionales, Hanushek (1995) encuentra que sólo 8 de ellos reportan hallazgos estadísticamente significativos sobre el resultado positivo de la reducción del tamaño de grupo, mientras que otros 8 señalan exactamente lo contrario¹⁹. Para otras variables la constatación suele ser más robusta, como en el caso del efecto positivo sobre los aprendizajes de la formación de los docentes.

Volvamos sobre la especificación de la FPE para ver algunas cuestiones relativas a su identificación. Supongamos que disponemos de una muestra representativa de la población a una determinada edad, con información sobre el puntaje en una prueba de evaluación de ciertas competencias. La implementación empírica de la FPE enfrenta, al menos, dos limitaciones: (a) que no se observa la habilidad innata de los estudiantes y, (b), que el conjunto de información sobre los inputs educativos es incompleta, en particular, no se detalla la historia de las variables escolares y familiares, sino sus valores contemporáneos (en particular en la base PISA). Al asumir una forma funcional lineal de (16), estos problemas reducen la FPE a la siguiente expresión²⁰:

$$a_{ija} = x_{ij}^F \beta^F + x_{ij}^S \beta^S + \varepsilon_{ij}^* \quad (17)$$

Los supuestos de identificación bajo los que una especificación como la anterior permite obtener estimadores consistentes de los parámetros originales son muy restrictivos²¹. Por ejemplo, debería ocurrir que los inputs considerados en la estimación estén incorrelacionados con el término de error ε^* (*i.e.* incorrelacionados con los inputs omitidos y con la habilidad inobservada). En un enfoque basado en conductas optimizadoras, en el caso de que asumamos que la cantidad de recursos que asignan los padres a la educación de sus hijos es, en parte, una respuesta a la percepción que ellos tienen sobre las habilidades de sus hijos (Becker y Tomes, 1976), entonces la condición antes señalada es poco plausible.

Esta dificultad que en última instancia es un problema de información sobre variables relevantes (por ejemplo,

19 También existen hallazgos contradictorios respecto al efecto de otras variables escolares, como la experiencia y el salario de los docentes.

20 Los vectores x^F y x^S sin el índice e indican su valor contemporáneo o presente

21 (i) únicamente los inputs contemporáneos son relevantes, o (ii) los inputs son invariantes en el tiempo; y adicionalmente a (i) o (ii), (iii) los inputs contemporáneos están incorrelacionados con la capacidad mental.

la historia de los inputs escolares y de las habilidades innatas) puede ser tratada empíricamente con una leve modificación de la especificación anterior. Ello consiste en incluir como regresor un retardo de la variable dependiente (*i.e.* el puntaje obtenido por el individuo en una prueba similar realizada en el pasado), considerado un estadístico suficiente de los factores inobservados²². Si bien esto no demanda demasiada información adicional (únicamente el puntaje en una prueba anterior), no es viable en el tipo de evaluaciones realizadas en Uruguay, y en particular en PISA, donde no se dispone de información de una evaluación anterior del alumno (para una discusión rigurosa de las implicancias del conjunto de información disponible para estimar la FPE véase Todd y Wolpin, 2003).

La base PISA tiene una referencia acotada a la historia de los inputs escolares. Esta refiere únicamente a información sobre el tipo centro/plan en el cual el estudiante realizó la mayor parte de sus estudios primarios y de Ciclo Básico de la educación media (además de la experiencia de repetición). La inclusión de variables indicadoras de esta información como regresores en la FPE tiene el atractivo de que identifica el efecto que tiene determinado tipo de centro/plan sobre las competencias evaluadas. No obstante, la limitación antes señalada para estimar una FPE con información de corte transversal (como PISA), probablemente afecte de manera particular la consistencia de estos estimadores. Esta afirmación se basa en la sospecha de que la elección del tipo de currículum de un estudiante (Primaria Común o de Tiempo Completo, Secundaria general o Técnico-profesional) y el sector institucional (público o privado) al que asistió (y asiste), seguramente estará determinada por factores familiares e individuales probablemente inobservables.

Uno de los objetivos de este estudio es evidenciar el problema en la identificación de los efectos de una de estas variables. Concretamente nos centraremos en el efecto de haber asistido, durante la educación primaria, a una Escuela pública de Tiempo Completo (ETC). Esto tiene dos motivaciones. Por un lado, las ETC conforman una de las principales políticas educativas focalizadas de la ANEP, tendientes a mejorar la equidad en la educación, cuyos resultados se han valorado positivamente en las evaluaciones nacionales de aprendizajes en la educación primaria²³. En segundo lugar, en el informe “Uruguay en PISA 2006” (ANEP, 2007), en el análisis de la relación entre los factores escolares y las competencias científicas, se constata que *“los estudiantes que asistieron a ETC durante la mayor parte de la Primaria, tienen un desarrollo de las competencias científicas estadísticamente menor a sus pares que asistieron a una escuela común”* (capítulo 8, pág. 154)²⁴. Nuestro objetivo es aportar evidencia que permita valorar hasta qué punto este último hallazgo puede considerarse un efecto causal en un enfoque de FPE. Es decir, analizar la consistencia del coeficiente que mide el efecto de las ETC sobre las competencias de los estudiantes a los 15 años.

Otro aspecto econométrico que se aborda es el relativo a la inobservabilidad de los estudiantes desertores en la base de datos de PISA²⁵. Si el objetivo es encontrar efectos causales entre determinados inputs y el desarrollo de las competencias evaluadas en los jóvenes uruguayos (a la edad de 15 años), es necesario incorporar en las estimaciones la naturaleza no aleatoria de la selección muestral. Es decir, el hecho de que los estudiantes con probablemente menor rendimiento estén fuera del sistema y no conformen la muestra de estudiantes evaluados. Este hecho es particularmente relevante en Uruguay dadas las elevadas tasas de deserción en el primer ciclo de la Educación Media. Según la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006, el 19,6% de los jóvenes entre 15 y 16 años no asistía a un establecimiento de enseñanza.

Esto podría causar sesgo, por ejemplo, en la estimación del efecto ETC, si se presume que uno de los resultados

22 Este es el llamado enfoque de valor agregado, y en general se vale de la riqueza informativa que implica aproximarse a base de datos de tipo panel.

23 Véase por ejemplo ANEP/MECAEP (2003).

24 En el capítulo 8 de dicho informe se analiza la relación entre los factores escolares y las competencias científicas. El resultado se obtiene mediante la estimación de un modelo de regresión multi-nivel o Modelo Jerárquico lineal (HLM).

25 PISA consiste en una muestra de alumnos de 15 años que asisten al sistema educativo formal.

de dicha política es la menor repetición en Primaria y consecuentemente la menor deserción en Secundaria. Esto generaría en una muestra como la de PISA, con una sobre-representación de los alumnos que fueron a ETC respecto a sus pares (jóvenes de similares características socioculturales) que habrían desertado en mayor proporción según esta hipótesis²⁶.

Desde el punto de vista estadístico, este problema refiere a una situación de truncatura incidental²⁷, en el que es posible asumir que la muestra evaluada resulta de una selección previa (primera etapa), que debe ser considerada a los efectos de obtener estimadores consistentes en la ecuación de segunda etapa (FPE). Si llamamos d a un indicador binario que vale 1 si el estudiante asiste a la educación formal (y 0 si es desertor), y para simplificar llamamos x^a al conjunto de variables explicativas observadas de la ecuación (17) ($x^a = [x^F \ x^S]$), entonces podemos expresar nuestro modelo más general de la siguiente manera (donde, por razones de simplicidad omitimos los subíndices ij):

$$\begin{aligned} d &= 1[x^d \delta + \omega > 0] \\ a &= x^a \beta + \varepsilon \end{aligned} \tag{18}$$

La primera de las ecuaciones se llama de selección y especifica la decisión de asistir o no al sistema educativo. La segunda representa la FPE. En el Anexo V se muestra que:

$$E(a | x, \omega) = x^a \beta + \gamma \lambda(x^d \delta) \tag{19}$$

Donde $\lambda(\cdot) \equiv \phi(\cdot) / \Phi(\cdot)$, es el llamado inverso del ratio de Mills. La estimación de (19) mediante Mínimos Cuadrados Ordinarios conduce a estimadores inconsistentes de β si se omite el regresor $\lambda(\cdot)$, de manera que la selección muestral puede ser vista como un caso de variable omitida.

Siguiendo a Heckman (1979) el resultado previo sugiere un método para obtener estimadores consistentes a través de un procedimiento en dos etapas. En la primera se estima el vector d , mediante el ajuste de un modelo Probit para la primera ecuación del sistema (18) (ecuación de selección), lo que permite obtener el regresor $\lambda(x^d \delta)$ a incluir en la segunda etapa. Finalmente, se estima la ecuación (19) como segunda etapa, que obtiene los estimadores consistentes de β ²⁸.

II.3.1 Procedimiento econométrico: las distintas variantes de la FPE

La discusión previa permite identificar al menos dos limitaciones a la hora de estimar la FPE con los datos de PISA

(i) Las características de la muestra PISA deja fuera del universo a los estudiantes que han abandonado el sistema educativo a la edad de 15 años. Esto conlleva un eventual sesgo de selección en la estimación de la FPE.

26 Algunas cifras avalan este posible sesgo. Por ejemplo, mientras que la matrícula de las ETC en 2001 (5 años antes de esta prueba PISA) era aproximadamente del 6% de la matrícula pública urbana de primaria, los alumnos que responden haber asistido la mayor parte de su educación primaria a una ETC en la base PISA-2006 son el 9%.

27 También llamado modelo Tobit de tipo II (Amemiya, 1985).

28 Dado que el regresor λ no es observado, Heckman (1979) deriva una estimación consistente de la matriz de varianzas y covarianzas de los estimadores (véase Greene (1997) para un desarrollo de este punto).

(ii) La sospecha de endogeneidad de algunas variables cuyo tratamiento es limitado con datos de corte transversal.

A continuación presentaremos distintas estimaciones de la FPE. Una alternativa de especificación que se presentará en todas es la incorporación de dummies de centro educativo en reemplazo de las variables escolares. Esta opción procura analizar la robustez de los restantes estimadores (variables familiares y antecedentes institucionales) a la heterogeneidad inobservada a nivel de centro.

Para abordar el punto (i) exploraremos la especificación de un modelo en dos etapas a la Heckman, valiéndonos de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006 (ENHA) como segunda fuente de datos. Ella nos permite disponer de una muestra de jóvenes de 15 años asistentes y no asistentes (desertores) al sistema educativo. Por lo tanto, utilizaremos esa información para ajustar un modelo explicativo de la asistencia, es decir, para estimar la ecuación de selección del sistema (18).

La utilización de dos conjuntos de información independientes no es el procedimiento estándar de estimación de este tipo de modelos. Ello exige como condición que el vector x^d (i.e. las variables explicativas de la ecuación de selección) esté conformado por variables que sean observadas en ambas bases de datos (ENHA y PISA). Esto permite, una vez estimado el vector δ , ajustar el inverso del ratio de Mills a los datos de PISA²⁹. A su vez, desde el punto de vista econométrico es deseable que el set de información x^d incluya variables que no estén contenidas en x^a , es decir, que no se incluyan como regresores en la FPE. Si bien el modelo puede ser identificado igualmente cuando x^d es un subconjunto de x^a (dado que λ es una función no lineal de x^d), esto puede generar problemas de multicolinealidad (Wooldridge, 2002). Además, la inclusión en la ecuación de selección de algún regresor no considerado en la FPE, tiene una clara intuición: se trataría, a priori, de un determinante de la deserción del sistema, aunque no necesariamente de un determinante de las competencias (i.e. una variable instrumento).

Las variables seleccionadas para ajustar el modelo probit explicativo de la asistencia al sistema educativo en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada fueron las siguientes: género, nivel educativo de los padres, ocupación de los padres, región de residencia y una dummy indicadora de experiencia de repetición en la educación primaria. Las dos últimas corresponden a las variables incluidas en la ecuación de selección y no en la FPE. Dado que la experiencia de repetición suele ser considerada como un anticipo del abandono del sistema educativo, se consideró relevante incluirla como variable independiente en la ecuación que explica la asistencia al sistema³⁰. Cabe precisar que esta información en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006 se encuentra exclusivamente en los trimestres I y III, que incluyen el módulo específico sobre educación.

En el cuadro A.VI.3 del anexo se presenta la estimación de tres variantes del Probit para la muestra de jóvenes entre 15 y 16 años de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006³¹. En la primera se incluye únicamente la variable de género, las dummies de región y la repetición en Primaria. Las dos restantes adicionan, como variables explicativas, las dummies de educación y ocupación de los padres respectivamente. Los resultados son los esperados. Existe una relación significativa entre el género y la probabilidad de asistencia (la deserción es mayor en los hombres). También se constata un efecto significativo de la región de residencia, que es el

29 Además, sería deseable disponer para la estimación de la ecuación de selección en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada, al menos, el mismo conjunto de regresores (x^a) que el utilizado para la estimación de la FPE con la base PISA. Según Wooldridge (2002), en tanto la ecuación de selección no es una ecuación estructural, no sería deseable imponer restricciones de exclusión y, por lo tanto, omitir variables que sí se incluyen en la ecuación de segunda etapa. En este punto, sin embargo, existe una importante limitación ya que si bien en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada es posible obtener un conjunto de factores familiares e individuales, son inexistentes las variables relativas a los factores escolares.

30 La asistencia a educación inicial también se encuentra altamente correlacionada con la probabilidad de deserción; sin embargo, no fue considerada porque en PISA 2006 no se encuentra dicha variable.

31 La muestra de la evaluación PISA comprende exactamente a los jóvenes desde 15 años y 3 meses hasta 16 años y 2 meses de edad.

resultado más robusto, la mayor probabilidad de deserción entre los residentes en áreas rurales. El mayor efecto marginal significativo se observa en la variable indicadora de la repetición en Primaria. Luego, en la segunda especificación destaca que el nivel educativo de los padres se relaciona con la asistencia al sistema educativo, y es la educación de la madre la que tiene mayor efecto marginal sobre la probabilidad de asistir. Finalmente, la inclusión de las variables de ocupación de los padres agrega muy poco poder explicativo al modelo.

Si bien sería preferible la utilización de la estimación (3) a los efectos de la imputación del inverso del ratio de Mills (véase nota al pie 30), se optó por emplear el modelo (1) justificado en la importante diferencia que se observó en las variables de educación y ocupación de los padres entre la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada y la base PISA. A modo de ejemplo, mientras que en la encuesta del INE el 30% de las madres de los jóvenes de 15 años que asisten al sistema educativo tenía completado al menos el segundo ciclo de educación media, en la base de elaborada por la OCDE este porcentaje asciende al 40%. El modo de relevamiento puede explicar la disparidad, pero creemos que su utilización para emparejamiento entre una base y la otra (que es lo que implica la imputación del inverso del ratio de Mills) puede generar una importante distorsión. En el caso de las variables incluidas en el modelo (1) no ocurre lo mismo, en particular el porcentaje de repetidores en Primaria (entre los 15 y los 16 años) que asisten al sistema educativo, es idéntica entre una fuente y la otra (21,2% en PISA y 21,8% en la ENHA).

Finalmente, una vez obtenida la estimación de λ (inverso del ratio de Mills) se incluyó como regresor en distintas especificaciones de la FPE, como una aproximación a la corrección por el sesgo de selección debido al abandono del sistema educativo.

Por otro lado, como fuera señalado más arriba, es objetivo del este apartado evidenciar los posibles sesgos en la estimación del efecto de algunas variables. Para ello propondremos concentrarnos en el efecto ETC y analizar la robustez del parámetro frente a estimaciones alternativas que tratan la eventual endogeneidad de dicha variable.

Para ello, además de la estimación por MCO y por Mínimos Cuadrados en dos Etapas que contemplan el sesgo de selección muestral (MC2E), se plantearán dos alternativas para el tratamiento de la endogeneidad de la variable ETC: una estimación con Variables Instrumentales (VI) y un modelo de selección de Heckman (HECK).

El método de VI consiste en estimar un primer modelo para la variable endógena, en nuestro caso un modelo probit para la variable ETC, que incluye como variables explicativas el conjunto de exógenas de la FPE y al menos un regresor adicional (i.e. un instrumento que denotaremos con la letra I):

$$P(ETC = 1) = F(x^a \xi + I\theta) \quad (20)$$

$$a = x^a \beta + \phi \hat{ETC} + \varepsilon$$

Luego, se sustituye en la FPE la variable indicadora de ETC por su valor predicho según el modelo anterior. El desafío de este método es la elección de instrumentos válidos, *i.e.*, de un set de variables que figuren como determinantes de la variable endógena (haber asistido a una ETC) y, al mismo tiempo, no estén determinadas por factores que afecten los aprendizajes, es decir, deberían estar incorrelacionadas con el error (ε) de la FPE (Wooldridge, 2002). Sin embargo, dado que esta última condición no puede ser contrastada, en la práctica la elección de instrumentos se apoya en la intuición y el razonamiento económico (Vandenberghe y Robin, 2004).

A los efectos de analizar esta alternativa se exploraron distintas variables instrumentos, a los que se obtuvieron resultados cualitativamente similares, esto es, la estimación del efecto ETC en general deja de ser significati-

va y cambia su signo. Las estimaciones mediante VI que se presentan en el anexo incluyen como instrumentos a las siguientes variables: una dummy que indica que la ocupación de la madre es de baja calificación, otra dummy que indica que la madre del alumno está ocupada, y finalmente, dummies regionales. En los modelos Probit estimados, tanto el indicador de madre con empleo de baja calificación, como las dummies regionales se mostraron altamente correlacionadas con la probabilidad de haber asistido a ETC³².

Finalmente se realizó una estimación mediante un modelo de selección de Heckman (HECK). La lógica de este método es igual a la comentada para el tratamiento del sesgo de selección, y también involucra una estimación en dos etapas. La idea es controlar por la existencia de inobservables que afectan simultáneamente a la variable de resultado (el puntaje en la prueba) y la variable endógena (haber asistido a ETC). Al modelizar explícitamente la decisión de haber asistido a una ETC durante el ciclo de educación Primaria (ecuación de primera etapa o de selección), se deriva una variable (λ) que es usada como control de la eventual correlación entre los residuos de la ecuación de selección y los residuos de la FPE. Obsérvese que se trata de un caso más general del modelo utilizado para el tratamiento del sesgo de selección muestral, ya que en este caso, se observa la variable de resultado (el puntaje) para ambas muestras (los que asistieron y los que no asistieron a ETC). Asimismo, tiene una importante similitud con el procedimiento mediante VI, en el sentido de que se estima una primera ecuación (Probit) para la variable ETC y luego se estima la FPE. Incluso, una correcta implementación del método HECK requiere de variables exógenas en la ecuación de selección que no sean consideradas como determinantes en la FPE. Esto no es otra cosa que los instrumentos antes comentados. Sin embargo, obsérvese que mientras en la segunda etapa del método de VI se sustituye la variable endógena por su valor ajustado, en el estimación HECK se incluye la variable endógena observada y una variable de control; esta última no es otra cosa que la variable $\lambda(\cdot)$ ³³.

II.3.2 Resultados: sobre la robustez del efecto ETC

El cuadro A.VI.4 del anexo presenta los resultados de la estimación por MCO de dos ecuaciones explicativas de los puntajes en cada una de las tres pruebas. Una primera especificación considera variables escolares y la otra las reemplaza por efectos fijos de centro. Por otro lado, en estas estimaciones se incluyeron, además de las variables relativas al centro educativo y al contexto familiar (y género), un conjunto de indicadores del tipo de centro/plan en el que el alumno realizó sus estudios previos³⁴, así como el sector institucional en el que estudia actualmente. En el siguiente cuadro se detallan estas variables y los resultados en términos de la significación y el signo de sus efectos (bajo la especificación sin efectos fijos de centro).

32 Es esperable que la propensión a asistir a una ETC sea mayor en los contextos más desfavorables y en particular con madres empleadas en ocupaciones de baja calificación. Adicionalmente, siguiendo a Hoxby (2000) las variables geográficas suelen ser candidatas a ser utilizadas como instrumentos de las características endógenas del sistema educativo. Respecto a estas últimas variables, se encontró que los residentes en zonas rurales tienen mayor probabilidad de haber asistido a ETC, seguidos de los residentes en las capitales departamentales. En ambos casos respecto a los residentes en el área metropolitana y en las ciudades pequeñas.

33 Salvo que ahora dicha variable es $\lambda(\cdot) \equiv \phi(\cdot) / \Phi(\cdot)$ para las observaciones donde ETC=1, y $\lambda(\cdot) \equiv \phi(\cdot) / 1 - \Phi(\cdot)$ cuando ETC=0.

34 La pregunta al estudiante refiere al centro donde realizó la mayor parte de sus estudios de Primaria y de Ciclo Básico.

Cuadro 9. Resumen de los efectos de las variables institucionales según las estimaciones MCO presentadas en el cuadro A.VI.4 del Anexo VI

		Lec	Cie	Mat
Experiencia de Educación Primaria	Escuela Pública Común (dummy omitida)			
	Escuela Pública de Tiempo Completo	(-) ^{***}	(-) ^{***}	(-) ^{***}
	Escuela Privada			
	Escuela Rural			
Experiencia de Ciclo Básico de Educ. Media	Ciclo Básico Plan '86 (dummy omitida)			
	Ciclo Básico Plan '96			
	Ciclo Básico Técnico		(-) ^{***}	(-) ^{**}
	Ciclo Básico Privado			
Sector Institucional Actual	Centro de Educación Secundaria (dummy omitida)			
	Centro de Educación Técnico/Profesional			
	Centro Privado			

*^(**)[^{***}] indica significación al 10%(5%)[1%].

Fuente: Estimaciones propias en base a datos de OCDE-PISA 2006 de Uruguay

Concentrándonos en el efecto de estas variables, el resultado más importante que se deriva de la estimación por MCO para el total de la muestra PISA es la significación de la variable indicadora de la asistencia ETC. En particular se infiere un efecto negativo sobre las competencias evaluadas, que oscila entre 0,13 (Lectura) y 0,24 (Matemáticas) desvíos estándar de los puntajes³⁵. Otro resultado significativo (salvo en Lectura) es el efecto negativo de la experiencia de Ciclo Básico Técnico.

De acuerdo con la discusión planteada previamente, la identificación de efectos tratamiento mediante una estimación como la anterior, puede redundar en estimadores sesgados si existe la sospecha de endogeneidad de las variables. A continuación, nos concentraremos en el caso de la variable ETC, que procura evidenciar un problema de selección en los inobservables al incluirla en la FPE con el tipo de información que disponemos.

Para concentrarnos en el efecto ETC, en las restantes estimaciones nos restringiremos a la muestra de estudiantes que asisten a la educación pública en centros de educación secundaria (i.e. se excluyen los centros de Educación Técnico/Profesional y los Privados).

En los cuadros A.VI.5, A.VI.6 y A.VI.7 del anexo se presentan las estimaciones de la FPE que excluye estas variables institucionales salvo la variable ETC. En la primera columna de los cuadros se presenta la estimación por MCO como la anterior, pero con la muestra restringida (alumnos de los liceos públicos). Los resultados respecto al efecto ETC son similares a los ya comentados, salvo que no resulta estadísticamente significativo en Lectura.

Sin embargo, el hallazgo más importante se observa en las restantes estimaciones. Conviene señalar que a partir de la segunda columna, todos los resultados corresponden a estimaciones que procuran controlar el posible sesgo de selección debido al abandono o deserción. Por lo tanto, la variable "Lambda" que aparece en los cuadros se refiere al inverso del ratio de Mills obtenido luego de estimar un modelo de selección en una primera etapa (i.e. el Probit con datos de la ENHA que se presenta en cuadro A.VI.3).

Las estimaciones MC2E y MC2E-EF que contemplan únicamente la corrección por el sesgo de selección

35 Las variables dependientes (puntajes) se incluyeron estandarizadas.

muestral debido a los desertores, no afecta mayormente la significación del efecto ETC. Sin embargo, las estimaciones que contemplan además la posibilidad de que la variable ETC sea endógena, modifican sensiblemente los resultados. Si bien la magnitud y la significación del efecto ETC es sensible al método utilizado para tratar el sesgo provocado por la endogeneidad de esta variable, se constata un cambio de signo en el coeficiente respecto a las estimaciones que no tratan este problema.

Cuadro 10. Resumen del “efecto ETC” según las estimaciones presentadas en los cuadros A.VI.5- A.VI.6 y A.VI.7 del Anexo VI. Muestra de estudiantes de los liceos públicos

	Lectura		Ciencias		Matemáticas	
MCO	-0.0477		-0.1965	***	-0.2323	***
MC2E	-0.0445		-0.1917	***	-0.2269	***
MC2E-EF	-0.1062	*	-0.2113	***	-0.1972	***
VI	0.7802		0.7713		0.0181	
VI-EF	0.1106		0.9454	**	0.7336	
HECK	0.4749	***	0.7864	***	0.4736	*
HECK-EF	0.3879	**	0.4902	***	0.2785	

*(**)[***] indica significación al 10%(5%)[1%]

Fuente: Estimaciones propias en base a datos de OCDE-PISA 2006 de Uruguay

Estos resultados dejan en evidencia que el coeficiente de la variable ETC, estimado a partir de una FPE en base a la información de PISA, no es robusto a distintos estimadores que tratan el sesgo debido a la correlación de ella con factores inobservables determinantes de los aprendizajes. No obstante, el tratamiento del problema de endogeneidad de la variable de ETC permite afirmar que no es posible, en base a la información aportada por PISA, presentar evidencia de que el efecto ETC sobre las competencias en Lectura, Matemática y Ciencias sea negativo. Por el contrario, se presenta evidencia de que las estimaciones del efecto de esta variable obtenidas de con estimadores MCO son inconsistentes.

II.3.3. Resultados: el efecto de los factores familiares y escolares en los aprendizajes

Veamos ahora los resultados relativos al efecto de las restantes variables sobre los aprendizajes. En primer lugar, merece la pena mencionar que los resultados en general son robustos a las distintas especificaciones.

El género resultó significativo en todas las estimaciones, constatándose que, en promedio, las mujeres obtienen mejores resultados en Lectura (entre 0,22 y 0,23 desviaciones estándar –sd–), mientras que los hombres obtienen mejores resultados en Ciencias (entre 0,13 y 0,16 sd) y en Matemáticas (entre 0,28 y 0,34 sd).

Por otro lado, el conjunto de los factores de contexto familiar es relevante en los aprendizajes. Respecto a las variables indicadoras de la educación de los padres, resulta significativo (en las competencias de Lectura y Matemáticas) el hecho de que la madre haya completado la educación media. En el caso del puntaje en Matemáticas también resulta significativo el hecho de que el padre haya completado el Ciclo Básico, como así también que haya completado la educación media (respecto a los padres que tienen a los sumo la Primaria completa sin haber completado el Ciclo Básico).

El índice del estatus ocupacional de los padres es significativo y tiene un impacto importante en los aprendizajes de Lectura y Ciencias, y en menor medida en Matemáticas. Algo similar ocurre con el índice de recursos educativos del hogar, que es importante para explicar los resultados en Lectura y Ciencias y no tanto los

resultados en Matemáticas. Por último, el índice de bienes materiales del hogar en general no resulta significativo.

La importancia constatada de los factores familiares para explicar los aprendizajes tiene un amplio soporte en estudios empíricos previos para Uruguay (por ejemplo, ANEP, 2007) y su análisis tiene una larga tradición en la sociología de la educación (Willms, 2003).

Una variable de centro, relacionada con lo anterior, es el índice de contexto sociocultural del centro. El contexto medio del establecimiento tiene un impacto de magnitud significativa sobre los aprendizajes de los alumnos en las tres competencias evaluadas; con un efecto particularmente importante sobre Matemáticas. Las hipótesis sociológicas, con amplia evidencia, indican que el proceso de segregación de los jóvenes entre escuelas³⁶ o grupos tiene un efecto negativo en los aprendizajes de los estudiantes de los contextos desfavorables y positivo en los jóvenes de contextos favorables (Willms, 2003). Algunas investigaciones sostienen que el efecto del contexto es una proxy del “efecto pares”, que ocurre cuando trabajan en conjunto estudiantes buenos y motivados (Heath, 1984). También pueden operar otros mecanismos, como, por ejemplo, la capacidad de los grupos de los contextos favorables o con estudiantes más hábiles de atraer y retener buenos docentes, de recibir más apoyo de los padres o de generar una atmósfera más proclive al aprendizaje (Willms y Somers, 2001).

En cuanto a las variables escolares, en primer lugar, se estima un efecto significativo del tamaño de grupo en las competencias de Lectura y Ciencias. La relación entre el tamaño de la clase sobre los aprendizajes ha recibido significativa atención en los estudios empíricos, que en general han encontrado evidencia mixta sobre su efecto (Hanushek, 2002; Angrist y Lavy, 1999; Hoxby, 2000).

En el caso de Uruguay, en el informe PISA-2006 de la ANEP, mediante la estimación de modelos de regresión multinivel no se encuentra evidencia significativa sobre la relación estudiantes/profesores y las competencias científicas. Aunque se advierte que el análisis no contempla el impacto que puede tener la historia de esta variable³⁷. Sin embargo, nuestros resultados muestran un efecto significativo de esta variable fundamentalmente en las competencias de Lectura. La inclusión en las regresiones de la variable ratio estudiantes/profesores y del cuadrado de la misma permite identificar un tamaño óptimo de grupo. El efecto identificado en el caso del puntaje en Lectura es el siguiente: el tamaño de grupo tiene un efecto positivo sobre las competencias hasta alcanzar los 18 alumnos aproximadamente, a partir del cual el efecto es negativo. Por otro lado, en las competencias científicas el tamaño óptimo se estima 17 alumnos y en Matemáticas en 13, aunque en este caso no resulta estadísticamente significativo.

Finalmente, respecto al resto de las variables de centro se encuentra que la proporción de docentes titulados es la única significativa, con el signo esperado, en todas las estimaciones realizadas y en las tres competencias evaluadas. La estimación de este efecto debe tomarse con precaución debido a que podría existir una causalidad inversa, es decir, un proceso de selección de los docentes donde los titulados eligen los centros con mejores resultados.

Finalmente, y como hallazgos menos robustos, se observa que en el caso de las competencias de lectura, aunque no en todas las especificaciones, resulta significativo el índice de calidad de los recursos educativos del centro. Asimismo, el índice de autonomía curricular resulta significativo al 10% y con signo positivo en la estimación HECK de las competencias de lectura. Vale aclarar que este último indicador se construye en base al número de decisiones curriculares que son responsabilidad del centro, y por lo tanto procura ser una proxy del grado de autonomía aunque no de la calidad de la gestión del centro educativo.

36 A través de la segregación residencial o mediante la selección de los estudiantes más hábiles en determinadas centros

37 Se advierte además que la medición de ésta y otras variables de la base PISA pueden tener algunas limitaciones debido a la forma en que fueron relevadas.

Síntesis

En el presente estudio se definieron y midieron distintos indicadores de logros educativos de la población joven a partir de información de las Encuestas de Hogares de los últimos 16 años. En términos generales, los indicadores de acceso y completitud mostraron una tendencia levemente favorable en el mediano plazo, mientras que los de rezago y completitud en tiempo, o bien no presentaron tendencias claras, o mostraron un retroceso.

Por otro lado, se definió y estimó un índice de desigualdad de oportunidades en base al concepto de igualdad de oportunidades de Roemer, i.e., en el que las circunstancias al nacer no deberían determinar las chances de los individuos respecto a sus logros educativos. En este caso se entiende por circunstancias el conjunto de factores exógenos al individuo, más allá del esfuerzo, el talento y las preferencias personales.

El mayor nivel de desigualdad de oportunidades se constata en la tasa de deserción del Ciclo Básico, mientras que la segunda en la tasa de completitud en tiempo del Ciclo Básico obligatorio. Por otro lado, en la comparación entre 1991 y 2007 destaca un aumento en la desigualdad en todos los logros analizados, excepto en el de acceso al Ciclo Básico y en el de rezago temprano (a los 8 años).

El análisis de la contribución de los distintos factores sobre el índice de desigualdad de oportunidades permitió advertir el elevado peso de la transmisión intergeneracional de las desigualdades.

Por último, se realizó una descomposición de la evolución del índice entre el efecto brecha y el efecto composición. Entre 1991 y 2007 operó un aumento de la distancia entre los logros de los individuos de los distintos grupos socioeconómicos (aunque ello no fue resultado de una tendencia sistemática) para todos indicadores (excepto en el acceso al Ciclo Básico). Entre 1991 y 2000 aumentó la desigualdad de oportunidades (referida a todos los logros excepto completitud de Primaria en tiempo), ocasionada principalmente por el efecto brecha, mientras entre 2001 y 2007 disminuyó por la misma razón.

En segunda parte del estudio se complementó el análisis previo a partir de un indicador construido en base a los datos de PISA-2006 para incluir como circunstancias a un conjunto de variables escolares que explicaron entre el 38% y el 43% de la desigualdad observada en los resultados de las pruebas PISA en las tres áreas evaluadas (Lectura, Ciencias y Matemáticas).

En cuanto al efecto parcial de determinadas circunstancias se observó que entre un 17% y 22% de la desigualdad de oportunidades se explicó por factores individuales y familiares (genero, región, contexto socioeconómico y cultural del hogar, etc.), mientras que el contexto escolar, medido como el nivel socioeconómico medio de los alumnos del centro, resultó el factor de mayor importancia (que explica entre el 29% y el 33% de la desigualdad de las competencias).

Por otro lado, según nuestra estimación, las variables escolares consideradas no contribuyen a la desigualdad de oportunidades. Esto indica que el conjunto de factores escolares no aumenta ni atenúa las desigualdades generadas por los factores familiares y el contexto sociocultural del centro. Naturalmente este resultado se limita al conjunto de variables escolares observadas.

Asimismo, se profundizó en la estimación de una Función de Producción Educativa con la base de datos PISA-2006. Se estableció un método para controlar el eventual sesgo de selección debido a la inobservabilidad de los alumnos desertores del sistema educativo. Para ello se empleó una estimación en dos etapas a la Heckman, con información de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada y la base PISA.

A su vez, se analizó el problema de endogeneidad de algunas variables, cuyo efecto resulta de interés desde el punto de vista de la política educativa. En particular se presentó evidencia sobre la inconsistencia del estimador por MCO del efecto de haber asistido a una escuela de Tiempo Completo durante la educación primaria.

En cuanto al los efectos causales de las distintas variables consideradas en la FPE, se obtuvo un efecto de género significativo que determina mejores resultados de las mujeres en la prueba de Lectura, y mejores resultados de los hombres en las de Ciencias y Matemáticas. Además, se constató la importancia de los factores familiares para explicar los aprendizajes, resultado con un amplio soporte en estudios previos. También se constató un efecto positivo significativo de la calidad de los recursos educativos del hogar fundamentalmente sobre los puntajes de las pruebas de Lectura y Ciencias.

El contexto socioeconómico del centro educativo también tuvo un impacto significativo sobre los aprendizajes en las tres competencias evaluadas, con un efecto particularmente destacado en las competencias en Matemáticas.

En cuanto a las variables escolares, a diferencia de estudios previos, se encontró evidencia de un efecto significativo del tamaño de grupo sobre los aprendizajes, fundamentalmente en Lectura y Ciencias. El efecto del tamaño de grupo es positivo hasta alcanzar aproximadamente los 17-18 alumnos, y negativo a partir de entonces. Por otro lado, se constató un efecto positivo de la formación docente (proporción de profesores titulados) en todas las competencias evaluadas, resultado que debe tomarse con precaución debido a una eventual causalidad inversa. Finalmente, aunque sólo en las competencias de Lectura, se encontró un efecto significativo de la calidad de los recursos educativos del centro y en menor medida de la autonomía curricular del centro educativo.

Referencias Bibliográficas

- Amemiya, T. *Advanced Econometrics*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1985.
- ANEP. *Los Niveles de Desempeño al Inicio de la Educación Primaria: Estudio de las Competencias Lingüísticas y Matemáticas*. Primer Informe. Montevideo: ANEP, 2002.
- ANEP-MECAEP. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática – 6to. Año de Enseñanza Primaria – 2002*. Segundo Informe - Resultados en Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas de Áreas Integradas. Montevideo: ANEP, 2003.
- ANEP. *Primer Informe Nacional PISA 2003 Uruguay*. Montevideo: ANEP, 2004.
- ANEP. *Informe Nacional PISA 2006 Uruguay*. Montevideo: ANEP, 2007.
- Angrist, J. D., & V. Lavy. "Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement." *Quarterly Journal of Economics* 114, no. 2, May, 1999:533-575.
- Banco Mundial. *Uruguay: Equidad y Calidad de la Educación Básica*. Documento del Banco Mundial, informe n° 38082, 2007.
- Banco Mundial. Paes de Barros, R.; Ferreira, F.H.G.; Molinas Vega, J.; Saavedra J. *Midiendo la Desigualdad de Oportunidades en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2008.
- Becker, G.S. & N. Tomes "Child Endowments and the Quantity and Quality of Children", *Journal of Political Economy* 84, 1976 (4 pt. 2):S143-162.
- Bourguignon, F. F.H.G. Ferreira & M. Walton. "Equity, Efficiency and Inequality Traps: A research agenda", *Journal of Economic Inequality*, 2007, 5: 235-256.
- Bourguignon, F., F.H.G. Ferreira & M. Menéndez (2003). "Inequality of Outcomes and Inequality of Opportunities in Brazil". Policy research Working Paper, Series 3174, Washington DC: The World bank, 2003.
- CEPAL. *Los bachilleres uruguayos: Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Oficina de Montevideo, LC/ MVD.R, 1994.
- Cerdan- Infantes, P. & C. Vermeersch. *More Time is Better: An evaluation of the Full Time School Program in Uruguay*. World Bank Policy Research Working Paper 4167, Impact Evaluation series N° 13, 2006.
- Glewwe, P. "Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes", *Journal of Economic Literature* 40, 2002, (2): 436-48
- Greene, W.H. *Econometric Analysis*, 3rd Edition, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997.
- Hanushek, E. "Evidence, politics, and the class size debate". En *The class size debate*, Lawrence Mishel y Richard Rothstein (edit.). Washington, DC: Economic Policy Institute:37-65, 2002.
- Hanushek, E. *Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries*. World Bank research Observer 10: 227-246, 1995.
- Heath, A. (1984). "In defence of comprehensive schools." *Oxford Review of Education*, 10 (1), 115-123, 1984.
- Heckman, J. "Sample Selection Bias as a Specification Error", *Econometrica*, 47: 153-161, 1979.
- Hoxby, C.M. "The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation." *Quarterly Journal of Economics* 115, no. 3 November, 2000):1239-1285.
- Krueger, A. "Experimental estimates of education production functions". NBER working paper no. 6051, 1997.
- OCDE. *Pisa 2003: Manual de análisis de datos*, 2003.
- OECD. *Literacy Skills for the World Tomorrow – Further Results from PISA 2000*, París, 2003.
- PISA. Boletines 1-10. Administración Nacional de Educación Pública Uruguay.
- Rama, G. *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*. CEPAL, Oficina de Montevideo, LC/MVD/R.78, 1992.
- Roemer, J.E. *Equality of Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

-
- Roemer, J.E. *Economic Development as Opportunity Equalization*. Cowles Foundation Discussion Paper Nro. 15, 2006.
- Todd P. & Wolpin K. "On the Specification and Estimation of the Production Function for Cognitive Achievement", *The Economic Journal*, 113, 2003.
- Vandenberghe, V. & S. Robin. "Evaluating the Effectiveness of Private Education across Countries: A Comparison of Methods". *Labour Economics* 11: 487-506, 2004.
- Willms, J.D., & Somers, M.A. "Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America." *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, 12 (4), 409-445, 2001.
- Willms, J.D. "Ten Hypotheses about Socioeconomic Gradients and Community Differences in Children's Developmental Outcomes". Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development. Canada, 2003.
- Wooldridge, J.M. *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, Cambridge, Massachussets: MIT Press, 2002.

Anexo Estadístico

A.I Distribución de la población de acuerdo a las circunstancias

Cuadro A.I.1 Distribución de la población de 6 a 21 años según Clima Educativo del Hogar (1)

Año	<6	7a9	10a12	>12	Total
1991	37%	34%	18%	11%	100%
1992	37%	33%	19%	11%	100%
1993	34%	35%	19%	12%	100%
1994	34%	35%	19%	12%	100%
1995	32%	35%	20%	13%	100%
1996	31%	35%	22%	13%	100%
1997	30%	36%	22%	12%	100%
1998	29%	37%	21%	13%	100%
1999	28%	36%	22%	13%	100%
2000	29%	37%	21%	13%	100%
2001	27%	37%	22%	14%	100%
2002	26%	37%	23%	14%	100%
2003	24%	39%	22%	15%	100%
2004	25%	37%	24%	14%	100%
2005	25%	37%	23%	16%	100%
2006	26%	38%	22%	15%	100%
2007	25%	38%	21%	15%	100%

(1) Promedio de años de educación de los adultos mayores de 21 años

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.I.2 Distribución de la población de 6 a 21 años según Composición del Hogar

Año	Monoparental	Nuclear	Extendido	Total
1991	9%	62%	29%	100%
1992	9%	63%	29%	100%
1993	9%	61%	30%	100%
1994	10%	61%	29%	100%
1995	9%	60%	30%	100%
1996	11%	59%	30%	100%
1997	11%	57%	32%	100%
1998	11%	60%	29%	100%
1999	11%	61%	29%	100%
2000	11%	59%	30%	100%
2001	11%	60%	29%	100%
2002	12%	59%	29%	100%
2003	13%	57%	30%	100%
2004	13%	57%	30%	100%
2005	16%	56%	28%	100%
2006	15%	58%	27%	100%
2007	17%	57%	26%	100%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.I.3 Distribución de la población de 6 a 21 años según Región

Año	Interior Urbano	Montevideo	Total
1991	51%	49%	100%
1992	54%	46%	100%
1993	53%	47%	100%
1994	52%	48%	100%
1995	54%	46%	100%
1996	53%	47%	100%
1997	54%	46%	100%
1998	54%	46%	100%
1999	54%	46%	100%
2000	55%	45%	100%
2001	54%	46%	100%
2002	54%	46%	100%
2003	55%	45%	100%
2004	54%	46%	100%
2005	54%	46%	100%
2006	61%	39%	100%
2007	59%	41%	100%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.I.4 Distribución de la población de 6 a 21 años según género

Año	Mujeres	Hombres	Total
1991	49%	51%	100%
1992	50%	50%	100%
1993	49%	51%	100%
1994	49%	51%	100%
1995	49%	51%	100%
1996	50%	50%	100%
1997	50%	50%	100%
1998	50%	50%	100%
1999	50%	50%	100%
2000	50%	50%	100%
2001	49%	51%	100%
2002	49%	51%	100%
2003	49%	51%	100%
2004	49%	51%	100%
2005	49%	51%	100%
2006	49%	51%	100%
2007	49%	51%	100%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.I.5 Distribución de la población de 6 a 21 años según ocupación del Jefe de hogar

Año	Alto	NoManual	Manual	Des.- Inactivos	Total
1991	12%	18%	57%	13%	100%
1992	12%	18%	58%	12%	100%
1993	12%	19%	57%	12%	100%
1994	12%	18%	58%	12%	100%
1995	12%	19%	57%	13%	100%
1996	13%	20%	54%	14%	100%
1997	12%	18%	55%	15%	100%
1998	11%	18%	57%	14%	100%
1999	12%	18%	56%	14%	100%
2000	11%	17%	55%	17%	100%
2001	10%	19%	52%	19%	100%
2002	10%	17%	51%	22%	100%
2003	11%	18%	50%	21%	100%
2004	10%	18%	52%	20%	100%
2005	11%	18%	52%	19%	100%
2006	10%	18%	55%	17%	100%
2007	11%	19%	54%	16%	100%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

A.II. Evolución de los indicadores de logro educativo, según las circunstancias de clima educativo del hogar y quintil de ingresos

Cuadro A.II.6 Porcentaje de personas entre 15 y 18 años que completaron Primaria según clima educativo del hogar (en años de educación). 1991-2007.

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	92.52%	98.06%	98.29%	100.00%	96.13%
1992	93.49%	98.13%	99.10%	98.80%	96.43%
1993	93.75%	98.59%	99.49%	99.12%	97.01%
1994	92.51%	97.74%	98.61%	98.44%	96.04%
1995	91.93%	98.06%	98.91%	98.76%	96.13%
1996	92.56%	98.39%	99.56%	99.31%	96.85%
1997	93.25%	97.32%	98.76%	98.76%	96.45%
1998	91.27%	97.29%	99.04%	98.52%	95.82%
1999	90.46%	98.23%	98.74%	98.47%	96.09%
2000	92.42%	96.81%	99.71%	99.18%	96.28%
2001	91.72%	98.32%	99.36%	99.37%	96.72%
2002	91.76%	98.69%	99.20%	97.28%	96.60%
2003	90.77%	98.00%	99.35%	99.38%	96.77%
2004	90.03%	97.66%	99.20%	98.94%	96.33%
2005	93.14%	96.48%	98.27%	99.19%	96.49%
2006	91.55%	97.57%	98.77%	99.34%	96.52%
2007	92.68%	97.65%	99.05%	99.60%	96.94%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.7 Porcentaje de personas entre 15 y 18 años que completaron Primaria según quintil de ingresos del hogar. 1991-2007.

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	91.70%	96.92%	98.14%	99.15%	100.00%	96.13%
1992	92.82%	97.11%	99.12%	98.53%	99.12%	96.43%
1993	93.86%	98.27%	98.42%	99.52%	100.00%	97.01%
1994	92.65%	97.05%	97.40%	99.55%	98.35%	96.04%
1995	93.02%	95.85%	98.86%	98.96%	98.28%	96.13%
1996	94.21%	96.73%	98.75%	99.08%	100.00%	96.85%
1997	93.62%	97.55%	97.64%	98.57%	99.62%	96.45%
1998	91.24%	97.73%	99.17%	98.49%	99.57%	95.82%
1999	92.33%	97.38%	98.34%	98.77%	99.55%	96.09%
2000	93.39%	96.82%	97.91%	99.10%	99.71%	96.28%
2001	93.55%	98.48%	98.31%	98.77%	99.43%	96.72%
2002	94.57%	97.11%	98.42%	97.93%	99.56%	96.60%
2003	94.18%	97.67%	97.84%	99.12%	99.29%	96.77%
2004	92.55%	98.57%	98.79%	99.14%	98.69%	96.33%
2005	93.53%	98.08%	97.94%	98.36%	99.17%	96.49%
2006	92.98%	97.85%	98.60%	99.04%	99.78%	96.52%
2007	93.69%	98.61%	98.45%	99.42%	100.00%	96.94%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.8 Porcentaje de personas de 13 años que completaron Primaria según clima educativo del hogar (en años de educación). 1991-2007.

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	71.03%	83.99%	92.66%	96.30%	81.37%
1992	73.24%	85.66%	95.93%	94.15%	83.59%
1993	70.10%	85.35%	95.33%	97.95%	82.54%
1994	69.93%	86.54%	93.92%	98.15%	82.97%
1995	70.85%	88.39%	92.55%	96.10%	83.39%
1996	66.77%	83.23%	94.62%	98.50%	82.13%
1997	68.06%	84.17%	94.79%	93.99%	82.05%
1998	64.36%	82.28%	91.31%	99.11%	79.64%
1999	65.29%	85.53%	96.73%	96.32%	83.19%
2000	69.23%	81.19%	91.02%	95.65%	81.29%
2001	67.26%	85.27%	95.74%	95.04%	84.19%
2002	63.51%	86.19%	92.95%	97.51%	83.33%
2003	67.57%	78.12%	96.01%	97.91%	82.17%
2004	66.78%	83.47%	91.48%	97.14%	83.36%
2005	69.64%	81.43%	91.98%	100.00%	83.61%
2006	62.14%	81.34%	92.49%	97.07%	80.20%
2007	61.16%	80.63%	91.81%	97.93%	79.84%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.9 Porcentaje de personas de 13 años que completaron Primaria según quintil de ingreso del hogar. 1991-2007.

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	Total
Años	Completó	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	69.26%	84.79%	91.40%	96.60%	93.74%	81.37%
1992	72.82%	87.43%	93.58%	90.35%	94.22%	83.59%
1993	70.04%	87.00%	91.26%	97.48%	96.34%	82.54%
1994	72.18%	84.36%	94.84%	95.15%	97.51%	82.97%
1995	73.27%	86.25%	91.03%	94.78%	97.52%	83.39%
1996	67.01%	89.34%	92.30%	96.10%	97.53%	82.13%
1997	71.08%	86.65%	90.47%	96.24%	93.67%	82.05%
1998	68.49%	86.33%	91.74%	92.96%	94.63%	79.64%
1999	72.38%	86.16%	95.40%	91.61%	96.34%	83.19%
2000	70.88%	85.93%	87.96%	95.54%	93.01%	81.29%
2001	77.53%	83.24%	90.28%	97.13%	95.77%	84.19%
2002	69.29%	90.63%	91.41%	98.12%	94.88%	83.33%
2003	70.78%	85.07%	88.09%	95.58%	100.00%	82.17%
2004	72.06%	84.52%	93.42%	98.22%	99.12%	83.36%
2005	73.49%	84.36%	96.38%	97.39%	97.62%	83.61%
2006	68.16%	86.28%	92.38%	94.85%	92.33%	80.20%
2007	69.55%	82.11%	93.45%	97.65%	96.45%	79.84%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.10 Acceso al Ciclo Básico de Educación Media según clima educativo del hogar (en años de educación). Porcentaje de personas de 13 a 18 años que asisten o asistieron al Ciclo Básico. 1991-2007

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	Accede	Accede	Accede	Accede	
1991	70.71%	87.41%	95.79%	98.39%	83.31%
1992	69.70%	88.56%	96.14%	97.50%	83.26%
1993	69.89%	88.74%	97.93%	97.03%	84.33%
1994	68.21%	87.39%	96.44%	96.61%	82.88%
1995	65.77%	86.71%	95.34%	97.10%	82.11%
1996	67.13%	85.76%	95.79%	97.80%	83.20%
1997	63.93%	84.95%	96.10%	96.70%	81.67%
1998	63.62%	83.64%	95.81%	97.57%	81.10%
1999	64.48%	84.50%	96.23%	96.77%	82.54%
2000	64.79%	84.77%	96.56%	96.84%	82.22%
2001	66.86%	88.10%	96.83%	98.07%	85.29%
2002	69.74%	87.98%	95.97%	97.40%	86.08%
2003	69.63%	86.38%	97.17%	98.45%	86.50%
2004	69.36%	86.52%	96.58%	98.10%	86.48%
2005	71.32%	86.53%	96.33%	98.77%	86.96%
2006	69.81%	87.14%	95.91%	98.15%	85.89%
2007	66.70%	86.88%	96.16%	98.34%	84.91%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.11 Acceso al Ciclo Básico de Educación Media según quintil de ingresos del hogar (en años de educación). Porcentaje de personas de 13 a 18 años. 1991-2007

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	Total
Año	Accede	Accede	Accede	Accede	Accede	
1991	69.47%	86.59%	91.15%	95.76%	95.69%	83.31%
1992	69.04%	86.77%	91.64%	94.64%	97.53%	83.26%
1993	71.80%	87.94%	92.42%	96.33%	98.54%	84.33%
1994	69.74%	85.27%	92.32%	96.17%	97.05%	82.88%
1995	68.80%	84.87%	89.21%	94.80%	97.60%	82.11%
1996	69.89%	86.31%	92.73%	94.57%	97.48%	83.20%
1997	67.74%	84.71%	91.06%	96.10%	97.48%	81.67%
1998	66.41%	86.57%	92.32%	93.70%	98.30%	81.10%
1999	69.22%	85.75%	92.86%	94.33%	98.40%	82.54%
2000	68.42%	86.70%	91.28%	95.86%	97.59%	82.22%
2001	74.34%	88.26%	92.74%	96.03%	98.26%	85.29%
2002	74.29%	91.06%	93.71%	97.13%	98.85%	86.08%
2003	75.41%	89.63%	93.86%	96.78%	98.63%	86.50%
2004	75.21%	90.04%	95.37%	97.15%	98.44%	86.48%
2005	75.77%	90.38%	95.50%	97.32%	98.90%	86.96%
2006	74.58%	89.67%	94.12%	96.48%	98.13%	85.89%
2007	72.70%	89.93%	93.63%	98.55%	99.32%	84.91%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.12 Deserción del Ciclo Básico de Educación Media según clima educativo del hogar (en años de educación). Porcentaje de personas de 13 a 18 más años que no asisten y no completaron el ciclo. 1991-2007

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	Deserta	Deserta	Deserta	Deserta	
1991	36.81%	21.97%	10.10%	3.70%	23.97%
1992	40.44%	21.41%	9.36%	4.44%	25.13%
1993	42.55%	26.20%	9.54%	6.62%	27.17%
1994	43.64%	29.15%	12.12%	8.42%	29.24%
1995	45.08%	28.70%	12.70%	6.75%	28.87%
1996	42.97%	27.86%	13.14%	6.23%	27.09%
1997	43.91%	26.83%	11.65%	4.63%	26.82%
1998	45.28%	27.20%	13.31%	6.86%	28.01%
1999	41.96%	27.40%	9.42%	6.23%	25.25%
2000	42.06%	23.78%	10.50%	4.51%	24.55%
2001	39.03%	21.42%	8.87%	4.16%	21.38%
2002	34.87%	21.40%	7.80%	4.28%	19.59%
2003	34.67%	19.95%	8.20%	3.95%	18.50%
2004	33.32%	21.52%	7.11%	4.79%	18.40%
2005	35.11%	23.68%	8.23%	3.95%	19.80%
2006	37.41%	23.51%	9.13%	4.46%	21.42%
2007	39.88%	22.53%	10.38%	5.84%	22.37%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.13 Deserción del Ciclo Básico de Educación Media según quintil de ingresos del hogar. Porcentaje de personas entre 13 y 18 años que no asisten y no completaron el ciclo. 1991-2007

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	Total
Año	Deserta	Deserta	Deserta	Deserta	Deserta	
1991	34.30%	25.11%	17.90%	12.59%	8.76%	23.97%
1992	36.94%	24.20%	20.05%	14.33%	6.81%	25.13%
1993	38.07%	26.53%	21.24%	14.20%	9.01%	27.17%
1994	40.59%	30.15%	21.50%	16.09%	10.25%	29.24%
1995	40.87%	29.37%	22.22%	16.32%	8.69%	28.87%
1996	38.22%	27.92%	19.68%	15.62%	6.45%	27.09%
1997	39.56%	27.66%	17.79%	11.72%	6.02%	26.82%
1998	39.52%	26.67%	20.68%	14.72%	7.26%	28.01%
1999	37.78%	23.32%	17.62%	12.14%	5.82%	25.25%
2000	36.48%	22.85%	17.77%	11.35%	4.75%	24.55%
2001	31.97%	20.19%	15.10%	9.65%	3.64%	21.38%
2002	31.86%	16.52%	12.21%	5.31%	2.61%	19.59%
2003	29.01%	17.65%	10.45%	7.95%	4.01%	18.50%
2004	28.61%	16.82%	10.67%	7.63%	3.55%	18.40%
2005	30.15%	19.03%	12.76%	6.45%	5.50%	19.80%
2006	32.56%	20.00%	14.01%	8.94%	4.49%	21.42%
2007	33.10%	20.96%	15.00%	7.64%	3.83%	22.37%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.14. Porcentaje de personas de 19 a 21 años que completaron el Ciclo Básico de Educación Media según clima educativo del hogar (en años de educación). 1991-2007.

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	41.55%	63.09%	87.65%	91.15%	64.15%
1992	42.89%	66.57%	89.55%	89.69%	66.38%
1993	40.67%	66.25%	83.62%	89.23%	65.55%
1994	42.24%	66.44%	86.75%	92.82%	66.96%
1995	37.39%	65.35%	86.04%	90.73%	65.50%
1996	41.09%	61.88%	80.88%	90.94%	64.38%
1997	38.70%	62.39%	83.17%	89.72%	64.53%
1998	35.34%	56.94%	83.69%	86.11%	62.13%
1999	32.52%	56.27%	82.59%	91.59%	62.53%
2000	30.37%	58.31%	83.31%	87.27%	61.98%
2001	36.03%	62.79%	89.85%	94.35%	67.81%
2002	37.39%	63.47%	87.96%	93.82%	68.85%
2003	36.40%	63.97%	86.72%	94.24%	69.13%
2004	35.03%	64.87%	89.72%	96.21%	70.33%
2005	39.10%	65.25%	90.33%	96.12%	71.88%
2006	39.59%	59.02%	85.84%	90.42%	66.96%
2007	34.94%	61.30%	89.42%	89.47%	69.25%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.15. Porcentaje de personas entre 19 y 21 años que completaron el Ciclo Básico de Secundaria según quintil de ingresos del hogar. 1991-2007.

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	38.38%	59.71%	70.42%	81.42%	89.13%	64.15%
1992	43.13%	62.75%	73.45%	81.87%	88.31%	66.38%
1993	46.43%	60.01%	72.72%	81.93%	84.58%	65.55%
1994	44.12%	64.25%	72.77%	82.30%	89.80%	66.96%
1995	44.72%	64.19%	70.67%	79.34%	87.66%	65.50%
1996	40.55%	65.02%	71.92%	81.46%	86.45%	64.38%
1997	44.21%	62.45%	72.88%	79.89%	87.18%	64.53%
1998	42.83%	59.32%	67.10%	78.40%	88.81%	62.13%
1999	38.98%	62.58%	68.18%	82.14%	90.92%	62.53%
2000	37.30%	62.40%	76.11%	74.99%	89.39%	61.98%
2001	44.90%	67.60%	78.30%	91.42%	90.34%	67.81%
2002	44.53%	71.30%	77.30%	88.36%	93.21%	68.85%
2003	45.58%	71.90%	78.95%	90.10%	90.46%	69.13%
2004	48.79%	70.22%	81.43%	85.69%	93.61%	70.33%
2005	45.32%	74.07%	81.66%	89.79%	95.61%	71.88%
2006	42.33%	64.36%	78.15%	84.44%	92.40%	66.96%
2007	43.98%	69.72%	79.13%	85.09%	92.96%	69.25%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.16. Porcentaje de personas de 16 años que completaron el Ciclo Básico de Educación Media según clima educativo del hogar (en años de educación). 1991-2007.

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	41.91%	58.04%	73.11%	93.00%	58.06%
1992	38.31%	58.20%	82.10%	89.31%	56.69%
1993	34.66%	56.64%	73.44%	87.17%	53.56%
1994	35.74%	52.69%	71.41%	89.01%	53.58%
1995	34.57%	48.53%	74.76%	92.54%	53.81%
1996	30.08%	53.74%	69.52%	81.67%	51.98%
1997	22.61%	49.04%	69.90%	93.88%	49.23%
1998	32.57%	45.60%	68.81%	90.86%	51.67%
1999	29.99%	46.03%	79.49%	86.32%	53.82%
2000	27.39%	44.27%	73.76%	83.60%	49.24%
2001	32.93%	52.57%	80.12%	96.72%	58.94%
2002	32.22%	53.58%	78.28%	93.02%	58.23%
2003	39.85%	58.34%	84.38%	95.49%	65.56%
2004	35.32%	57.81%	79.03%	92.43%	62.76%
2005	32.98%	60.28%	80.10%	93.52%	63.30%
2006	30.33%	51.31%	77.80%	89.92%	57.12%
2007	28.92%	50.88%	74.60%	89.55%	55.24%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.17. Porcentaje de personas de 16 años que completaron el Ciclo Básico de Secundaria según quintil de ingresos del hogar. 1991-2007.

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	Total
Año	Completó	Completó	Completó	Completó	Completó	
1991	36.79%	59.02%	68.66%	78.95%	82.60%	58.06%
1992	36.86%	57.00%	64.98%	77.43%	88.06%	56.69%
1993	34.60%	53.51%	68.53%	74.90%	82.86%	53.56%
1994	37.99%	49.66%	58.35%	73.48%	89.41%	53.58%
1995	32.36%	54.30%	63.73%	80.28%	88.51%	53.81%
1996	33.15%	49.81%	69.95%	65.35%	75.58%	51.98%
1997	28.42%	51.01%	61.54%	75.86%	83.33%	49.23%
1998	33.02%	51.36%	64.35%	81.84%	81.60%	51.67%
1999	28.83%	50.21%	70.60%	79.98%	94.73%	53.82%
2000	24.81%	54.33%	67.90%	72.96%	88.87%	49.24%
2001	37.52%	57.48%	75.89%	90.25%	89.26%	58.94%
2002	38.35%	63.29%	71.44%	89.09%	86.32%	58.23%
2003	46.39%	66.62%	80.61%	81.46%	90.70%	65.56%
2004	42.53%	61.92%	76.27%	91.82%	93.94%	62.76%
2005	40.26%	69.69%	79.50%	89.55%	94.20%	63.30%
2006	32.95%	56.42%	79.53%	82.35%	91.53%	57.12%
2007	31.09%	58.83%	74.67%	83.43%	90.73%	55.24%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.18: Rezago escolar según edad. Porcentaje de personas entre 7 y 15 años que asisten al sistema educativo con rezago, en relación al total que asisten en la edad de referencia. 1991- 2007

Año	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1991	21%	27%	35%	38%	37%	41%	42%	41%	48%
1992	21%	30%	37%	37%	38%	42%	42%	44%	50%
1993	26%	31%	36%	36%	37%	43%	47%	47%	50%
1994	25%	29%	34%	39%	35%	43%	41%	46%	49%
1995	24%	27%	37%	34%	37%	40%	42%	48%	54%
1996	25%	33%	32%	34%	38%	42%	43%	47%	53%
1997	24%	30%	36%	37%	40%	41%	43%	49%	55%
1998	23%	30%	36%	37%	39%	45%	45%	48%	56%
1999	22%	29%	34%	37%	36%	42%	44%	46%	57%
2000	24%	27%	35%	38%	39%	42%	44%	49%	57%
2001	29%	33%	39%	39%	41%	45%	44%	46%	48%
2002	31%	31%	43%	37%	43%	42%	40%	46%	48%
2003	28%	35%	42%	42%	43%	45%	45%	44%	48%
2004	28%	32%	38%	44%	44%	49%	46%	46%	52%
2005	27%	31%	37%	40%	42%	45%	44%	50%	49%
2006	34%	40%	44%	48%	49%	52%	54%	52%	56%
2007	35%	41%	44%	46%	49%	50%	55%	58%	57%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro AII.19 Rezago escolar según clima educativo del hogar (en años de educación). Porcentaje de personas entre 7 y 15 años que asisten al sistema educativo con rezago. 1991-2007

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	Total
Año	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	
1991	44.38%	31.36%	22.99%	17.94%	32.97%
1992	46.49%	33.20%	22.73%	18.58%	34.06%
1993	49.96%	33.93%	24.39%	19.58%	35.33%
1994	46.39%	33.70%	23.06%	19.18%	33.86%
1995	47.35%	32.40%	24.43%	18.79%	33.53%
1996	48.67%	33.63%	24.21%	20.08%	34.11%
1997	49.44%	34.87%	24.82%	20.36%	34.80%
1998	50.62%	35.09%	24.41%	19.61%	35.12%
1999	50.24%	34.31%	24.41%	18.97%	34.43%
2000	49.27%	36.12%	24.41%	20.40%	35.14%
2001	51.66%	38.28%	24.89%	19.13%	36.20%
2002	53.26%	36.75%	24.23%	18.18%	35.63%
2003	54.01%	38.16%	25.37%	21.94%	36.83%
2004	54.58%	40.23%	27.65%	20.32%	38.07%
2005	51.65%	37.97%	26.64%	21.43%	36.21%
2006	58.84%	43.62%	31.90%	24.77%	42.59%
2007	61.03%	43.75%	30.99%	25.86%	43.14%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.20 Rezago escolar según quintil de ingreso del hogar. Porcentaje de personas entre 7 y 15 años que asisten al sistema educativo con rezago. 1991-2007

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	
Año	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	Total
1991	43.24%	31.20%	23.39%	21.06%	21.35%	32.97%
1992	45.12%	29.44%	26.40%	22.22%	23.11%	34.06%
1993	46.52%	32.95%	26.57%	20.85%	20.48%	35.33%
1994	44.06%	31.34%	24.97%	22.51%	21.17%	33.86%
1995	43.94%	31.88%	24.85%	22.05%	18.53%	33.53%
1996	44.84%	30.80%	26.19%	22.51%	19.54%	34.11%
1997	44.31%	33.28%	27.59%	22.44%	21.73%	34.80%
1998	45.42%	32.47%	25.30%	22.12%	23.18%	35.12%
1999	44.01%	35.23%	24.71%	20.79%	18.17%	34.43%
2000	43.86%	32.86%	28.25%	24.24%	21.32%	35.14%
2001	46.57%	35.01%	24.75%	22.95%	17.52%	36.20%
2002	47.18%	30.53%	27.04%	19.33%	19.72%	35.63%
2003	46.46%	34.46%	30.54%	22.43%	18.29%	36.83%
2004	47.38%	35.59%	29.45%	24.01%	22.17%	38.07%
2005	46.10%	31.47%	27.38%	23.17%	21.69%	36.21%
2006	52.04%	40.10%	33.17%	27.28%	28.53%	42.59%
2007	53.65%	38.51%	31.96%	25.85%	27.59%	43.14%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.21 Rezago escolar a los 8 años según clima educativo del hogar (en años de educación). 1991-2007

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	
Año	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	Total
1991	38.52%	23.09%	19.67%	15.71%	27.06%
1992	39.40%	28.04%	23.42%	19.85%	29.95%
1993	46.88%	25.65%	16.28%	24.54%	30.57%
1994	44.26%	27.22%	14.14%	21.20%	29.42%
1995	35.26%	30.49%	16.90%	16.36%	27.15%
1996	47.55%	31.38%	22.18%	22.97%	32.59%
1997	48.83%	29.27%	18.99%	13.75%	30.46%
1998	47.53%	27.72%	18.23%	18.28%	29.53%
1999	45.77%	27.49%	14.40%	18.32%	28.61%
2000	38.96%	25.62%	17.39%	21.05%	26.76%
2001	42.69%	33.98%	22.48%	25.87%	32.85%
2002	46.81%	37.10%	13.25%	14.42%	31.33%
2003	55.11%	36.87%	23.19%	17.15%	35.20%
2004	50.88%	32.70%	19.71%	14.24%	32.15%
2005	49.22%	28.54%	21.61%	20.77%	30.76%
2006	53.06%	39.63%	26.43%	30.96%	39.62%
2007	59.21%	36.90%	31.10%	28.34%	40.55%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.22 Rezago escolar a los 8 años según quintil de ingreso del hogar. 1991-2007

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	
Año	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	Total
1991	37.57%	23.61%	10.02%	18.20%	20.01%	27.06%
1992	36.98%	25.61%	29.31%	12.99%	20.32%	29.95%
1993	42.91%	23.43%	22.42%	15.67%	16.89%	30.57%
1994	40.50%	20.54%	18.84%	23.46%	16.39%	29.42%
1995	36.68%	24.12%	17.93%	16.45%	14.43%	27.15%
1996	44.42%	29.83%	17.61%	16.78%	24.16%	32.59%
1997	41.12%	28.13%	18.19%	16.70%	16.14%	30.46%
1998	40.59%	24.00%	14.99%	18.79%	20.85%	29.53%
1999	36.40%	30.24%	14.89%	13.76%	19.79%	28.61%
2000	34.45%	18.85%	25.24%	17.36%	17.99%	26.76%
2001	39.31%	29.65%	21.61%	28.62%	17.19%	32.85%
2002	41.62%	24.03%	23.39%	12.52%	15.79%	31.33%
2003	46.28%	31.22%	27.89%	19.40%	9.01%	35.20%
2004	43.21%	27.17%	18.41%	19.53%	5.93%	32.15%
2005	39.63%	23.86%	22.70%	22.32%	17.82%	30.76%
2006	46.37%	38.30%	28.67%	22.46%	34.91%	39.62%
2007	49.81%	34.37%	29.50%	20.56%	31.11%	40.55%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.23 Rezago escolar a los 15 años según clima educativo del hogar. 1991-2007

Clima Educativo	<6	7a9	10a12	>12	
Año	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	Total
1991	60.18%	48.67%	39.21%	27.70%	48.36%
1992	66.71%	50.86%	34.91%	32.44%	50.22%
1993	66.52%	54.93%	35.25%	23.62%	49.62%
1994	62.64%	51.01%	39.68%	26.12%	48.76%
1995	70.67%	58.60%	44.39%	27.27%	54.40%
1996	76.04%	56.49%	43.05%	27.43%	53.38%
1997	68.72%	62.63%	45.96%	29.75%	55.04%
1998	66.76%	66.58%	42.71%	28.59%	55.75%
1999	75.30%	64.81%	43.10%	30.65%	57.06%
2000	78.03%	57.72%	50.01%	27.19%	56.56%
2001	68.32%	53.95%	35.64%	20.04%	47.54%
2002	68.68%	53.39%	38.34%	19.66%	48.09%
2003	67.44%	55.06%	32.90%	30.35%	48.10%
2004	65.54%	63.46%	40.37%	28.88%	52.08%
2005	69.37%	59.86%	35.32%	25.28%	48.93%
2006	69.68%	64.55%	46.40%	30.27%	55.51%
2007	76.15%	62.07%	45.08%	37.49%	57.31%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.II.24: Rezago escolar a los 15 años según quintil de ingreso del hogar. 1991-2007

Quintiles	1er Quintil	2do Quintil	3er Quintil	4to Quintil	5to Quintil	
Año	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	C/Rezago	Total
1991	58.61%	52.04%	43.72%	34.84%	29.14%	48.36%
1992	66.62%	51.01%	39.50%	41.69%	32.98%	50.22%
1993	63.42%	52.17%	42.23%	34.26%	31.47%	49.62%
1994	63.15%	51.43%	38.56%	32.25%	32.87%	48.76%
1995	72.66%	56.22%	46.00%	41.38%	27.38%	54.40%
1996	69.37%	57.50%	45.27%	36.70%	28.24%	53.38%
1997	73.95%	63.48%	37.34%	37.29%	37.50%	55.04%
1998	71.57%	57.55%	46.95%	38.35%	35.79%	55.75%
1999	71.54%	62.86%	50.03%	35.21%	32.34%	57.06%
2000	73.33%	58.24%	51.22%	39.16%	28.30%	56.56%
2001	64.15%	48.44%	43.06%	26.27%	21.11%	47.54%
2002	67.79%	44.10%	42.06%	25.11%	20.97%	48.09%
2003	62.79%	42.24%	49.07%	31.98%	19.52%	48.10%
2004	70.07%	47.90%	40.91%	35.89%	32.48%	52.08%
2005	65.67%	46.10%	38.13%	37.85%	27.47%	48.93%
2006	70.72%	58.03%	45.18%	38.66%	35.19%	55.51%
2007	73.96%	59.15%	45.61%	37.01%	29.50%	57.31%

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

A.III. Estimaciones de regresiones logísticas

Cuadro A.III.1. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro "Rezago de 7 a 15 años". Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	-0.51 (0.03)	-0.50 (0.03)	-0.59 (0.03)	-0.45 (0.03)	-0.56 (0.03)	-0.53 (0.03)	-0.54 (0.03)	-0.54 (0.03)	-0.59 (0.03)	-0.45 (0.03)	-0.46 (0.03)	-0.58 (0.04)	-0.58 (0.04)	-0.54 (0.04)	-0.46 (0.04)	-0.54 (0.02)	-0.61 (0.02)
Clima de 9a12	-0.80 (0.03)	-0.97 (0.03)	-0.88 (0.03)	-0.85 (0.03)	-0.79 (0.03)	-0.84 (0.03)	-0.91 (0.03)	-0.90 (0.03)	-0.88 (0.03)	-0.87 (0.03)	-0.95 (0.03)	-1.02 (0.04)	-1.07 (0.04)	-1.01 (0.04)	-0.87 (0.04)	-0.98 (0.02)	-1.01 (0.02)
Clima>12	-1.04 (0.03)	-1.15 (0.03)	-1.02 (0.03)	-0.97 (0.03)	-0.98 (0.04)	-0.92 (0.03)	-1.07 (0.03)	-1.09 (0.03)	-0.97 (0.04)	-0.94 (0.04)	-1.03 (0.04)	-1.21 (0.04)	-1.03 (0.04)	-1.30 (0.04)	-1.10 (0.04)	-1.22 (0.04)	-1.12 (0.03)
Montevideo	0.30 (0.03)	0.32 (0.03)	0.08 (0.03)	0.13 (0.03)	0.10 (0.03)	0.06 (0.03)	0.09 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.08 (0.03)	-0.09 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.08 (0.03)	0.12 (0.03)	0.19 (0.03)	0.23 (0.03)	0.20 (0.01)	0.07 (0.02)
Hombres	0.28 (0.03)	0.28 (0.03)	0.39 (0.03)	0.29 (0.03)	0.30 (0.03)	0.26 (0.03)	0.38 (0.03)	0.25 (0.03)	0.26 (0.03)	0.32 (0.03)	0.22 (0.03)	0.23 (0.03)	0.26 (0.03)	0.22 (0.03)	0.17 (0.03)	0.29 (0.02)	0.30 (0.02)
2do Quintil	-0.40 (0.03)	-0.51 (0.03)	-0.42 (0.03)	-0.39 (0.03)	-0.38 (0.03)	-0.43 (0.03)	-0.30 (0.03)	-0.33 (0.03)	-0.21 (0.03)	-0.33 (0.03)	-0.29 (0.03)	-0.53 (0.03)	-0.32 (0.03)	-0.30 (0.03)	-0.44 (0.03)	-0.31 (0.01)	-0.41 (0.02)
3er Quintil	-0.68 (0.03)	-0.54 (0.03)	-0.60 (0.03)	-0.57 (0.03)	-0.62 (0.03)	-0.56 (0.03)	-0.44 (0.03)	-0.59 (0.03)	-0.57 (0.03)	-0.41 (0.03)	-0.64 (0.03)	-0.53 (0.03)	-0.36 (0.03)	-0.39 (0.03)	-0.47 (0.03)	-0.45 (0.01)	-0.56 (0.02)
4to Quintil	-0.68 (0.03)	-0.62 (0.03)	-0.85 (0.03)	-0.61 (0.03)	-0.63 (0.03)	-0.63 (0.03)	-0.58 (0.03)	-0.60 (0.03)	-0.66 (0.03)	-0.44 (0.03)	-0.61 (0.03)	-0.72 (0.03)	-0.62 (0.03)	-0.50 (0.03)	-0.52 (0.03)	-0.51 (0.01)	-0.71 (0.02)
5to Quintil	-0.56 (0.03)	-0.48 (0.03)	-0.72 (0.03)	-0.55 (0.03)	-0.75 (0.03)	-0.74 (0.03)	-0.49 (0.03)	-0.44 (0.03)	-0.67 (0.03)	-0.49 (0.03)	-0.75 (0.03)	-0.65 (0.04)	-0.74 (0.04)	-0.36 (0.03)	-0.45 (0.03)	-0.38 (0.02)	-0.51 (0.02)
Constante	-0.26 (0.05)	-0.17 (0.05)	-0.02 (0.05)	-0.17 (0.05)	-0.11 (0.05)	-0.04 (0.05)	-0.10 (0.05)	0.04 (0.05)	0.04 (0.05)	-0.06 (0.05)	0.10 (0.05)	0.13 (0.06)	0.10 (0.06)	0.11 (0.06)	0.02 (0.06)	0.24 (0.02)	0.41 (0.04)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.2. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro "Rezago a los 8 años". Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	-0.60 (0.11)	-0.47 (0.1)	-0.76 (0.11)	-0.60 (0.1)	-0.09 (0.1)	-0.49 (0.11)	-0.66 (0.11)	-0.73 (0.11)	-0.64 (0.11)	-0.46 (0.12)	-0.31 (0.11)	-0.28 (0.11)	-0.61 (0.12)	-0.71 (0.11)	-0.79 (0.12)	-0.58 (0.05)	-0.82 (0.07)
Clima de 9a12	-0.58 (0.11)	-0.68 (0.1)	-0.99 (0.11)	-1.31 (0.11)	-0.62 (0.11)	-0.74 (0.1)	-1.07 (0.11)	-1.14 (0.11)	-1.31 (0.13)	-0.80 (0.12)	-0.93 (0.11)	-1.38 (0.13)	-1.11 (0.11)	-1.04 (0.12)	-1.11 (0.12)	-1.07 (0.05)	-0.90 (0.07)
Clima>12	-0.88 (0.11)	-0.72 (0.11)	-0.26 (0.1)	-0.67 (0.11)	-0.43 (0.12)	-0.32 (0.11)	-1.24 (0.13)	-0.94 (0.11)	-1.08 (0.13)	-0.33 (0.13)	-0.49 (0.14)	-1.08 (0.15)	-1.07 (0.13)	-1.07 (0.14)	-1.11 (0.14)	-0.93 (0.05)	-0.85 (0.08)
Montevideo	0.32 (0.11)	0.51 (0.1)	-0.19 (0.11)	0.01 (0.11)	-0.09 (0.11)	-0.15 (0.1)	-0.20 (0.11)	-0.04 (0.1)	0.07 (0.11)	-0.19 (0.11)	0.16 (0.11)	-0.09 (0.12)	0.22 (0.11)	0.07 (0.11)	0.59 (0.12)	0.19 (0.05)	0.15 (0.06)
Hombres	0.19 (0.11)	0.05 (0.1)	0.19 (0.11)	0.20 (0.11)	0.32 (0.11)	0.02 (0.1)	0.33 (0.11)	0.38 (0.11)	0.28 (0.11)	0.42 (0.11)	0.29 (0.11)	0.00 (0.11)	0.25 (0.11)	0.11 (0.11)	0.08 (0.11)	0.21 (0.05)	0.34 (0.07)
2do Quintil	-0.51 (0.1)	-0.36 (0.09)	-0.77 (0.1)	-0.75 (0.1)	-0.52 (0.1)	-0.47 (0.09)	-0.39 (0.09)	-0.56 (0.09)	-0.13 (0.1)	-0.87 (0.11)	-0.24 (0.1)	-0.61 (0.1)	-0.39 (0.09)	-0.55 (0.1)	-0.43 (0.1)	-0.15 (0.04)	-0.48 (0.06)
3er Quintil	-1.47 (0.13)	-0.09 (0.09)	-0.74 (0.1)	-0.71 (0.11)	-0.82 (0.11)	-1.10 (0.11)	-0.77 (0.11)	-0.91 (0.11)	-0.60 (0.12)	-0.28 (0.1)	-0.51 (0.11)	-0.48 (0.11)	-0.36 (0.1)	-0.71 (0.12)	-0.49 (0.11)	-0.48 (0.05)	-0.61 (0.06)
4to Quintil	-0.66 (0.11)	-1.07 (0.13)	-1.17 (0.11)	-0.39 (0.1)	-0.80 (0.11)	-1.17 (0.12)	-0.75 (0.11)	-0.56 (0.11)	-0.73 (0.12)	-0.69 (0.11)	-0.11 (0.11)	-0.78 (0.13)	-0.67 (0.11)	-0.61 (0.11)	-0.28 (0.12)	-0.48 (0.05)	-1.07 (0.08)
5to Quintil	-0.48 (0.12)	-0.45 (0.11)	-1.17 (0.12)	-0.91 (0.11)	-0.92 (0.12)	-0.75 (0.09)	-0.55 (0.12)	-0.51 (0.1)	0.00 (0.11)	-0.60 (0.12)	-0.73 (0.13)	-0.64 (0.13)	-1.37 (0.14)	-1.61 (0.15)	-0.49 (0.12)	0.02 (0.05)	-0.43 (0.07)
Constante	-0.49 (0.15)	-0.55 (0.16)	0.07 (0.16)	-0.15 (0.17)	-0.57 (0.17)	0.10 (0.15)	-0.04 (0.16)	-0.11 (0.16)	-0.36 (0.18)	-0.48 (0.18)	-0.43 (0.18)	-0.01 (0.17)	0.02 (0.18)	0.05 (0.18)	-0.22 (0.19)	0.06 (0.08)	0.26 (0.11)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.3. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro “Rezago a los 15 años”. Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	-0.46 (0.1)	-0.56 (0.1)	-0.50 (0.11)	-0.41 (0.11)	-0.44 (0.12)	-0.81 (0.12)	-0.11 (0.12)	0.03 (0.13)	-0.44 (0.13)	-0.86 (0.14)	-0.44 (0.12)	-0.48 (0.13)	-0.43 (0.13)	-0.08 (0.13)	-0.39 (0.14)	-0.14 (0.06)	-0.54 (0.09)
Clima de 9a12	-0.74 (0.09)	-1.15 (0.09)	-1.23 (0.1)	-0.74 (0.1)	-0.80 (0.11)	-1.19 (0.11)	-0.56 (0.11)	-0.75 (0.12)	-1.11 (0.12)	-0.97 (0.12)	-1.01 (0.12)	-0.90 (0.12)	-1.20 (0.12)	-0.86 (0.12)	-1.32 (0.13)	-0.77 (0.05)	-0.97 (0.08)
Clima>12	-1.18 (0.09)	-1.23 (0.09)	-1.66 (0.1)	-1.21 (0.11)	-1.38 (0.11)	-1.68 (0.11)	-1.13 (0.11)	-1.43 (0.12)	-1.48 (0.12)	-1.57 (0.12)	-1.38 (0.13)	-1.38 (0.13)	-1.05 (0.12)	-1.10 (0.12)	-1.94 (0.14)	-1.40 (0.05)	-0.93 (0.08)
Montevideo	0.32 (0.1)	0.23 (0.1)	0.05 (0.11)	0.25 (0.11)	0.13 (0.11)	-0.04 (0.11)	-0.01 (0.11)	0.29 (0.12)	0.00 (0.12)	-0.11 (0.12)	-0.15 (0.11)	0.10 (0.11)	-0.02 (0.11)	0.01 (0.11)	0.49 (0.12)	0.39 (0.05)	0.06 (0.07)
Hombres	0.59 (0.1)	0.47 (0.1)	0.75 (0.11)	0.57 (0.11)	0.52 (0.11)	0.63 (0.11)	0.68 (0.11)	0.67 (0.12)	0.79 (0.12)	0.54 (0.12)	0.21 (0.11)	0.74 (0.11)	0.25 (0.11)	0.61 (0.11)	0.45 (0.12)	0.52 (0.06)	0.60 (0.08)
2do Quintil	-0.20 (0.09)	-0.46 (0.09)	-0.38 (0.09)	-0.41 (0.1)	-0.66 (0.1)	-0.44 (0.1)	-0.45 (0.11)	-0.38 (0.11)	-0.29 (0.11)	-0.55 (0.1)	-0.52 (0.1)	-0.87 (0.1)	-0.60 (0.1)	-0.79 (0.09)	-0.59 (0.1)	-0.44 (0.05)	-0.61 (0.07)
3er Quintil	-0.38 (0.09)	-0.87 (0.09)	-0.54 (0.09)	-0.77 (0.09)	-0.91 (0.09)	-0.79 (0.09)	-1.37 (0.09)	-0.77 (0.1)	-0.76 (0.1)	-0.77 (0.1)	-0.56 (0.09)	-0.87 (0.09)	-0.23 (0.09)	-0.94 (0.09)	-0.55 (0.1)	-0.74 (0.05)	-1.01 (0.06)
4to Quintil	-0.73 (0.09)	-0.56 (0.08)	-0.86 (0.09)	-0.98 (0.1)	-0.83 (0.1)	-1.02 (0.09)	-1.27 (0.09)	-0.82 (0.1)	-1.07 (0.09)	-0.98 (0.09)	-1.07 (0.1)	-1.27 (0.1)	-0.69 (0.1)	-1.04 (0.09)	-0.34 (0.1)	-0.78 (0.04)	-1.19 (0.06)
5to Quintil	-0.83 (0.09)	-0.96 (0.08)	-0.74 (0.09)	-0.79 (0.1)	-1.31 (0.1)	-1.30 (0.09)	-0.95 (0.1)	-0.77 (0.1)	-0.95 (0.1)	-1.26 (0.1)	-1.06 (0.1)	-1.16 (0.1)	-1.23 (0.1)	-0.97 (0.1)	-0.67 (0.11)	-0.84 (0.04)	-1.52 (0.06)
Constante	0.21 (0.17)	0.74 (0.18)	0.65 (0.18)	0.47 (0.18)	1.01 (0.2)	1.25 (0.21)	0.91 (0.21)	0.60 (0.2)	1.06 (0.22)	1.42 (0.22)	0.95 (0.2)	0.79 (0.21)	0.80 (0.21)	0.77 (0.21)	0.70 (0.22)	0.69 (0.09)	1.21 (0.15)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.4. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro “No Acceso de 13 a 18 años”. Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	-0.63 (0.04)	-0.81 (0.04)	-0.61 (0.04)	-0.51 (0.04)	-0.63 (0.04)	-0.58 (0.04)	-0.63 (0.04)	-0.66 (0.04)	-0.54 (0.04)	-0.73 (0.04)	-0.73 (0.05)	-0.56 (0.05)	-0.62 (0.05)	-0.54 (0.05)	-0.46 (0.05)	-0.57 (0.02)	-0.68 (0.03)
Clima de 9a12	-1.38 (0.05)	-1.62 (0.05)	-1.64 (0.05)	-1.43 (0.05)	-1.51 (0.05)	-1.37 (0.05)	-1.44 (0.05)	-1.37 (0.05)	-1.62 (0.06)	-1.52 (0.05)	-1.57 (0.06)	-1.45 (0.06)	-1.42 (0.06)	-1.56 (0.06)	-1.49 (0.06)	-1.44 (0.03)	-1.35 (0.04)
Clima>12	-2.30 (0.07)	-2.24 (0.07)	-1.92 (0.06)	-1.61 (0.06)	-2.10 (0.06)	-2.03 (0.06)	-2.13 (0.07)	-1.96 (0.07)	-1.91 (0.07)	-2.19 (0.08)	-2.03 (0.09)	-1.66 (0.09)	-1.98 (0.09)	-1.75 (0.09)	-2.01 (0.09)	-1.82 (0.04)	-1.55 (0.05)
Montevideo	-0.15 (0.04)	-0.10 (0.04)	-0.29 (0.04)	-0.17 (0.04)	-0.01 (0.04)	0.02 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.22 (0.04)	-0.18 (0.05)	-0.33 (0.05)	-0.20 (0.05)	-0.12 (0.06)	-0.15 (0.06)	-0.17 (0.05)	-0.13 (0.05)	-0.01 (0.02)	-0.16 (0.03)
Hombres	0.52 (0.04)	0.49 (0.04)	0.37 (0.04)	0.45 (0.04)	0.41 (0.04)	0.40 (0.04)	0.36 (0.04)	0.41 (0.04)	0.47 (0.05)	0.35 (0.05)	0.40 (0.05)	0.40 (0.05)	0.31 (0.05)	0.45 (0.05)	0.35 (0.05)	0.45 (0.02)	0.34 (0.03)
2do Quintil	-0.30 (0.04)	-0.40 (0.04)	-0.37 (0.04)	-0.32 (0.03)	-0.34 (0.04)	-0.26 (0.04)	-0.35 (0.04)	-0.38 (0.04)	-0.53 (0.04)	-0.44 (0.04)	-0.40 (0.04)	-0.65 (0.05)	-0.46 (0.05)	-0.50 (0.05)	-0.38 (0.05)	-0.39 (0.02)	-0.40 (0.03)
3er Quintil	-0.56 (0.04)	-0.46 (0.04)	-0.49 (0.04)	-0.56 (0.04)	-0.51 (0.04)	-0.52 (0.04)	-0.74 (0.04)	-0.57 (0.04)	-0.67 (0.04)	-0.60 (0.04)	-0.56 (0.04)	-0.89 (0.05)	-0.89 (0.05)	-0.71 (0.05)	-0.67 (0.05)	-0.56 (0.02)	-0.60 (0.03)
4to Quintil	-0.77 (0.04)	-0.61 (0.04)	-0.80 (0.04)	-0.77 (0.04)	-0.52 (0.04)	-0.64 (0.04)	-0.98 (0.04)	-0.67 (0.04)	-0.90 (0.05)	-0.79 (0.05)	-0.81 (0.06)	-1.41 (0.07)	-0.81 (0.06)	-0.97 (0.06)	-1.06 (0.06)	-0.81 (0.02)	-1.12 (0.04)
5to Quintil	-0.81 (0.05)	-1.21 (0.05)	-0.95 (0.05)	-1.00 (0.05)	-0.96 (0.05)	-1.29 (0.06)	-1.30 (0.06)	-1.15 (0.06)	-1.29 (0.07)	-1.20 (0.07)	-1.46 (0.09)	-1.88 (0.09)	-1.45 (0.08)	-1.32 (0.08)	-0.83 (0.07)	-1.20 (0.03)	-1.74 (0.06)
Constante	-0.54 (0.07)	-0.39 (0.06)	-0.18 (0.06)	-0.22 (0.06)	-0.22 (0.06)	-0.28 (0.06)	-0.18 (0.07)	-0.14 (0.07)	-0.26 (0.07)	-0.19 (0.07)	-0.41 (0.08)	-0.51 (0.08)	-0.54 (0.08)	-0.63 (0.08)	-0.57 (0.08)	-0.59 (0.03)	-0.42 (0.05)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.5. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro "Completitud de Primaria de 15 a 18 años". Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	1.20 (0.15)	1.00 (0.15)	1.21 (0.17)	1.06 (0.14)	1.35 (0.15)	1.44 (0.16)	0.75 (0.13)	1.04 (0.14)	1.52 (0.16)	0.89 (0.15)	1.58 (0.17)	1.68 (0.18)	1.57 (0.17)	1.48 (0.16)	0.69 (0.16)	1.05 (0.07)	0.97 (0.11)
Clima de 9a12	0.93 (0.15)	1.39 (0.21)	1.67 (0.26)	1.29 (0.17)	1.74 (0.2)	2.53 (0.29)	1.21 (0.18)	1.51 (0.2)	1.40 (0.18)	2.75 (0.34)	2.39 (0.26)	1.87 (0.23)	2.34 (0.25)	2.02 (0.21)	1.08 (0.18)	1.35 (0.09)	1.46 (0.14)
Clima>12	(0)	0.81 (0.18)	0.62 (0.21)	0.83 (0.16)	1.66 (0.19)	1.62 (0.21)	0.82 (0.2)	0.57 (0.17)	0.80 (0.19)	1.25 (0.22)	2.21 (0.25)	0.46 (0.18)	2.56 (0.29)	1.98 (0.29)	1.46 (0.27)	1.30 (0.11)	1.80 (0.2)
Montevideo	0.05 (0.13)	0.31 (0.14)	1.02 (0.17)	-0.02 (0.13)	-0.08 (0.13)	-0.09 (0.15)	0.31 (0.14)	0.25 (0.13)	0.36 (0.15)	0.19 (0.15)	-0.29 (0.16)	0.14 (0.17)	0.11 (0.17)	-0.01 (0.15)	-0.06 (0.15)	-0.44 (0.06)	-0.10 (0.1)
Hombres	-0.95 (0.15)	-0.47 (0.14)	-0.36 (0.15)	-0.77 (0.14)	-0.42 (0.13)	-0.64 (0.15)	-0.45 (0.14)	-0.28 (0.14)	-0.42 (0.15)	-0.80 (0.16)	-0.28 (0.16)	-0.53 (0.16)	-0.89 (0.19)	-0.52 (0.16)	-0.80 (0.17)	-0.72 (0.08)	-0.68 (0.11)
2do Quintil	0.89 (0.12)	0.76 (0.12)	1.19 (0.14)	0.80 (0.12)	0.35 (0.11)	0.27 (0.12)	0.85 (0.13)	1.30 (0.13)	0.80 (0.12)	0.46 (0.13)	1.06 (0.16)	0.50 (0.14)	0.67 (0.15)	1.39 (0.17)	1.01 (0.16)	1.02 (0.07)	1.21 (0.11)
3er Quintil	1.28 (0.13)	1.89 (0.19)	1.16 (0.15)	0.84 (0.12)	1.46 (0.17)	0.98 (0.16)	0.84 (0.13)	2.05 (0.19)	1.37 (0.16)	0.65 (0.16)	0.84 (0.16)	1.11 (0.18)	0.87 (0.18)	1.08 (0.17)	0.69 (0.14)	1.16 (0.08)	0.93 (0.11)
4to Quintil	1.93 (0.19)	1.19 (0.16)	2.21 (0.27)	2.48 (0.26)	1.17 (0.17)	1.17 (0.18)	1.19 (0.17)	1.60 (0.17)	1.52 (0.19)	1.20 (0.2)	0.78 (0.2)	0.84 (0.17)	0.95 (0.2)	1.33 (0.23)	1.15 (0.19)	1.47 (0.1)	1.45 (0.14)
5to Quintil	(0)	1.59 (0.18)	(0)	1.05 (0.15)	0.53 (0.16)	(0)	2.38 (0.29)	2.88 (0.28)	2.74 (0.32)	1.84 (0.31)	0.88 (0.2)	2.63 (0.31)	0.77 (0.22)	0.53 (0.22)	1.34 (0.25)	2.18 (0.16)	(0)
Constante	2.59 (0.21)	2.41 (0.19)	2.16 (0.19)	2.62 (0.2)	2.42 (0.18)	2.69 (0.21)	2.45 (0.2)	1.93 (0.18)	1.97 (0.19)	2.72 (0.24)	2.33 (0.21)	2.42 (0.22)	2.59 (0.25)	2.14 (0.22)	2.81 (0.23)	2.74 (0.11)	2.70 (0.15)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.6. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro "Completitud de Ciclo Básico Obligatorio de 19 a 21 años". Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	0.71 (0.06)	0.77 (0.06)	0.91 (0.06)	0.82 (0.06)	1.08 (0.06)	0.72 (0.06)	0.86 (0.06)	0.74 (0.06)	0.83 (0.07)	0.98 (0.07)	0.93 (0.07)	0.91 (0.07)	1.06 (0.08)	1.14 (0.07)	0.93 (0.08)	0.63 (0.04)	0.87 (0.05)
Clima de 9a12	1.87 (0.07)	1.99 (0.07)	1.55 (0.06)	1.73 (0.06)	2.08 (0.06)	1.42 (0.06)	1.72 (0.06)	1.87 (0.06)	1.86 (0.07)	1.98 (0.07)	2.27 (0.08)	2.13 (0.08)	2.17 (0.08)	2.43 (0.09)	2.25 (0.09)	1.79 (0.04)	2.27 (0.05)
Clima>12	2.07 (0.07)	1.77 (0.07)	1.93 (0.07)	2.35 (0.08)	2.40 (0.07)	2.30 (0.07)	2.17 (0.07)	1.95 (0.06)	2.50 (0.09)	2.18 (0.08)	2.79 (0.1)	2.76 (0.1)	2.96 (0.11)	3.38 (0.13)	3.01 (0.12)	1.76 (0.04)	1.97 (0.05)
Montevideo	0.04 (0.07)	0.10 (0.06)	0.36 (0.06)	0.24 (0.06)	-0.14 (0.06)	-0.08 (0.06)	0.07 (0.06)	0.10 (0.06)	0.33 (0.07)	0.28 (0.07)	0.34 (0.07)	0.40 (0.08)	0.14 (0.08)	0.08 (0.08)	0.24 (0.08)	0.02 (0.03)	0.15 (0.05)
Hombres	-0.35 (0.07)	-0.46 (0.07)	-0.43 (0.06)	-0.68 (0.07)	-0.59 (0.06)	-0.75 (0.06)	-0.66 (0.06)	-0.64 (0.06)	-0.59 (0.07)	-0.63 (0.07)	-0.53 (0.07)	-0.78 (0.07)	-0.45 (0.08)	-0.49 (0.08)	-0.84 (0.08)	-0.64 (0.04)	-0.62 (0.05)
2do Quintil	0.76 (0.06)	0.67 (0.06)	0.36 (0.06)	0.66 (0.06)	0.62 (0.05)	0.85 (0.05)	0.62 (0.05)	0.52 (0.06)	0.87 (0.06)	0.75 (0.06)	0.82 (0.06)	0.85 (0.06)	0.91 (0.07)	0.66 (0.06)	1.13 (0.07)	0.73 (0.03)	0.91 (0.04)
3er Quintil	1.10 (0.05)	1.02 (0.05)	0.89 (0.05)	0.98 (0.05)	0.78 (0.05)	1.05 (0.05)	0.99 (0.05)	0.79 (0.05)	0.86 (0.05)	1.41 (0.06)	1.17 (0.06)	1.25 (0.06)	1.04 (0.06)	1.00 (0.06)	1.27 (0.07)	1.16 (0.03)	1.11 (0.04)
4to Quintil	1.48 (0.06)	1.36 (0.05)	1.26 (0.05)	1.30 (0.06)	1.03 (0.05)	1.34 (0.05)	1.12 (0.05)	1.02 (0.05)	1.48 (0.06)	1.24 (0.06)	1.92 (0.07)	1.66 (0.07)	1.73 (0.07)	1.04 (0.07)	1.83 (0.08)	1.47 (0.03)	1.35 (0.04)
5to Quintil	1.82 (0.06)	1.60 (0.06)	1.17 (0.06)	1.59 (0.06)	1.28 (0.06)	1.39 (0.06)	1.36 (0.06)	1.55 (0.06)	1.87 (0.07)	1.84 (0.07)	1.68 (0.09)	1.74 (0.09)	1.27 (0.09)	1.38 (0.09)	2.38 (0.11)	1.89 (0.04)	2.14 (0.05)
Constante	-0.82 (0.11)	-0.62 (0.11)	-0.69 (0.11)	-0.57 (0.11)	-0.60 (0.11)	-0.49 (0.1)	-0.62 (0.1)	-0.70 (0.11)	-1.10 (0.12)	-1.15 (0.12)	-0.95 (0.13)	-0.83 (0.13)	-0.92 (0.13)	-0.77 (0.13)	-0.75 (0.14)	-0.56 (0.06)	-0.84 (0.09)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.7. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro “Acceso de 13 a 18 años”. Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	0.90 (0.05)	0.98 (0.05)	1.00 (0.05)	0.99 (0.05)	1.09 (0.05)	0.89 (0.05)	0.99 (0.05)	0.89 (0.05)	0.95 (0.05)	0.95 (0.05)	1.20 (0.05)	1.07 (0.06)	0.90 (0.06)	0.95 (0.06)	0.78 (0.06)	0.97 (0.03)	0.99 (0.04)
Clima de 9a12	1.78 (0.07)	1.83 (0.07)	2.39 (0.1)	2.00 (0.08)	1.97 (0.07)	1.95 (0.07)	2.11 (0.07)	1.98 (0.07)	2.14 (0.08)	2.19 (0.08)	2.37 (0.09)	1.89 (0.08)	2.27 (0.09)	2.06 (0.08)	1.86 (0.08)	1.78 (0.04)	1.87 (0.05)
Clima>12	2.47 (0.11)	1.90 (0.09)	1.60 (0.09)	1.56 (0.08)	2.09 (0.09)	2.21 (0.09)	1.79 (0.08)	2.15 (0.1)	1.90 (0.09)	1.78 (0.1)	2.52 (0.12)	1.78 (0.1)	2.35 (0.13)	2.35 (0.12)	2.50 (0.15)	2.07 (0.05)	2.07 (0.08)
Montevideo	0.12 (0.05)	0.25 (0.05)	0.54 (0.05)	0.17 (0.05)	-0.06 (0.05)	0.17 (0.05)	0.12 (0.05)	0.25 (0.05)	0.12 (0.06)	0.28 (0.06)	0.02 (0.06)	0.18 (0.06)	0.14 (0.06)	0.02 (0.06)	0.11 (0.07)	-0.13 (0.03)	0.07 (0.04)
Hombres	-0.50 (0.05)	-0.42 (0.05)	-0.48 (0.05)	-0.54 (0.05)	-0.55 (0.05)	-0.54 (0.05)	-0.55 (0.05)	-0.41 (0.05)	-0.50 (0.06)	-0.58 (0.06)	-0.40 (0.06)	-0.64 (0.06)	-0.63 (0.06)	-0.49 (0.06)	-0.75 (0.07)	-0.63 (0.03)	-0.61 (0.04)
2do Quintil	0.91 (0.04)	0.89 (0.04)	0.92 (0.05)	0.76 (0.04)	0.75 (0.04)	0.78 (0.04)	0.77 (0.04)	0.94 (0.05)	0.78 (0.05)	0.91 (0.05)	0.61 (0.05)	1.04 (0.06)	0.84 (0.05)	0.83 (0.05)	0.91 (0.06)	0.85 (0.03)	0.93 (0.03)
3er Quintil	1.19 (0.05)	1.24 (0.05)	1.27 (0.05)	1.28 (0.05)	0.90 (0.05)	1.26 (0.05)	1.21 (0.05)	1.51 (0.06)	1.39 (0.06)	1.23 (0.06)	0.93 (0.06)	1.31 (0.06)	1.18 (0.07)	1.34 (0.07)	1.35 (0.07)	1.18 (0.03)	1.14 (0.04)
4to Quintil	1.76 (0.06)	1.44 (0.06)	1.84 (0.07)	1.85 (0.06)	1.29 (0.06)	1.38 (0.06)	1.81 (0.07)	1.29 (0.06)	1.41 (0.07)	1.68 (0.07)	1.30 (0.08)	1.76 (0.09)	1.41 (0.09)	1.49 (0.09)	1.66 (0.1)	1.42 (0.04)	2.39 (0.08)
5to Quintil	1.32 (0.07)	2.06 (0.08)	2.48 (0.11)	1.86 (0.08)	1.84 (0.09)	1.74 (0.09)	1.92 (0.09)	2.24 (0.1)	2.16 (0.11)	1.92 (0.11)	1.49 (0.11)	2.36 (0.13)	2.28 (0.14)	1.66 (0.12)	2.05 (0.14)	1.76 (0.05)	2.71 (0.11)
Constante	0.63 (0.07)	0.52 (0.07)	0.48 (0.07)	0.59 (0.07)	0.62 (0.07)	0.57 (0.07)	0.45 (0.07)	0.29 (0.07)	0.45 (0.08)	0.43 (0.08)	0.61 (0.08)	0.71 (0.09)	0.80 (0.09)	0.74 (0.09)	0.96 (0.1)	0.95 (0.04)	0.73 (0.05)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.8. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro “Completitud en Tiempo de Primaria (a los 13 años)”. Período 1991-2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	0.63 (0.1)	0.68 (0.11)	0.76 (0.11)	0.85 (0.12)	1.00 (0.12)	0.76 (0.12)	0.87 (0.12)	0.89 (0.12)	1.05 (0.12)	0.52 (0.12)	1.04 (0.12)	1.21 (0.13)	0.50 (0.12)	0.87 (0.12)	0.43 (0.13)	0.88 (0.06)	0.84 (0.08)
Clima de 9a12	1.17 (0.14)	1.86 (0.16)	1.68 (0.16)	1.39 (0.14)	1.27 (0.15)	1.75 (0.16)	1.88 (0.15)	1.39 (0.15)	2.38 (0.21)	0.93 (0.14)	2.24 (0.17)	1.73 (0.15)	2.10 (0.19)	1.22 (0.15)	1.11 (0.16)	1.63 (0.07)	1.53 (0.09)
Clima>12	1.71 (0.18)	1.40 (0.15)	2.23 (0.29)	2.13 (0.25)	1.46 (0.19)	2.77 (0.27)	1.50 (0.17)	3.48 (0.39)	1.89 (0.16)	1.51 (0.22)	1.84 (0.2)	2.57 (0.23)	1.94 (0.23)	1.76 (0.22)	(0)	2.70 (0.12)	2.48 (0.21)
Montevideo	-0.26 (0.12)	-0.12 (0.12)	-0.01 (0.13)	0.00 (0.13)	-0.16 (0.12)	-0.52 (0.13)	-0.36 (0.12)	-0.28 (0.12)	0.19 (0.13)	0.18 (0.13)	-0.12 (0.13)	-0.27 (0.14)	-0.01 (0.14)	-0.21 (0.13)	-0.02 (0.14)	-0.42 (0.06)	-0.20 (0.08)
Hombres	-0.43 (0.12)	-0.43 (0.12)	-0.60 (0.13)	-0.38 (0.13)	-0.53 (0.13)	-0.32 (0.13)	-0.57 (0.12)	-0.40 (0.13)	-0.40 (0.13)	-0.45 (0.13)	-0.33 (0.13)	-0.35 (0.14)	-0.71 (0.14)	-0.26 (0.14)	-0.66 (0.14)	-0.62 (0.06)	-0.45 (0.08)
2do Quintil	0.82 (0.1)	0.82 (0.1)	0.89 (0.11)	0.56 (0.1)	0.62 (0.11)	1.17 (0.12)	0.78 (0.11)	0.75 (0.12)	0.58 (0.11)	0.81 (0.12)	-0.06 (0.11)	1.17 (0.13)	0.83 (0.12)	0.53 (0.11)	0.55 (0.12)	0.75 (0.06)	0.46 (0.07)
3er Quintil	1.28 (0.12)	1.33 (0.13)	1.07 (0.13)	1.52 (0.16)	0.96 (0.12)	1.13 (0.14)	0.97 (0.12)	1.16 (0.14)	1.61 (0.17)	0.88 (0.12)	0.39 (0.13)	0.98 (0.13)	0.83 (0.13)	1.36 (0.16)	1.78 (0.19)	1.02 (0.07)	1.16 (0.1)
4to Quintil	2.08 (0.2)	0.69 (0.12)	2.27 (0.21)	1.43 (0.16)	1.30 (0.17)	1.64 (0.19)	1.78 (0.18)	1.00 (0.14)	0.55 (0.14)	1.49 (0.17)	1.24 (0.19)	2.03 (0.26)	1.45 (0.17)	2.33 (0.25)	2.25 (0.36)	1.26 (0.08)	2.02 (0.15)
5to Quintil	1.17 (0.14)	1.09 (0.14)	1.37 (0.2)	1.70 (0.21)	1.82 (0.24)	1.71 (0.23)	1.02 (0.16)	0.72 (0.18)	0.87 (0.16)	1.04 (0.2)	0.62 (0.19)	0.75 (0.15)	(0)	2.55 (0.3)	0.94 (0.23)	0.53 (0.08)	1.01 (0.16)
Constante	0.84 (0)	0.91 (0.15)	0.81 (0.18)	0.76 (0.17)	0.96 (0.18)	0.68 (0.18)	0.86 (0.17)	0.65 (0.17)	0.51 (0.18)	0.77 (0.18)	0.85 (0.19)	0.50 (0.2)	0.79 (0.21)	0.62 (0.21)	1.03 (0.22)	0.78 (0.09)	0.63 (0.12)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.III.9. Evolución de los coeficientes y los desvíos estándar de las regresiones logísticas para la variable de logro "Completitud en Tiempo de Primer Ciclo de Enseñanza Media (a los 16 años)". Período 1991- 2007

Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Clima de 7a9	0.60 (0.16)	0.56 (0.16)	0.74 (0.16)	0.57 (0.16)	0.40 (0.16)	0.85 (0.17)	1.05 (0.18)	0.41 (0.18)	0.51 (0.19)	0.47 (0.19)	0.82 (0.19)	0.63 (0.19)	0.73 (0.19)	0.83 (0.19)	0.97 (0.2)	0.67 (0.09)	0.75 (0.12)
Clima de 9a12	1.08 (0.21)	1.53 (0.23)	1.19 (0.21)	1.26 (0.21)	1.43 (0.21)	1.42 (0.21)	1.70 (0.22)	1.13 (0.22)	1.67 (0.24)	1.33 (0.23)	1.84 (0.25)	1.60 (0.26)	2.03 (0.26)	1.46 (0.25)	1.71 (0.24)	1.64 (0.12)	1.40 (0.16)
Clima>12	2.48 (0.42)	1.82 (0.34)	1.97 (0.34)	2.14 (0.35)	2.45 (0.39)	1.97 (0.3)	3.26 (0.47)	2.27 (0.4)	1.39 (0.32)	1.57 (0.31)	3.52 (0.52)	2.75 (0.42)	3.20 (0.46)	2.19 (0.39)	2.42 (0.37)	2.06 (0.19)	2.06 (0.24)
Montevideo	-0.35 (0.14)	0.15 (0.14)	-0.03 (0.14)	-0.01 (0.15)	-0.05 (0.15)	-0.04 (0.14)	0.02 (0.16)	0.25 (0.15)	0.06 (0.16)	0.49 (0.16)	0.06 (0.17)	-0.17 (0.17)	-0.34 (0.17)	0.07 (0.16)	-0.38 (0.17)	-0.34 (0.08)	-0.14 (0.11)
Hombres	-0.85 (0.14)	-0.70 (0.14)	-0.93 (0.14)	-0.86 (0.14)	-0.90 (0.14)	-0.89 (0.14)	-0.87 (0.15)	-0.84 (0.15)	-0.44 (0.16)	-0.51 (0.16)	-0.48 (0.16)	-0.66 (0.16)	-0.64 (0.16)	-0.71 (0.16)	-0.56 (0.17)	-0.66 (0.08)	-0.52 (0.1)
2do Quintil	0.77 (0.18)	0.57 (0.18)	0.68 (0.17)	0.32 (0.18)	0.77 (0.18)	0.62 (0.19)	0.75 (0.19)	0.78 (0.18)	0.80 (0.19)	1.04 (0.19)	0.46 (0.2)	0.71 (0.19)	0.62 (0.19)	0.47 (0.19)	0.89 (0.21)	0.83 (0.09)	0.90 (0.13)
3er Quintil	0.97 (0.2)	0.82 (0.2)	1.14 (0.2)	0.53 (0.21)	0.98 (0.2)	1.25 (0.21)	1.15 (0.23)	1.04 (0.22)	1.41 (0.24)	1.38 (0.23)	1.18 (0.24)	0.84 (0.25)	1.15 (0.27)	1.04 (0.25)	1.09 (0.25)	1.36 (0.12)	1.32 (0.16)
4to Quintil	1.52 (0.25)	1.29 (0.26)	1.40 (0.24)	0.97 (0.25)	1.29 (0.26)	0.89 (0.24)	1.33 (0.28)	1.60 (0.29)	1.81 (0.28)	1.52 (0.27)	1.91 (0.37)	1.73 (0.38)	0.84 (0.31)	1.88 (0.39)	1.67 (0.37)	1.50 (0.16)	1.55 (0.22)
5to Quintil	1.25 (0.31)	1.82 (0.34)	1.47 (0.32)	1.84 (0.37)	1.63 (0.42)	1.00 (0.31)	1.48 (0.37)	1.44 (0.34)	2.87 (0.45)	2.26 (0.41)	0.76 (0.41)	1.10 (0.48)	0.79 (0.42)	1.86 (0.53)	1.89 (0.52)	2.09 (0.26)	2.13 (0.32)
Constante	-0.26 (0.15)	-0.55 (0.15)	-0.57 (0.15)	-0.43 (0.15)	-0.61 (0.15)	-0.83 (0.16)	-1.24 (0.18)	-0.86 (0.16)	-1.19 (0.19)	-1.43 (0.19)	-0.96 (0.18)	-0.60 (0.18)	-0.29 (0.19)	-0.52 (0.19)	-0.63 (0.19)	-0.73 (0.09)	-1.01 (0.12)

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

A.IV. Índices de Disimilaridad de logros educativos

Cuadro A.IV.1. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador “Rezago de 7 a 15 años”. Período 1991-2007

Año	Rezago de 7 a 15 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.157	0.154	0.157	0.104	0.148	0.155	0.113
1992	0.160	0.156	0.161	0.096	0.158	0.159	0.121
1993	0.162	0.159	0.163	0.105	0.153	0.161	0.119
1994	0.152	0.149	0.153	0.091	0.147	0.149	0.112
1995	0.155	0.153	0.156	0.096	0.153	0.154	0.109
1996	0.154	0.153	0.155	0.095	0.145	0.152	0.111
1997	0.148	0.145	0.149	0.082	0.143	0.146	0.121
1998	0.149	0.149	0.149	0.079	0.148	0.147	0.112
1999	0.151	0.149	0.150	0.088	0.149	0.150	0.111
2000	0.138	0.136	0.136	0.073	0.140	0.136	0.110
2001	0.156	0.155	0.156	0.092	0.151	0.154	0.113
2002	0.168	0.168	0.168	0.097	0.164	0.168	0.123
2003	0.147	0.145	0.148	0.079	0.142	0.147	0.115
2004	0.143	0.142	0.143	0.071	0.134	0.141	0.118
2005	0.143	0.142	0.144	0.079	0.138	0.143	0.106
2006	0.135	0.133	0.134	0.069	0.129	0.131	0.109
2007	0.140	0.139	0.139	0.078	0.134	0.138	0.105

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.2. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador “Rezago a los 8 años”. Período 1991-2007

Año	Rezago a 8 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.203	0.202	0.204	0.171	0.179	0.202	0.133
1992	0.158	0.158	0.143	0.133	0.153	0.137	0.122
1993	0.202	0.201	0.197	0.159	0.188	0.200	0.143
1994	0.201	0.200	0.201	0.130	0.206	0.193	0.149
1995	0.173	0.167	0.173	0.148	0.148	0.173	0.106
1996	0.175	0.175	0.172	0.143	0.168	0.169	0.104
1997	0.208	0.204	0.202	0.119	0.204	0.207	0.164
1998	0.196	0.194	0.196	0.126	0.187	0.196	0.155
1999	0.178	0.171	0.179	0.089	0.173	0.177	0.150
2000	0.167	0.167	0.167	0.129	0.161	0.168	0.121
2001	0.138	0.136	0.139	0.090	0.144	0.138	0.112
2002	0.212	0.212	0.211	0.132	0.194	0.206	0.179
2003	0.180	0.177	0.181	0.124	0.160	0.182	0.141
2004	0.190	0.190	0.190	0.123	0.192	0.190	0.131
2005	0.177	0.176	0.171	0.127	0.167	0.181	0.154
2006	0.125	0.123	0.125	0.058	0.124	0.124	0.104
2007	0.147	0.142	0.146	0.098	0.140	0.145	0.109

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.3. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador "Rezago a los 15 años". Período 1991-2007

Año	Rezago a 15 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.127	0.119	0.127	0.093	0.122	0.123	0.102
1992	0.149	0.144	0.150	0.103	0.141	0.142	0.116
1993	0.159	0.149	0.160	0.100	0.153	0.160	0.134
1994	0.140	0.136	0.140	0.100	0.135	0.141	0.103
1995	0.138	0.133	0.139	0.097	0.134	0.138	0.094
1996	0.155	0.149	0.155	0.101	0.154	0.150	0.116
1997	0.157	0.153	0.157	0.126	0.148	0.155	0.097
1998	0.137	0.131	0.140	0.089	0.127	0.135	0.108
1999	0.145	0.141	0.145	0.096	0.141	0.144	0.108
2000	0.134	0.134	0.134	0.089	0.134	0.132	0.100
2001	0.164	0.166	0.162	0.101	0.151	0.163	0.124
2002	0.177	0.176	0.177	0.128	0.168	0.177	0.127
2003	0.149	0.149	0.149	0.093	0.148	0.144	0.112
2004	0.154	0.151	0.154	0.109	0.146	0.153	0.106
2005	0.167	0.167	0.169	0.094	0.155	0.168	0.145
2006	0.138	0.136	0.139	0.088	0.127	0.135	0.102
2007	0.140	0.138	0.140	0.110	0.133	0.135	0.084

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.4. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador "Deserción de 13 a 18 años". Período 1991-2007

Año	Deserción de 13 a 18 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.250	0.242	0.249	0.153	0.240	0.243	0.222
1992	0.271	0.266	0.269	0.158	0.264	0.259	0.241
1993	0.247	0.242	0.240	0.141	0.240	0.238	0.219
1994	0.226	0.220	0.223	0.139	0.218	0.218	0.193
1995	0.239	0.235	0.239	0.131	0.229	0.236	0.216
1996	0.239	0.235	0.240	0.137	0.234	0.230	0.207
1997	0.256	0.255	0.256	0.155	0.251	0.251	0.209
1998	0.238	0.235	0.234	0.138	0.229	0.231	0.207
1999	0.275	0.272	0.272	0.172	0.263	0.269	0.239
2000	0.286	0.285	0.281	0.191	0.279	0.269	0.258
2001	0.289	0.286	0.287	0.182	0.280	0.277	0.256
2002	0.306	0.303	0.306	0.221	0.297	0.297	0.240
2003	0.298	0.296	0.297	0.193	0.294	0.283	0.247
2004	0.299	0.295	0.298	0.191	0.288	0.291	0.256
2005	0.292	0.289	0.292	0.174	0.284	0.280	0.251
2006	0.276	0.272	0.276	0.174	0.266	0.260	0.236
2007	0.275	0.271	0.274	0.190	0.266	0.256	0.224

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.5. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador “Complejidad de Primaria de 15 a 18 años”. Período 1991-2007

Año	Complejidad de Primaria de 15 a 18 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.086	0.086	0.086	0.086	0.086	0.086	0.086
1992	0.015	0.014	0.014	0.009	0.014	0.014	0.007
1993	0.047	0.046	0.046	0.045	0.046	0.047	0.045
1994	0.016	0.014	0.016	0.010	0.014	0.016	0.009
1995	0.017	0.016	0.017	0.006	0.016	0.016	0.011
1996	0.042	0.042	0.042	0.041	0.042	0.042	0.041
1997	0.013	0.012	0.013	0.008	0.012	0.012	0.007
1998	0.019	0.019	0.019	0.013	0.019	0.018	0.008
1999	0.019	0.018	0.018	0.010	0.016	0.018	0.011
2000	0.016	0.014	0.015	0.007	0.015	0.014	0.010
2001	0.016	0.016	0.016	0.005	0.015	0.015	0.012
2002	0.015	0.015	0.015	0.007	0.013	0.015	0.011
2003	0.015	0.014	0.015	0.004	0.017	0.015	0.011
2004	0.018	0.018	0.018	0.007	0.018	0.016	0.012
2005	0.014	0.013	0.014	0.009	0.012	0.012	0.009
2006	0.015	0.013	0.015	0.009	0.014	0.014	0.008
2007	0.043	0.042	0.043	0.041	0.041	0.043	0.041

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.5. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador “Complejidad de Ciclo Básico de 19 a 21 años”. Período 1991-2007

Año	Complejidad de Ciclo Básico Obligatorio de 19 a 21 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.153	0.152	0.153	0.089	0.150	0.149	0.108
1992	0.144	0.141	0.143	0.084	0.135	0.139	0.110
1993	0.137	0.135	0.133	0.079	0.130	0.135	0.107
1994	0.143	0.140	0.141	0.080	0.138	0.139	0.112
1995	0.146	0.143	0.148	0.073	0.139	0.145	0.121
1996	0.147	0.141	0.148	0.092	0.142	0.144	0.111
1997	0.142	0.140	0.142	0.081	0.136	0.140	0.115
1998	0.155	0.152	0.154	0.080	0.150	0.154	0.125
1999	0.173	0.170	0.170	0.096	0.166	0.170	0.133
2000	0.174	0.169	0.171	0.102	0.170	0.170	0.132
2001	0.159	0.157	0.155	0.073	0.162	0.158	0.113
2002	0.158	0.156	0.152	0.083	0.153	0.153	0.119
2003	0.149	0.148	0.148	0.072	0.143	0.148	0.109
2004	0.148	0.146	0.147	0.055	0.140	0.145	0.119
2005	0.151	0.146	0.149	0.077	0.137	0.148	0.107
2006	0.147	0.143	0.147	0.095	0.141	0.144	0.108
2007	0.149	0.145	0.147	0.081	0.142	0.147	0.110

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.6. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador "Acceso al Ciclo Básico de 13 a 18 años". Período 1991-2007

Año	Acceso de 13 a 18 años						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.071	0.070	0.070	0.039	0.067	0.070	0.045
1992	0.074	0.073	0.073	0.042	0.070	0.071	0.047
1993	0.073	0.072	0.068	0.038	0.072	0.072	0.044
1994	0.075	0.073	0.074	0.043	0.070	0.074	0.046
1995	0.078	0.076	0.078	0.037	0.075	0.077	0.054
1996	0.074	0.072	0.073	0.037	0.071	0.072	0.048
1997	0.083	0.081	0.082	0.043	0.082	0.081	0.051
1998	0.085	0.085	0.085	0.047	0.082	0.084	0.052
1999	0.079	0.079	0.079	0.040	0.075	0.077	0.048
2000	0.082	0.080	0.080	0.041	0.081	0.080	0.050
2001	0.068	0.067	0.068	0.023	0.068	0.065	0.048
2002	0.065	0.062	0.064	0.035	0.059	0.063	0.037
2003	0.062	0.060	0.061	0.026	0.061	0.060	0.038
2004	0.062	0.061	0.062	0.028	0.059	0.060	0.038
2005	0.060	0.058	0.060	0.029	0.055	0.060	0.036
2006	0.062	0.059	0.062	0.034	0.060	0.059	0.040
2007	0.070	0.068	0.070	0.038	0.067	0.068	0.038

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.7 Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador "Complejidad en Tiempo de Primaria (a los 13 años)". Período 1991-2007

Año	Complejidad en Tiempo de Primaria (a los 13 años)						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.069	0.069	0.068	0.049	0.067	0.067	0.036
1992	0.060	0.059	0.061	0.035	0.057	0.059	0.040
1993	0.074	0.071	0.074	0.042	0.073	0.070	0.042
1994	0.067	0.067	0.067	0.041	0.061	0.066	0.041
1995	0.065	0.062	0.065	0.038	0.061	0.061	0.042
1996	0.081	0.081	0.082	0.043	0.076	0.081	0.048
1997	0.073	0.070	0.073	0.041	0.074	0.069	0.047
1998	0.077	0.075	0.076	0.036	0.076	0.077	0.052
1999	0.077	0.075	0.075	0.032	0.073	0.072	0.055
2000	0.062	0.059	0.061	0.036	0.066	0.062	0.034
2001	0.059	0.058	0.059	0.023	0.052	0.057	0.049
2002	0.073	0.072	0.074	0.039	0.064	0.072	0.047
2003	0.087	0.083	0.087	0.062	0.076	0.088	0.069
2004	0.068	0.067	0.068	0.042	0.070	0.065	0.031
2005	0.096	0.088	0.095	0.085	0.092	0.095	0.083
2006	0.080	0.076	0.079	0.043	0.078	0.078	0.059
2007	0.078	0.077	0.078	0.040	0.075	0.076	0.050

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.8 Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 6 variables para el indicador “Compleitud en Tiempo de Ciclo Básico Obligatorio (a los 16 años)”. Período 1991-2007

Año	Compleitud en Tiempo de Ciclo Básico Obligatorio (a los 16 años)						
	Ind. "D"	Sin Sexo	Sin Región	Sin Clima	Sin Ocup	Sin hogar	Sin quintil
1991	0.162	0.156	0.163	0.116	0.152	0.161	0.120
1992	0.179	0.175	0.178	0.121	0.166	0.176	0.134
1993	0.186	0.176	0.186	0.132	0.185	0.183	0.136
1994	0.176	0.169	0.176	0.120	0.171	0.172	0.137
1995	0.203	0.191	0.204	0.134	0.197	0.203	0.155
1996	0.192	0.188	0.193	0.134	0.177	0.189	0.159
1997	0.232	0.226	0.232	0.150	0.216	0.230	0.195
1998	0.203	0.197	0.202	0.142	0.188	0.203	0.150
1999	0.218	0.216	0.218	0.164	0.203	0.212	0.137
2000	0.234	0.231	0.228	0.178	0.222	0.230	0.161
2001	0.195	0.196	0.195	0.097	0.191	0.190	0.148
2002	0.186	0.181	0.188	0.100	0.170	0.186	0.144
2003	0.153	0.150	0.155	0.063	0.160	0.151	0.123
2004	0.162	0.157	0.162	0.099	0.161	0.159	0.105
2005	0.179	0.177	0.180	0.108	0.172	0.174	0.123
2006	0.196	0.193	0.196	0.138	0.194	0.191	0.138
2007	0.202	0.200	0.203	0.138	0.201	0.198	0.131

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.9. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador “Rezago de 7 a 15 años”. Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

Año	Rezago de 7 a 15 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.154			
1992	0.159	0.005	0.003	0.002
1993	0.159	0.000	0.003	-0.003
1994	0.149	-0.010	-0.013	0.003
1995	0.153	0.004	0.006	-0.002
1996	0.152	-0.001	-0.001	0.000
1997	0.147	-0.005	-0.005	-0.001
1998	0.148	0.002	0.003	-0.001
1999	0.149	0.001	0.002	-0.001
2000	0.135	-0.015	-0.014	0.000
2001	0.154	0.020	0.021	-0.001
2002	0.167	0.012	0.014	-0.002
2003	0.144	-0.022	-0.020	-0.003
2004	0.142	-0.003	-0.005	0.003
2005	0.142	0.001	-0.001	0.002
2006	0.132	-0.010	-0.010	0.000
2007	0.138	0.006	0.007	0.000
1991-2007	-0.016	-0.016	-0.010	-0.005

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.10. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador "Rezago a los 8 años". Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Rezago a 8 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.191			
1992	0.141	-0.050	-0.046	-0.005
1993	0.197	0.056	0.052	0.004
1994	0.195	-0.002	-0.004	0.002
1995	0.168	-0.027	-0.028	0.001
1996	0.170	0.002	0.000	0.002
1997	0.198	0.028	0.035	-0.007
1998	0.190	-0.008	-0.005	-0.003
1999	0.178	-0.012	-0.010	-0.002
2000	0.161	-0.017	-0.012	-0.005
2001	0.128	-0.033	-0.036	0.002
2002	0.204	0.077	0.080	-0.003
2003	0.167	-0.038	-0.040	0.002
2004	0.188	0.021	0.014	0.008
2005	0.167	-0.021	-0.018	-0.003
2006	0.124	-0.043	-0.046	0.003
2007	0.143	0.019	0.021	-0.002
1991-2007	-0.048	-0.048	-0.042	-0.006

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.11. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador "Rezago a los 15 años". Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Rezago a 15 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.123	0.000	0.000	0.000
1992	0.141	0.018	0.018	-0.001
1993	0.158	0.018	0.022	-0.004
1994	0.139	-0.020	-0.024	0.004
1995	0.137	-0.002	-0.003	0.002
1996	0.153	0.016	0.026	-0.010
1997	0.153	0.000	-0.011	0.011
1998	0.134	-0.019	-0.014	-0.005
1999	0.142	0.008	0.007	0.001
2000	0.133	-0.009	-0.009	0.000
2001	0.155	0.022	0.024	-0.002
2002	0.175	0.020	0.013	0.008
2003	0.144	-0.031	-0.024	-0.007
2004	0.154	0.010	0.009	0.001
2005	0.166	0.012	0.008	0.004
2006	0.135	-0.031	-0.032	0.001
2007	0.136	0.001	0.000	0.001
1991-2007	0.013	0.013	0.009	0.004

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.12. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador “Deserción de 13 a 18 años”. Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Deserción de 13 a 18 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.242	0.000	0.000	0.000
1992	0.262	0.020	0.015	0.006
1993	0.241	-0.022	-0.016	-0.005
1994	0.220	-0.021	-0.023	0.002
1995	0.231	0.011	0.008	0.003
1996	0.233	0.002	0.005	-0.003
1997	0.254	0.021	0.021	0.000
1998	0.233	-0.021	-0.020	-0.001
1999	0.268	0.036	0.036	0.000
2000	0.270	0.002	-0.004	0.005
2001	0.275	0.005	0.014	-0.009
2002	0.300	0.026	0.022	0.003
2003	0.288	-0.012	-0.006	-0.006
2004	0.294	0.006	0.002	0.003
2005	0.285	-0.009	-0.011	0.002
2006	0.264	-0.021	-0.023	0.002
2007	0.261	-0.003	-0.002	-0.001
1991-2007	0.019	0.019	0.019	0.000

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.13. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador “Complejidad de Primaria de 15 a 18 años”. Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Complejidad de Primaria de 15 a 18 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.086	0.000	0.000	0.000
1992	0.015	-0.071	-0.072	0.001
1993	0.047	0.032	0.030	0.002
1994	0.016	-0.031	-0.031	0.000
1995	0.016	0.001	0.001	0.000
1996	0.042	0.025	0.024	0.001
1997	0.012	-0.029	-0.029	0.000
1998	0.019	0.006	0.007	0.000
1999	0.018	0.000	0.000	0.000
2000	0.015	-0.004	-0.004	0.001
2001	0.016	0.001	0.002	0.000
2002	0.015	-0.001	-0.001	0.000
2003	0.015	0.000	0.001	-0.001
2004	0.018	0.003	0.002	0.001
2005	0.013	-0.005	-0.005	0.000
2006	0.015	0.002	0.002	0.000
2007	0.042	0.027	0.027	0.000
1991-2007	-0.044	-0.044	-0.047	0.003

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.14. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador "Complejidad de Ciclo Básico Obligatorio de 19 a 21 años". Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Complejidad de Ciclo Básico Obligatorio de 19 a 21 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.151	0.000	0.000	0.000
1992	0.140	-0.011	-0.013	0.002
1993	0.134	-0.007	-0.003	-0.004
1994	0.141	0.007	0.006	0.001
1995	0.145	0.004	0.008	-0.004
1996	0.145	0.000	-0.004	0.004
1997	0.141	-0.004	0.002	-0.006
1998	0.153	0.013	0.013	0.000
1999	0.172	0.019	0.016	0.002
2000	0.172	0.000	0.002	-0.002
2001	0.159	-0.014	-0.015	0.001
2002	0.155	-0.003	-0.004	0.001
2003	0.149	-0.006	-0.006	0.000
2004	0.146	-0.003	-0.006	0.004
2005	0.149	0.003	0.006	-0.004
2006	0.145	-0.004	-0.005	0.001
2007	0.148	0.003	0.005	-0.001
1991-2007	-0.003	-0.003	0.003	-0.007

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.15. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador "Acceso de 13 a 18 años". Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991- 2007

	Acceso de 13 a 18 años			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.070	0.000	0.000	0.000
1992	0.073	0.003	0.000	0.002
1993	0.072	0.000	0.001	-0.002
1994	0.074	0.002	0.001	0.001
1995	0.077	0.003	0.002	0.001
1996	0.073	-0.004	-0.003	-0.001
1997	0.082	0.009	0.009	0.000
1998	0.084	0.002	0.003	0.000
1999	0.078	-0.006	-0.005	-0.001
2000	0.082	0.003	0.002	0.002
2001	0.067	-0.014	-0.012	-0.002
2002	0.064	-0.003	-0.003	0.000
2003	0.061	-0.003	-0.001	-0.002
2004	0.062	0.001	0.000	0.001
2005	0.060	-0.002	-0.003	0.000
2006	0.061	0.001	0.000	0.001
2007	0.069	0.008	0.008	0.000
1991-2007	-0.001	-0.001	-0.001	0.001

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.16. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador “Complejidad en Tiempo de Primaria (a los 13 años)”. Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Complejidad en Tiempo de Primaria (a los 13 años)			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.068	0.000	0.000	0.000
1992	0.059	-0.008	-0.009	0.001
1993	0.072	0.012	0.011	0.002
1994	0.066	-0.006	-0.006	0.000
1995	0.062	-0.004	-0.006	0.002
1996	0.081	0.019	0.019	0.000
1997	0.070	-0.011	-0.008	-0.003
1998	0.077	0.006	0.004	0.002
1999	0.073	-0.003	-0.004	0.001
2000	0.061	-0.012	-0.013	0.001
2001	0.058	-0.004	0.001	-0.005
2002	0.072	0.014	0.014	0.001
2003	0.086	0.013	0.017	-0.003
2004	0.067	-0.019	-0.020	0.001
2005	0.093	0.027	0.032	-0.005
2006	0.079	-0.014	-0.013	-0.001
2007	0.077	-0.002	-0.001	-0.001
1991-2007	0.009	0.009	0.017	-0.008

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE

Cuadro A.IV.17. Evolución del Índice de Disimilaridad construido con 4 variables para el indicador “Complejidad en Tiempo de Ciclo Básico Obligatorio (a los 16 años)”. Variación Interanual y Descomposición por Efectos Brecha Relativa y Composición. Período 1991-2007

	Complejidad en Tiempo Ciclo Básico Obligatorio (a los 16 años)			
	Ind. "D"	Var. Interanual	Ef. Brecha Rel.	Ef Composición
1991	0.159	0.000	0.000	0.000
1992	0.174	0.015	0.005	0.009
1993	0.184	0.010	0.012	-0.003
1994	0.171	-0.013	-0.011	-0.001
1995	0.199	0.027	0.020	0.007
1996	0.185	-0.013	-0.007	-0.007
1997	0.228	0.043	0.045	-0.002
1998	0.200	-0.028	-0.032	0.004
1999	0.214	0.013	0.011	0.002
2000	0.226	0.013	0.006	0.007
2001	0.193	-0.034	-0.029	-0.004
2002	0.183	-0.009	-0.015	0.006
2003	0.152	-0.031	-0.027	-0.004
2004	0.161	0.009	0.004	0.005
2005	0.173	0.011	0.011	0.000
2006	0.194	0.022	0.025	-0.003
2007	0.201	0.007	0.007	0.000
1991-2007	0.041	0.041	0.024	0.018

Fuente: Elaborado en base a las ECH - INE



Anexo Econométrico

A.V Notas sobre la selección muestral en la FPE.

El problema de inobservabilidad de los estudiantes que abandonaron el sistema educativo en la muestra de datos considerada refiere a una situación de truncatura incidental. El modelo general es el siguiente:

$$d = 1[x^d \delta + \omega > 0] \tag{A.1}$$

$$a = x^a \beta + \varepsilon$$

Donde la primera de las ecuaciones es la llamada ecuación de selección, que especifica la decisión de asistir o no al sistema educativo, y la segunda ecuación representa la FPE.

Veamos las implicancias de los siguientes supuestos:

- a) (d, xd) es siempre observado, mientras que (a, xa) es visto únicamente para aquellos individuos en los que se cumple $d=1$ (no son desertores). Dicho de otro modo, deberíamos contemplar una muestra que incluya a desertores y no-desertores y un conjunto de variables que expliquen dicha decisión (xd) . Por otro lado, para aquellos estudiantes no desertores, tomamos en cuenta el resultado de la prueba (a) y sus variables explicativas (xa) .
- b) El vector (ε, ω) es independiente de x y tiene media igual a 0. 1
- c) $\omega \sim Normal(0,1)$
- d) $E(\varepsilon|\omega)=\gamma\omega$

Nuestro objetivo es estimar $E(a|x,d=1)$, que no es otra cosa que la FPE aplicando esperanza y explicitando la condicionante de que el individuo no es desertor del sistema educativo. ¿Cuál es la relación entre $E(a|x,d=1)$ y nuestros parámetros de interés (β_s) ?

A partir y de los supuestos anteriores, se demuestra que:

$$E(a | x, \omega) = x^a \beta + E(\varepsilon | \omega) = x^a \beta + \gamma h(x, d) \tag{A.2}$$

Donde $h(x, d) = E(\omega | x, d)$. Obsérvese que sólo en el caso particular en que $\gamma=0$ se está en un caso en el que no existe sesgo de selección y, por lo tanto, es posible estimar la FPE (o sea la segunda ecuación del sistema A.1) en base a una muestra de los estudiantes que asisten al sistema educativo. De lo contrario, si $\gamma \neq 0$, al estimar la FPE con dicha muestra, se debería incorporar $h(x, d)$ como un regresor adicional. En ese caso

1 Esto supone exogeneidad de los regresores que no necesariamente ha de cumplirse. Omitimos el caso más general para plantear con mayor claridad el problema del sesgo de selección muestral.

$h(x, d) = h(x, 1) = E(\omega \mid \omega > -x^d \delta) = \lambda(x^d \delta)$, donde $\lambda(\cdot) \equiv \phi(\cdot) / \Phi(\cdot)$ es el llamado inverso del ratio de Mills (Heckman, 1979; Amemiya, 1985). Por lo tanto, el modelo a estimar es el siguiente:

$$E(a \mid x, \omega) = x^a \beta + \gamma \lambda(x^d \delta) \quad (\text{A.3})$$

La estimación de A.3 mediante Mínimos Cuadrados Ordinarios conduce a estimadores inconsistentes del vector β si se omite el regresor $\lambda(\cdot)$. De esta manera, la selección muestral puede ser vista como un caso de variable omitida.

Siguiendo a Heckman (1979), el resultado previo sugiere un método para obtener estimadores consistentes, mediante un procedimiento en dos etapas. En la primera, se obtiene un estimador consistente de δ , mediante el ajuste de un modelo probit para la primera ecuación del sistema 2 (ecuación de selección), lo que permite obtener el regresor $\lambda(x\delta)$ a incluir en la segunda etapa. En ella se estima la ecuación A.3 y se obtiene los estimadores consistentes de β .

A.VI Estadísticos Descriptivos de la base PISA y resultados de las estimaciones

Cuadro A.VI.1. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas de la muestra PISA Uruguay 2006.
Base de datos de estudiantes

	Obs.	Media	Desv Est.		
			(BBR) ⁽¹⁾	Min	Max
Puntaje lectura ⁽²⁾	4839	412.5	3.7	1.0	791.9
Puntaje ciencias ⁽²⁾	4839	428.1	3.0	116.8	774.9
Puntaje en matemáticas ⁽²⁾	4839	426.8	2.8	82.9	772.9
Género (hom.=1)	4839	0.473	0.011	0	1
Educ. Madre (1er cicl. Sec)	4569	0.274	0.010	0	1
Educ. Madre (2do cicl. Sec)	4569	0.432	0.014	0	1
Educ. Padre (1er cicl. Sec)	4344	0.329	0.008	0	1
Educ. Padre (2do cicl. Sec)	4344	0.347	0.009	0	1
Educ. univer. Padres	4839	0.556	0.011	0	1
Repetición primaria	4385	0.195	0.012	0	1
Status ocupacional padres (índice)	4627	44.618	0.450	16	90
Recursos educativos del hogar (índice)	4773	-0.378	0.027	-4.354	0.978
Bienes del hogar (índice)	4792	-0.731	0.029	-6.084	3.198
Área metropolitana	4753	0.459	0.020	0	1
Capital Dptal	4753	0.322	0.023	0	1
Ciudad pequeña	4753	0.128	0.015	0	1
Rural	4753	0.090	0.011	0	1
Madre con ocup. de baja calificación	4839	0.224	0.010	0	1
Madre ocupada	4839	0.800	0.008	0	1
Primaria escuela Pública Común	4686	0.658	0.012	0	1
Primaria T. Completo	4686	0.091	0.006	0	1
Primaria Privada	4686	0.200	0.010	0	1
Primaria Rural	4686	0.052	0.007	0	1
Ciclo Básico p'86	4628	0.215	0.014	0	1
Ciclo Básico p'96	4628	0.495	0.016	0	1
Ciclo Básico Técnico	4628	0.112	0.012	0	1
Ciclo Básico Privado	4628	0.170	0.009	0	1
Ciclo Básico Rural	4628	0.008	0.002	0	1
1er grado	4839	0.067	0.009	0	1
2do grado	4839	0.083	0.008	0	1
3er grado	4839	0.128	0.010	0	1
4to grado	4839	0.648	0.015	0	1
5to grado	4839	0.073	0.007	0	1

Cuadro A.VI.2. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas de la muestra PISA Uruguay 2006.
Base de datos de centros

	Obs.	Media	Desv Est.		
			(BBR) ⁽¹⁾	Min	Max
E stab. Público de Secundaria	273	0.619	0.028	0	1
E stab. Público de E d. Técnico/Prof.	273	0.263	0.028	0	1
E stab. Privado	273	0.109	0.009	0	1
E stab. Militar	273	0.002	0.002	0	1
E stab. Rural	273	0.007	0.007	0	1
Context. Socioec. Liceo	278	-0.614	0.039	-2.441	1.564
Ratio Alumnos/Prof.	276	15.189	0.329	2	29.6
Calidad Recursos Educativos (índice)	270	-0.121	0.065	-2.006	1.907
Autonomía de Recur. (índice)	276	-0.157	0.039	-0.519	5.515
Autonomía Curric. (índice)	276	-0.088	0.052	-0.657	4.432
Prop. Docent. Titul.	276	0.600	0.012	0.125	1
Prop. Docent. U niver.	276	0.098	0.005	0	0.448

Notas: (1) Las estimaciones de los errores muestrales se realizaron mediante el método de Replicación Repetido Equilibrado (BRR por su siglas en inglés). Esta técnica de remuestreo permite estimar los errores estándar y contemplar especificidades del diseño muestral. (2) El cálculo de los errores estándar de los puntajes de las pruebas incluye la varianza muestral y la de imputación. Para el cálculo de esta última PISA asigna cinco valores plausibles de los puntajes de cada prueba para cada alumno (para un análisis detallado véase el Manual de Análisis de Datos PISA, 2003)

Cuadro A.VI.3. Estimaciones de modelo Probit para la asistencia al sistema educativo.
Muestra de personas de 15 y 16 años de la ENHA-INE 1er y 3er trimestre de 2006

	(1)	(2)	(3)
Genero (hom.=1)	-0.174	-0.315	-0.329
	0.000	0.000	0.000
Capital Dptal	0.010	0.065	0.068
	0.859	0.373	0.357
Ciudad pequeña	-0.277	-0.129	-0.127
	0.000	0.160	0.170
Rural	-0.601	-0.409	-0.396
	0.000	0.000	0.000
Repetición Primaria	-0.717	-0.556	-0.544
	0.000	0.000	0.000
Educ. Madre (1er cicl. Sec)		0.431	0.407
		0.000	0.000
Educ. Madre (2do cicl. Sec)		0.820	0.719
		0.000	0.000
Educ. Padre (1er cicl. Sec)		0.369	0.350
		0.000	0.000
Educ. Padre (2do cicl. Sec)		0.488	0.403
		0.000	0.001
Ocup. Padre CBNC			-0.211
			0.113
Ocup. Padre CAC			-0.290
			0.011
Ocup. Padre CANC			-0.374
			0.001
Ocup. Madre CBNC			-0.027
			0.763
Ocup. Madre CAC			0.008
			0.945
Ocup. Madre CANC			-0.156
			0.041
N	4221	3057	3057
Seudo-R ²	0.084	0.153	0.160

Notas: CBNC = Cuello Blanco No Calificado; CAC= Cuello Azul Calificado; CANC=Cuello Azul No Calificado. (La omitida es CBC=Cuello Blanco Calificado). Los valores en negrita debajo de los coeficientes indican el p-valor del contraste de significación

Cuadro A.VI.4. Estimaciones por MCO: Puntaje de la pruebas de Lectura, Ciencias y Matemáticas.
Total de la muestra PISA Uruguay, 2006

	Lectura		Ciencias		Matemáticas	
	MCO	MCO-EF	MCO	MCO-EF	MCO	MCO-EF
Genero (hom.=1)	-0.303	-0.282	0.106	0.120	0.243	0.265
	0.000	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000
Educ. Madre (1er cicl. Sec)	0.056	0.022	-0.003	-0.024	-0.033	-0.048
	0.139	0.507	0.939	0.520	0.403	0.211
Educ. Madre (2do cicl. Sec)	0.109	0.100	0.071	0.092	0.099	0.136
	0.026	0.008	0.142	0.025	0.041	0.003
Educ. Padre (1er cicl. Sec)	-0.028	0.014	-0.019	0.015	0.111	0.122
	0.374	0.632	0.595	0.640	0.001	0.000
Educ. Padre (2do cicl. Sec)	0.028	0.052	0.064	0.086	0.117	0.131
	0.487	0.220	0.169	0.048	0.011	0.007
Educ. univer. Padres	-0.050	-0.032	-0.008	0.010	-0.008	0.024
	0.111	0.286	0.791	0.743	0.790	0.346
Status ocup. padres (índ.)	0.103	0.106	0.104	0.101	0.054	0.052
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.004	0.002
Recursos educ. hogar (índ.)	0.094	0.101	0.080	0.092	0.030	0.028
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.155	0.128
Recursos mater. hogar (índ.)	-0.026	-0.046	0.009	-0.018	0.057	0.028
	0.301	0.058	0.732	0.445	0.041	0.229
Primaria T. Completo	-0.137	-0.132	-0.230	-0.199	-0.246	-0.213
	0.010	0.002	0.000	0.000	0.000	0.000
Primaria Privado	0.031	-0.069	-0.004	-0.072	0.062	-0.034
	0.427	0.039	0.934	0.093	0.139	0.393
Primaria Rural	-0.026	-0.061	-0.030	-0.036	0.020	0.044
	0.722	0.316	0.621	0.564	0.790	0.584
CB P'96	0.016	0.044	-0.010	0.048	0.012	0.048
	0.694	0.365	0.805	0.392	0.730	0.280
CB Técnico	0.007	0.009	-0.206	-0.147	-0.197	-0.141
	0.938	0.914	0.006	0.065	0.036	0.092
CB Privado	0.000	-0.014	0.068	0.082	0.075	0.125
	0.997	0.876	0.384	0.352	0.372	0.171
1er grado	-0.962	-0.946	-0.965	-0.907	-0.908	-0.967
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
2do grado	-0.871	-0.779	-0.879	-0.777	-0.941	-0.799
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
3er grado	-0.575	-0.494	-0.562	-0.486	-0.635	-0.458
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5to grado	0.064	0.041	0.189	0.228	0.188	0.238
	0.301	0.530	0.000	0.000	0.005	0.001
Técnico/Prof.	-0.140		-0.157		0.095	
	0.290		0.227		0.468	
Privado	0.127		-0.116		-0.236	
	0.427		0.425		0.115	
Context. Socioec. Liceo	0.219		0.201		0.253	
	0.001		0.000		0.000	
Ratio Alumnos/Prof.	0.037		0.020		0.014	
	0.249		0.394		0.597	
Ratio Alumnos/Prof. ^2	-0.001		-0.001		0.000	
	0.279		0.334		0.529	
Calid Recurs. Educ. (índ.)	-0.002		0.020		0.016	
	0.956		0.421		0.592	
Autonomía de Recur. (índ.)	0.034		0.033		0.053	
	0.309		0.296		0.051	
Autonomía Curric. (índ.)	-0.032		-0.021		-0.018	
	0.389		0.513		0.530	
Prop. Docent. Titul.	0.161		0.224		0.196	
	0.168		0.027		0.067	
Prop. Docent. Univer.	-0.548		0.165		0.151	
	0.252		0.688		0.716	
N	3749	3749	3749	3749	3749	3749
R^2	0.430	0.588	0.445	0.552	0.451	0.581

Notas: Los valores en negrita debajo de los coeficientes indican el p-valor del contraste de significación. Las variables índices (índ.) se encuentran estandarizadas (media 0 y varianza 1), así como también la variable dependiente (el puntaje de la prueba).

Cuadro A.VI.5. Estimación de la FPE: Puntaje de la prueba de Lectura.
Muestra de alumnos de Educación Secundaria Pública. PISA Uruguay, 2006

	MCO	MC2E	MC2E-EF	VI	VI-EF	HECK	HECK-EF
Genero (hom.=1)	-0.253	-0.243	-0.221	-0.248	-0.225	-0.246	-0.227
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Educ. Madre (1er cicl. Sec)	0.068	0.065	0.055	0.063	0.055	0.063	0.054
	0.110	0.134	0.176	0.141	0.179	0.135	0.165
Educ. Madre (2do cicl. Sec)	0.135	0.131	0.095	0.139	0.100	0.137	0.103
	0.019	0.022	0.051	0.017	0.052	0.004	0.017
Educ. Padre (1er cicl. Sec)	-0.020	-0.024	0.021	-0.031	0.018	-0.029	0.014
	0.600	0.527	0.578	0.419	0.628	0.471	0.719
Educ. Padre (2do cicl. Sec)	0.048	0.046	0.072	0.021	0.067	0.027	0.058
	0.316	0.347	0.145	0.681	0.181	0.560	0.186
Educ. univer. Padres	-0.036	-0.035	-0.001	-0.031	0.002	-0.031	0.004
	0.378	0.389	0.983	0.453	0.972	0.384	0.908
Status ocup. padres (índ.)	0.103	0.103	0.100	0.111	0.102	0.109	0.106
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Recursos educ. hogar (índ.)	0.096	0.097	0.095	0.116	0.100	0.109	0.107
	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.000	0.000
Recursos mater. hogar (índ.)	-0.015	-0.016	-0.024	-0.023	-0.025	-0.021	-0.028
	0.673	0.661	0.522	0.531	0.498	0.463	0.282
Primaria T. Completo	-0.048	-0.045	-0.106	0.780	0.111	0.475	0.388
	0.415	0.445	0.078	0.227	0.782	0.009	0.049
1er grado	-1.271	-1.249	-1.117	-1.285	-1.123	-1.274	-1.170
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
2do grado	-0.952	-0.930	-0.766	-0.989	-0.775	-0.967	-0.827
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
3er grado	-0.669	-0.654	-0.504	-0.678	-0.503	-0.670	-0.537
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5to grado	0.065	0.066	-0.016	0.068	-0.015	0.066	-0.016
	0.395	0.393	0.825	0.368	0.838	0.265	0.802
Context. Socioec. Liceo	0.171	0.162		0.190		0.182	
	0.000	0.001		0.000		0.000	
Ratio Alumnos/Prof.	0.100	0.097		0.111		0.107	
	0.009	0.010		0.004		0.000	
Ratio Alumnos/Prof. ^2	-0.003	-0.003		-0.003		-0.003	
	0.007	0.008		0.003		0.000	
Calid Recurs. Educ. (índ.)	-0.047	-0.044		-0.050		-0.048	
	0.091	0.109		0.082		0.018	
Autonomía de Recur. (índ.)	-0.025	-0.027		-0.024		-0.025	
	0.710	0.694		0.728		0.486	
Autonomía Curric. (índ.)	0.069	0.073		0.101		0.090	
	0.344	0.327		0.189		0.095	
Prop. Docent. Titul.	0.465	0.458		0.449		0.450	
	0.000	0.000		0.000		0.000	
Prop. Docent. Univer.	-0.146	-0.134		-0.103		-0.116	
	0.743	0.763		0.818		0.704	
Lambda		-0.129	-0.549	-0.247	-0.548	-0.204	-0.581
		0.537	0.016	0.254	0.016	0.137	0.001
N	2287	2287	2287	2287	2287	2287	2287
R ^2	0.409	0.409	0.544	0.410	0.543	-	-
rho	-	-	-	-	-	-0.371	-0.393
sigma	-	-	-	-	-	0.738	0.651
chi2 (rho=0)	-	-	-	-	-	4.575	2.020
p-value (rho=0)	-	-	-	-	-	0.032	0.155

Notas: Los valores en negrita debajo de los coeficientes indican el p-valor del contraste de significación. Las variables índices (índ.) se encuentran estandarizadas (media 0 y varianza 1), así como también la variable dependiente (el puntaje de la prueba).

Cuadro A.VI.6. Estimación de la FPE: Puntaje de la prueba de Ciencias
Muestra de alumnos de Educación Secundaria Pública. PISA Uruguay 2006

	MCO	MC2E	MC2E-EF	VI	VI-EF	HECK	HECK-EF
Genero (hom.=1)	0.131	0.146	0.168	0.140	0.142	0.140	0.153
	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Educ. Madre (1er cicl. Sec)	-0.011	-0.016	-0.028	-0.018	-0.028	-0.020	-0.029
	0.836	0.770	0.592	0.736	0.594	0.678	0.474
Educ. Madre (2do cicl. Sec)	0.092	0.087	0.083	0.096	0.110	0.097	0.100
	0.137	0.152	0.124	0.112	0.047	0.072	0.025
Educ. Padre (1er cicl. Sec)	0.012	0.006	0.035	-0.003	0.024	-0.005	0.028
	0.789	0.892	0.375	0.954	0.555	0.920	0.469
Educ. Padre (2do cicl. Sec)	0.104	0.100	0.128	0.070	0.102	0.066	0.110
	0.091	0.103	0.016	0.261	0.059	0.238	0.014
Educ. univer. Padres	0.023	0.025	0.038	0.030	0.049	0.033	0.046
	0.557	0.530	0.331	0.417	0.217	0.415	0.180
Status ocup. padres (índ.)	0.104	0.105	0.097	0.114	0.107	0.115	0.103
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Recursos educ. hogar (índ.)	0.116	0.117	0.106	0.139	0.132	0.140	0.122
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Recursos mater. hogar (índ.)	-0.020	-0.021	-0.030	-0.030	-0.038	-0.032	-0.036
	0.498	0.478	0.331	0.329	0.208	0.341	0.193
Primaria T. Completo	-0.197	-0.192	-0.211	0.771	0.945	0.786	0.490
	0.000	0.000	0.001	0.233	0.028	0.000	0.001
1er grado	-1.319	-1.286	-1.226	-1.328	-1.306	-1.331	-1.284
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
2do grado	-1.016	-0.982	-0.872	-1.052	-0.960	-1.052	-0.934
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
3er grado	-0.715	-0.692	-0.624	-0.720	-0.639	-0.721	-0.639
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5to grado	0.201	0.202	0.217	0.205	0.224	0.203	0.221
	0.001	0.001	0.003	0.001	0.002	0.000	0.001
Context. Socioec. Liceo	0.092	0.078		0.111		0.115	
	0.054	0.122		0.041		0.015	
Ratio Alumnos/Prof.	0.063	0.059		0.076		0.077	
	0.018	0.034		0.010		0.001	
Ratio Alumnos/Prof. ^2	-0.002	-0.002		-0.002		-0.002	
	0.013	0.024		0.006		0.000	
Calid Recurs. Educ. (índ.)	-0.008	-0.004		-0.011		-0.012	
	0.747	0.880		0.678		0.621	
Autonomía de Recur. (índ.)	0.017	0.015		0.018		0.018	
	0.707	0.747		0.688		0.669	
Autonomía Curric. (índ.)	-0.020	-0.014		0.019		0.019	
	0.783	0.855		0.800		0.726	
Prop. Docent. Titul.	0.365	0.354		0.344		0.340	
	0.003	0.003		0.005		0.001	
Prop. Docent. Univer.	0.391	0.409		0.445		0.442	
	0.363	0.347		0.323		0.190	
Lambda		-0.197	-0.593	-0.335	-0.585	-0.339	-0.589
		0.311	0.009	0.118	0.011	0.041	0.001
N	2287	2287	2287	2287	2287	2287	2287
R ^2	0.428	0.429	0.518	0.427	0.515	-	-
rho	-	-	-	-	-	-0.680	-0.568
sigma	-	-	-	-	-	0.757	0.674
chi2 (rho=0)	-	-	-	-	-	45.196	5.517
p-value (rho=0)	-	-	-	-	-	0.000	0.019

Notas: Los valores en negrita debajo de los coeficientes indican el p-valor del contraste de significación. Las variables índices (índ.) se encuentran estandarizadas (media 0 y varianza 1), así como también la variable dependiente (el puntaje de la prueba).

Cuadro A.VI.7. Estimación de la FPE: Puntaje de la prueba de Matemáticas
Muestra de alumnos de Educación Secundaria Pública. PISA Uruguay 2006

	MCO	MC2E	MC2E-EF	VI	VI-EF	HECK	HECK-EF
Genero (hom.=1)	0.284	0.301	0.344	0.300	0.323	0.297	0.334
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Educ. Madre (1er cicl. Sec)	-0.019	-0.024	-0.039	-0.025	-0.039	-0.027	-0.039
	0.711	0.633	0.433	0.623	0.436	0.548	0.349
Educ. Madre (2do cicl. Sec)	0.134	0.128	0.147	0.131	0.169	0.135	0.159
	0.016	0.019	0.007	0.017	0.003	0.008	0.001
Educ. Padre (1er cicl. Sec)	0.103	0.096	0.085	0.093	0.075	0.088	0.080
	0.005	0.008	0.016	0.009	0.033	0.049	0.055
Educ. Padre (2do cicl. Sec)	0.125	0.121	0.117	0.112	0.096	0.096	0.105
	0.022	0.026	0.022	0.049	0.063	0.064	0.031
Educ. univer. Padres	-0.008	-0.007	0.021	-0.005	0.030	-0.001	0.026
	0.808	0.841	0.516	0.887	0.357	0.980	0.465
Status ocup. padres (índ.)	0.043	0.044	0.040	0.046	0.048	0.051	0.045
	0.030	0.030	0.043	0.029	0.015	0.028	0.039
Recursos educ. hogar (índ.)	0.062	0.063	0.045	0.069	0.066	0.080	0.056
	0.021	0.020	0.074	0.007	0.015	0.004	0.020
Recursos mater. hogar (índ.)	0.051	0.049	0.042	0.047	0.036	0.042	0.038
	0.088	0.096	0.170	0.103	0.236	0.190	0.180
Primaria T. Completo	-0.232	-0.227	-0.197	0.018	0.734	0.474	0.279
	0.000	0.000	0.001	0.971	0.105	0.014	0.213
1er grado	-1.247	-1.209	-1.115	-1.220	-1.176	-1.242	-1.152
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
2do grado	-0.991	-0.952	-0.750	-0.970	-0.817	-1.002	-0.791
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
3er grado	-0.734	-0.708	-0.455	-0.715	-0.466	-0.729	-0.465
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5to grado	0.140	0.141	0.160	0.141	0.166	0.141	0.163
	0.054	0.054	0.080	0.053	0.067	0.025	0.032
Context. Socioec. Liceo	0.209	0.194		0.203		0.220	
	0.000	0.000		0.000		0.000	
Ratio Alumnos/Prof.	0.022	0.018		0.022		0.030	
	0.364	0.495		0.455		0.163	
Ratio Alumnos/Prof. ^2	-0.001	-0.001		-0.001		-0.001	
	0.259	0.352		0.326		0.080	
Calid Recurs. Educ. (índ.)	-0.014	-0.009		-0.011		-0.015	
	0.602	0.741		0.702		0.506	
Autonomía de Recur. (índ.)	-0.065	-0.067		-0.067		-0.065	
	0.226	0.209		0.216		0.168	
Autonomía Curric. (índ.)	-0.010	-0.003		0.005		0.021	
	0.898	0.971		0.950		0.708	
Prop. Docent. Titul.	0.469	0.457		0.454		0.447	
	0.000	0.000		0.000		0.000	
Prop. Docent. Univer.	0.495	0.516		0.524		0.539	
	0.143	0.122		0.127		0.102	
Lambda		-0.224	-0.673	-0.259	-0.667	-0.325	-0.671
		0.200	0.003	0.146	0.004	0.038	0.000
N	2287	2287	2287	2287	2287	2287	2287
R ^2	0.460	0.461	0.556	0.456	0.554	-	-
rho	-	-	-	-	-	-0.508	-0.403
sigma	-	-	-	-	-	0.726	0.646
chi2 (rho=0)	-	-	-	-	-	13.683	4.893
p-value (rho=0)	-	-	-	-	-	0.000	0.027

Notas: Los valores en negrita debajo de los coeficientes indican el p-valor del contraste de significación. Las variables índices (índ.) se encuentran estandarizadas (media 0 y varianza 1), así como también la variable dependiente (el puntaje de la prueba).



Jóvenes y tecnologías de la
información y comunicación:
transformaciones y
continuidades.



Jóvenes y tecnologías de la información y comunicación: transformaciones y continuidades.

¿CÓMO ACCEDEN Y QUÉ USOS LE DAN A LAS TIC LOS JÓVENES EVALUADOS POR PISA?

Natalia Moreira Cancela

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados de la investigación “Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Uso y acceso juvenil”, financiada por el Fondo Concursable Carlos Filgueira de 2008.

El estudio se centró en el análisis del uso y acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que tienen los jóvenes uruguayos evaluados por el Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA) en los años 2003 y 2006.

Uno de los objetivos centrales fue la observación de las brechas que aparecen en relación con el uso de estas tecnologías, la caracterización de los diferentes manejos y habilidades con los que cuentan los estudiantes, y la señalización de las modificaciones y continuidades entre ambos períodos de tiempo.

Además, se indagó en las relaciones entre los efectos del uso y acceso de estas herramientas, con los resultados de las evaluaciones realizadas por PISA en Matemáticas, Lengua y Ciencias, con la intención de buscar algunas respuestas a las interrogantes referidas a si el empleo de las TIC beneficia a los estudiantes en el desempeño en esas áreas.

Para esta investigación se realizó un análisis secundario de tipo cuantitativo de los datos recogidos por PISA en los años 2003 y 2006.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) – Brecha digital – Juventud - Evaluación PISA – Desempeños educativos

Presentación

Este artículo surge como resultado de la investigación “Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Uso y acceso juvenil”, financiada por el Programa Infancia Adolescencia y Familia (Infamilia), en el marco del Fondo Concursable Carlos Filgueira de 2008.

Como problema de investigación se propuso conocer las características en el uso y acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación de los jóvenes que asistían a la educación secundaria en los años 2003 y 2006, y que en ese momento tenían 15 años de edad. El interés del trabajo apuntó a indagar en cómo es el acceso que estos jóvenes tienen a las TIC, qué usos le dan a estas tecnologías, y señalar si en este grupo de edad existen diferencias entre varones y mujeres, estudiantes que asisten a liceos públicos y privados, y residentes de Montevideo e interior del país. Además, saber si existen relaciones entre los resultados que logran los estudiantes en el área de Matemática, Lengua y Ciencia, y el uso de computadoras e Internet.

Para guiar el estudio se diseñaron cuatro hipótesis centrales a partir de la literatura consultada. En ellas se hacía referencia al hecho de que entre los años 2003 y 2006 ocurrieron transformaciones en el perfil del usuario de TIC, con una disminución en las brechas digitales, socioeconómicas, de género y territoriales. Asimismo, se planteaba que existen diferencias entre varones y mujeres, especialmente en las habilidades relacionadas con las TIC. En este sentido, se hacía mención a que las mujeres serían más hábiles en aquellas actividades relacionadas con las tareas escolares, y los varones con las que tuvieran un carácter más lúdico, recreativo y de comunicación. Finalmente, en una última hipótesis se mencionaba que es posible encontrar diferencias en los resultados de las evaluaciones realizadas a los jóvenes en las distintas áreas de conocimiento dependiendo del uso y acceso que se tenga a las TIC. Aquellos que poseen habilidades con respecto al uso de las diversas herramientas informáticas, obtendrían mejores resultados en todas las áreas que quienes no las poseen.

En este artículo se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la investigación y se enfatiza en los resultados relacionados con las hipótesis. En primer lugar, se introducen algunas nociones teóricas y antecedentes sobre estos temas. Luego, se hace una breve descripción de la estrategia metodológica, que explica algunas de las características de la Evaluación PISA. A continuación se trabaja en torno a los principales resultados obtenidos, para finalmente esbozar algunas conclusiones.

Sociedad de la información, tic y brecha digital

A la sociedad industrial y la subsiguiente sociedad postindustrial le siguió una gran revolución a nivel de las tecnologías, lo que dio lugar a lo que conocemos como Sociedad de la Información y el Conocimiento (Castells: 1996).

En este nuevo modo de desarrollo basado en la información, la fuente de productividad se basa en la tecnología de la generación de conocimiento, el procesamiento de la información, y la comunicación. En esta nueva sociedad, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) resultan herramientas fundamentales para todas las actividades de la vida. Entendemos por ellas una serie de tecnologías que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la más variada forma (Hermida: 2003). Bajo este concepto suelen incluirse diversos instrumentos, dentro de los que se encuentran el PC, Internet y la telefonía celular como los más habituales..

A pesar de que estas transformaciones son de gran magnitud y se ven en el mundo entero, no se presentan de forma equitativa en todos los países y para todos ciudadanos de una misma nación. Con la Sociedad de la Información y el Conocimiento aparece el concepto de brecha digital, que ALADI define como aquella que

cuantifica la diferencia existente entre países, sectores y personas que tienen acceso a los instrumentos y herramientas de la información y la capacidad de utilizarlos y aquellos que no lo tienen (URSEC: 2005).

A partir de los diferentes factores que condicionan las posibilidades de acceso a estas tecnologías podemos afirmar que existen varias dimensiones para abordar en el análisis del fenómeno de la brecha digital. Ellas podrían identificarse como brecha generacional; brecha de género; brecha socioeconómica; y brecha territorial, entre otras posibles.

La brecha generacional señala que existen diferencias en el acceso a las TIC de acuerdo a la edad de las personas. Según los datos de otras investigaciones a nivel nacional e internacional que se mencionan más adelante, se puede afirmar que los más jóvenes tienen mayores posibilidades de acceder a estas herramientas tecnológicas. Además, poseen mayores capacidades, por decirlo de alguna forma, de incorporar su lógica y aprenderla rápidamente.

En este sentido, consideramos relevante trabajar a nivel de los jóvenes, quienes, por sus propias características, podrían ser los responsables de modificar algunas de estas realidades. Tal como lo trabaja Juan Revilla Castro (2001), una de las aproximaciones teóricas con respecto a la juventud tiene que ver con esa idea de considerar a los jóvenes como agentes del cambio social. En este tipo de discursos, que desde la sociología han sido numerosos para explicar el papel de la juventud, los jóvenes aparecen como los responsables de la reproducción y la transformación social con un papel claro con respecto al cambio social desde su lugar. Según Marcelo Urresti (2008) son también quienes se encuentran en el foco de estas tecnologías, y en la medida en que nacen y desde sus primeros años de vida van creciendo acompañados de estas herramientas, se consolidan en lo que varios investigadores de estos temas llaman “nativos digitales” (Piscitelli:2006).

La brecha de género, por su parte, supone que existen diferencias en la cantidad de hombres y mujeres que tienen acceso a las TIC. A nivel mundial, la mayoría de las personas que se conectan a Internet son hombres. Además, existen diferencias en relación con los usos que unos y otros dan a los servicios que posibilita la gran red (Bonder: 2004).

La brecha socioeconómica, quizás la más visualizada, implica que existen diferencias en las condiciones socioeconómicas de las personas que tienen acceso a las TIC en relación con las que no lo tienen. Quienes acceden a Internet se encuentran en su mayoría en los estratos medios y altos de la escala social. Estas diferencias se encuentran, en primer lugar, en relación con la posibilidad de acceso a las TIC, pero también en las actividades realizadas, la frecuencia de uso, el lugar desde donde se realiza la conexión, las habilidades alcanzadas, entre otros factores.

La brecha territorial indica que existen diferencias en el acceso a las TIC de acuerdo al lugar de residencia. Esto se da tanto a nivel nacional como internacional. A partir de estudios previos sabemos que en Uruguay el acceso a Internet varía si se vive en el medio rural o urbano, e incluso hay diferencias entre ciudades (Pittaluga y Sienna: 2007). También existen diferencias entre países, y entre continentes.

A partir de diversas fuentes teóricas consultadas surge la necesidad de diferenciar uso y acceso a las TIC. Bonder (2006) afirma que el acceso a las TIC no implica la apropiación, ni el uso estratégico y que el acceso a la información que se encuentra “disponible” en la red no conduce necesariamente al conocimiento. De acuerdo a sus afirmaciones es importante construir e implementar mediaciones que incrementen el capital simbólico y social para la Sociedad de la Información y el Conocimiento, las que deben ser acompañadas por nuevas formas de gobernabilidad.

Antecedentes

Con respecto a las características principales de los usuarios de TIC, el Informe Mundial de Desarrollo Humano del año 2001 (Pittaluga & Sienna: 2007) destaca como características principales de los usuarios de Internet: que viven en zonas urbanas y en determinadas regiones del mundo; tienen mejor instrucción y más dinero; son jóvenes; y son hombres. Según la información presentada en el trabajo de Sunkel (en 2004), el total de usuarios de Internet en Estados Unidos fue del 63%, en la Unión Europea del 44.3, en América Latina y El Caribe del 11,5%, en Asia del 7,4%, y en Medio Oriente y el Norte de África del 4,2%. Si observamos los datos para el conjunto de la población mundial en ese año, vemos que los usuarios de Internet en el mundo representan solamente al 13,0% de la población.

Algunas de las características que identificamos anteriormente a escala global son fácilmente localizables a nivel nacional. Desde el año 2003, la URSEC calcula el Índice de Oportunidad Digital con la finalidad de medir la brecha digital existente entre Uruguay y otros países del mundo. Según esta fuente, en los últimos años se presenta un incremento en las diferentes categorías de este índice (oportunidad, infraestructura y utilización) (URSEC: 2005).

Por su parte, desde el año 2002 la empresa Grupo Radar viene realizando un trabajo de seguimiento del perfil del internauta uruguayo, en el que también se percibe una tendencia a la universalización en el uso de las TIC. En esta línea, los responsables de la medición logran identificar un incremento en la penetración de estas tecnologías en el interior del país, así como un aumento de su uso de los mayores de 50 años y las mujeres, segmentos que claramente presentan un acceso más paulatino en este tema. En relación con la extensión de PC a los hogares, entre 2001 y 2007 se pasa del 32% al 50% de hogares con esta tecnología en el hogar, para el total del país. Este incremento es del 20% al 44% para el interior del país, y del 40% al 55% para la capital (RADAR: 2007).

De acuerdo con los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística a partir de uno de los módulos incluido en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006 (Pittaluga & Sienna: 2007), un 38.6% de los uruguayos mayores de 5 años declara haber usado una computadora en los últimos 6 meses, y de ellos, un 76.1% afirma haber utilizado Internet. Dentro de esta gran diferencia entre quienes han tenido acceso y quienes no, se pueden encontrar algunos patrones comunes, los que, como se dijo, tienen sus puntos de conexión con lo que ocurre a escala mundial. Se observan diferencias con respecto a las características en las diversas zonas del país y es la capital la que presenta los mayores niveles de acceso a una PC e Internet.

La brecha de género en nuestro país no parece ser tan notoria como en otros lugares del mundo. En cuanto a las diferencias por grupos de edad y la brecha generacional podemos señalar que, con excepción de los tramos etarios de 6 a 11 años y 12 a 19, a medida que aumentaron las edades, disminuyó la proporción de personas que utilizaron una computadora en los últimos 6 meses. Encontramos también disparidades en el uso de PC e Internet de acuerdo con el nivel educativo, ya que, a medida que el nivel educativo es más alto, incrementa la proporción de personas que usaron estas herramientas, con excepción de quienes poseen terciaria completa. En referencia a los niveles de ingresos del hogar y la brecha socioeconómica, observamos que con el aumento del ingreso, una mayor cantidad de personas utilizaron PC e Internet en los últimos 6 meses. Sólo un 22,5% de los hogares incluidos en el 20% más pobre accedió a estas tecnologías, mientras que valor asciende al 61,5% para los que se encuentran en el otro extremo. Por último, en relación con la condición de actividad, son los estudiantes (87,07%) y los desocupados por primera vez (64,53%), quienes poseen niveles más altos de uso de PC e Internet en contraposición con los pensionistas (5,52%) y jubilados (7,69%) con menor empleo de estas tecnologías. Claramente encontramos aquí la influencia de la edad (Pittaluga y Sienna: 2007).

Estrategia metodológica

La metodología de trabajo para esta investigación consistió en el procesamiento de las bases de datos de la Evaluación PISA para Uruguay de los años 2003 y 2006, específicamente los correspondientes al módulo del cuestionario referido al uso de computadoras. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) es una evaluación internacional que desde 2000 se realiza cada tres años de forma permanente. Implementado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es uno de los programas de estudio comparativo más extenso y riguroso de los sistemas educativos, y tiene como finalidad máxima “aportar elementos tanto para el monitoreo de políticas en la educación obligatoria como para la elaboración de escenarios futuros sobre la relación entre las ciencias, la educación, la política, la cultura y la economía en clave de desarrollo con equidad” (ANEP: 2007:15). El propósito principal de PISA es evaluar de qué manera los jóvenes de 15 años de edad, es decir, aquellos que se encuentran terminando la escolaridad obligatoria y se encuentran preparados para afrontar los desafíos de la sociedad actual. Se pretende investigar en qué medida ellos son capaces de emplear los conocimientos adquiridos hasta el momento, en situaciones y problemas del mundo real, así como también, evaluar el grado en que poseen un conjunto de competencias relevantes e indispensables para actuar como ciudadanos a nivel personal, social y económico (ANEP: 2004:3).

En la Evaluación PISA se consideran tres elementos centrales sobre los que se van a realizar las pruebas: la capacidad de lectura, la cultura matemática, y la cultura científica. En cada año que se realiza la evaluación, se focaliza en uno de estos elementos, pero se realizan evaluaciones sobre las tres áreas de conocimiento. Como se mencionó antes, 2003 fue el primer año en el que Uruguay participó de la Evaluación PISA, en su carácter de país invitado. Dentro del universo de centros educativos se consideraron liceos públicos, escuelas técnicas, colegios privados, escuelas rurales con séptimo, octavo y noveno grado, y el Liceo Militar. La muestra de 243 establecimientos de enseñanza quedó conformada con un total de 5.835 estudiantes. Las evaluaciones se aplicaron a estudiantes de educación media, nacidos entre el 1° de abril de 1987 y el 31 de marzo de 1988. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, se puede afirmar que los resultados de la evaluación PISA de 2003 reflejan la realidad del 74% de los jóvenes de 15 años que asistían a la educación media en ese año. El año 2006 fue el segundo ciclo en el que nuestro país participó en la evaluación PISA. En este caso se tomaron en cuenta los jóvenes nacidos entre el 1° de abril de 1990 y el 31 de marzo de 1991. Participaron 221 centros y 4.839 estudiantes. De acuerdo a los datos relevados por la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada del Instituto Nacional de Estadística, se puede afirmar que los resultados de la evaluación PISA reflejan la situación del 79,7% de los jóvenes de 15 años que asistían a la educación media en 2006.

El perfil del usuario de tic - brechas en la juventud

La primer hipótesis de nuestra investigación afirmaba que entre el período que va del año 2003 al año 2006 ocurrieron transformaciones del perfil del usuario de TIC. Las mujeres, los residentes del interior del país, y los jóvenes que asisten a liceos públicos ya no se encuentran en una situación tan desigual con respecto a los hombres, los montevideanos y los que concurren a liceos privados.

A partir de los datos analizados en nuestro trabajo, hemos visto que entre 2003 y 2006 incrementa la cantidad de jóvenes que ahora tienen una PC en su hogar. Tal como vemos en la tabla n° 1, del 44,7% en 2003 se pasa al 59,7% de jóvenes con esta herramienta en su hogar.

Sin embargo, al observar el perfil de quienes tienen este acceso, aún estamos lejos del ideal de la equidad. Si bien la cantidad de mujeres que tiene PC en el hogar aumentó en un 14,7%, los varones siguen teniendo una situación de ventaja. En 2006, un 57,6% de las mujeres tiene PC, frente a un 62,1% de los varones. Aunque no es una proporción alta, la diferencia se hace presente.

En relación con la región del país en donde viven los jóvenes, los montevideanos continúan manteniendo una situación de ventaja en relación con los residentes del interior, Sin embargo, en 2006 es posible visualizar un incremento de los jóvenes no capitalinos con PC. Mientras en el año 2003 la distancia entre los chicos de Montevideo e Interior era del 32%, en 2006 era del 23,1%, con una disminución de 8,8 puntos de la brecha.

En cuanto a las diferencias de acuerdo al centro educativo, se observa que los estudiantes de liceos privados siguen encontrándose en situaciones más favorables en relación con los demás jóvenes. Si bien se visualiza una mejora por parte de los estudiantes de la secundaria pública y la técnica (como ocurre en el caso de las diferencias por zona geográfica), las diferencias son notorias. En 2006, el 93,3% de los estudiantes de centros privados tenían al menos una computadora en la casa, frente al 52,3% de los jóvenes que asisten a centros de enseñanza secundaria pública, y al 32,2% de los estudiantes de la secundaria técnica.

Estas distancias entre los diferentes grupos de la juventud son asombrosas al detenerse en los jóvenes de distintos sectores socioeconómicos de nuestro país. En el año 2003, el 87,3% de los estudiantes pertenecientes al cuartil más rico tenían al menos una computadora en su hogar, mientras que solamente un 9,1% del cuartil más pobre podía acceder a una tecnología de este tipo. Si bien observamos en la tabla ya mencionada que se perciben importantes mejoras en la brecha entre estos dos grupos, las distancias continúan siendo inmensas. En el año 2006, sólo un 23% del primer cuartil tenía una computadora en su hogar, mientras que el 93,3% de los jóvenes del último cuartil sí la tenía.

Tabla 1. Tenencia de PC en el hogar 2003-2006

Variables	Categorías	2003	2006	Variación 2003-2006	Brecha 2003	Brecha 2006	Variación de la Brecha
Sexo	Mujer	42,9	57,6	14,7	3,5	4,5	0,9
	Varón	46,4	62,1	15,7			
Nivel socioeconómico y cultural	Cuartil 1	9,1	23,0	13,9	78,2	70,2	-7,9
	Cuartil 2	27,0	45,9	18,9	60,3	47,4	-13,0
	Cuartil 3	54,6	74,7	20,1	32,7	18,5	-14,1
	Cuartil 4	87,3	93,3	6,0	...	...	...
Tipo de centro educativo	Secundaria General Pública	37,1	52,3	15,2	53,6	41,1	-12,6
	Secundaria Técnica	25,4	32,2	6,8	65,3	61,2	-4,1
	Secundaria General Privada	90,7	93,3	2,6	...	...	...
Región geográfica	Montevideo	64,6	73,7	9,2	32,0	23,1	-8,8
	Interior	32,6	50,6	18,0			
Tamaño de la localidad	Montevideo y Área metropolitana	59,5	70,4	10,9	...	...	...
	Ciudades capitales del interior del país	33,0	50,0	17,0	26,5	20,4	-6,1
	Ciudades menores del interior del país	33,9	49,9	16,0	25,6	20,4	-5,1
	Localidades con menos de 5000 habitantes y rurales	23,5	48,5	25,0	36,0	21,9	-14,1
Total		44,7	59,7	15,0	...	...	...

Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2003 y 2006

Lo observado anteriormente sobre la posesión de computadoras en el hogar, se mantiene también en la tenencia de conexión a Internet: son nuevamente los varones, estudiantes de secundaria privada y residentes en Montevideo los que tiene más posibilidad de acceso a Internet desde el hogar (nuevamente se ve un aumento de la brecha de género, y una disminución en las otras).

Tabla 2. Conexión a Internet en el hogar 2003-2006

VARIABLES	Categorías	2003	2006	Variación 2003-2006	Brecha 2003	Brecha 2006	Variación de la Brecha
Sexo	Mujer	32,7	41,4	8,7	4,3	5,5	1,1
	Varón	37,1	46,9	9,8			
Nivel socioeconómico y cultural	Cuartil 1	3,9	12,6	8,6	74,9	70,5	-4,4
	Cuartil 2	15,6	26,4	10,8	63,2	56,7	-6,6
	Cuartil 3	40,7	51,9	11,1	38,1	31,2	-6,9
	Cuartil 4	78,8	83,1	4,2	...	...	...
Tipo de centro educativo	Secundaria General Pública	26,9	34,6	7,8	54,8	47,1	-7,7
	Secundaria Técnica	16,2	19,7	3,5	65,5	62,1	-3,4
	Secundaria General Privada	81,7	81,7	0,0	...	...	...
Región geográfica	Montevideo	53,0	56,4	3,4	29,0	20,4	-8,6
	Interior	24,0	36,0	12,0			
Tamaño de la localidad	Montevideo y Área metropolitana	48,2	53,4	5,2	...	...	...
	Ciudades capitales del interior del país	24,8	37,8	13,0	23,4	15,6	-7,8
	Ciudades menores del interior del país	23,5	33,7	10,2	24,8	19,8	-5,0
	Localidades con menos de 5000 habitantes y rurales	18,3	29,7	11,5	30,0	23,7	-6,3
Total		35,0	44,1	9,1	...	...	...

Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2003 y 2006

En lo que se refiere al uso de PC en el hogar, se pudo comprobar que entre 2003 y 2006, el total de jóvenes que usaron esta herramienta casi diariamente en el hogar pasó de un 43,1% a un 50,1%. Si bien sabemos que en estos datos influye la tenencia de esta tecnología en el hogar, en comparación con otros sitios como el centro educativo o el cyber café, es en la casa donde diariamente esta población utiliza las computadoras en mayor proporción. Tanto en 2003 como en 2006 notamos marcadas diferencias entre las distintas categorías de las variables que hemos incorporado en nuestro estudio, incluido el tema de género, en el que no se veían grandes variantes en los anteriores resultados. En cuanto al área de residencia y el tamaño de la localidad, vemos que, otra vez, Montevideo y el área metropolitana son los que alojan a los jóvenes más favorecidos. Sin embargo, con el paso de los años, en las diferentes zonas las distancias entre aquellos que usan las computadoras de manera frecuente en su hogar disminuye. La peor situación la encontramos, sin lugar a dudas, en relación con tipo de centro de estudios. Mientras entre los estudiantes que concurren a enseñanza privada la proporción entre quienes usan la computadora en su hogar casi de forma diaria es de un 64,5% y un 73,7%, para los que asisten a

un centro de enseñanza secundaria pública la relación es de un 37,7% y un 43,1%, y para la secundaria técnica de 29,1% y 30,1%. En el análisis de la variación entre ambos períodos de tiempo, y las distancias o brechas entre estos tres tipos de centros, se ve que entre 2003 y 2006 se produjo un incremento de la desigualdad entre los jóvenes según su centro de estudio. El caso más grave lo encontramos entre la secundaria privada y la técnica, en la que la brecha aumenta un 8,2%.

Tabla 3. Uso de PC en el hogar casi de forma diaria 2003-2006

VARIABLES	Categorías	2003	2006	Variación 2003-2006	Brecha 2003	Brecha 2006	Variación de la Brecha
Sexo	Mujer	38,1	47,0	8,9	9,7	6,4	-3,3
	Varón	47,8	53,4	5,6			
Nivel socioeconómico y cultural	Cuartil 1	11,1	21,9	10,8	55,0	53,3	-1,6
	Cuartil 2	27,2	35,8	8,6	38,8	39,4	0,6
	Cuartil 3	50,2	58,4	8,2	15,8	16,8	1,0
	Cuartil 4	66,0	75,2	9,2	...	...	...
Tipo de centro educativo	Secundaria General Pública	37,7	43,1	5,4	26,8	30,6	3,8
	Secundaria Técnica	29,1	30,1	1,0	35,4	43,6	8,2
	Secundaria General Privada	64,5	73,7	9,2	...	...	...
Región geográfica	Montevideo	54,2	58,1	3,8	19,7	13,7	-6,0
	Interior	34,6	44,4	9,8			
Tamaño de la localidad	Montevideo y Área metropolitana	51,7	56,3	4,6	...	...	...
	Ciudades capitales del interior del país	34,8	45,7	10,9	16,9	10,6	-6,3
	Ciudades menores del interior del país	35,1	40,0	4,9	16,6	16,3	-0,3
	Localidades con menos de 5000 habitantes y rurales	27,9	42,9	15,1	23,9	13,4	-10,5
Total		43,1	50,1	6,9	...	...	...

Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2003 y 2006

De acuerdo con estos datos, se puede concluir que aunque se perciben mejoras en las diferencias que existían en el año 2003 en relación con la región geográfica y el centro educativo de estudio, en nuestro país no ha cambiado el perfil típico del usuario de TIC. Con lo cual, de acuerdo a nuestra primera hipótesis, podemos decir que se confirma en el caso de las diferencias por zona geográfica y tipo de centro de estudio, pero no para las diferencias entre los sexos. A pesar del paso del tiempo, los varones, estudiantes de centros privados, pertenecientes al cuartil más alto de nivel socioeconómico y residentes de Montevideo, siguen siendo los privilegiados en el uso de las TIC.

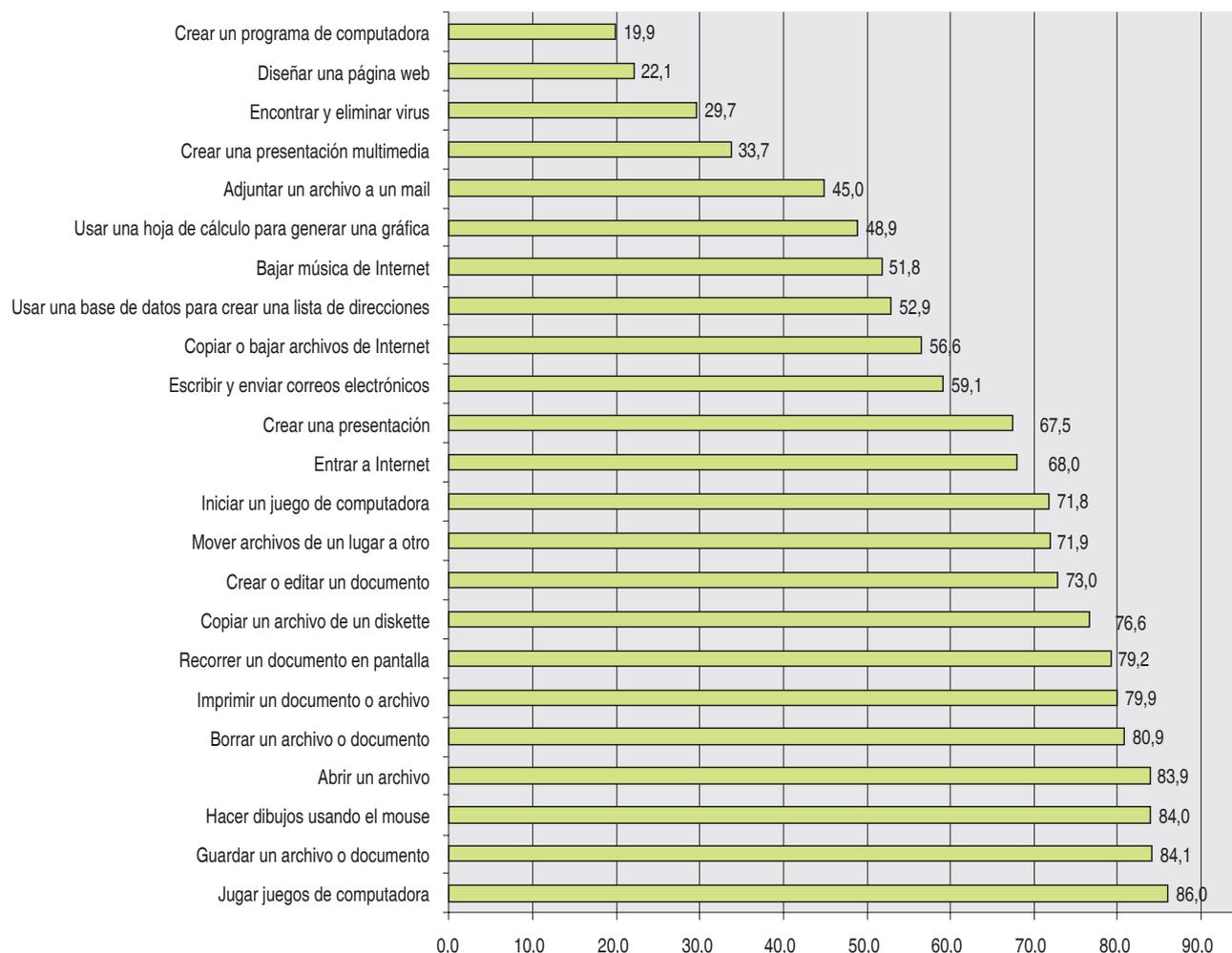
La segunda hipótesis que incluimos en la investigación, muy relacionada con la primera, señalaba que durante el período 2003-2006 las brechas digital, de género y territorial entre los jóvenes tendieron a disminuir, lo que generó expectativas con respecto a la democratización de las nuevas tecnologías. En términos generales, en el análisis en 2006 vimos un incremento del 15% de quienes tienen acceso a una computadora en su hogar en 2003. Sin embargo, como ya mencionamos, nos enfrentamos a una situación en la que la brecha de género se incrementó levemente, mientras que las demás tendieron a reducirse. La mayor disminución la encontramos entre el cuartil 3 de nivel socioeconómico, y el más alto; y entre las localidades rurales, y Montevideo y área metropolitana. A partir de estos datos podemos concluir que todas las brechas tendieron a disminuir, con excepción de la de género, que presenta un leve aumento, aunque es pequeña en comparación con lo que ocurre en otras zonas del planeta.

Varones y mujeres: ¿iguales o distintos frente a las tic?

Una de las hipótesis con las que iniciamos la investigación estuvo dedicada a los usos y competencias por parte de los jóvenes. Ésta afirmaba que *en lo que respecta a las habilidades, existen diferencias en relación con el sexo de los jóvenes. Las mujeres son más hábiles en lo que refiere a las tareas escolares, y los hombres en las actividades vinculadas con lo lúdico y la comunicación.*

A partir de los datos obtenidos de acuerdo a las habilidades de los jóvenes, se pudo ver que éstas han cambiado entre los estudiantes evaluados en 2003 y 2006. En el gráfico 1 se muestran las distintas actividades sobre las que se consultaron a los estudiantes en la evaluación PISA. En este sentido, cabe aclarar que el cuestionario hacía referencia a qué tan bien creían que podían realizar esas actividades de forma independiente, sin necesidad de preguntar a alguien cómo hacerlo, y teniendo muy claro lo que la tarea implicaba. En el gráfico mencionado se ven los porcentajes de jóvenes que en el año 2003 creían poder realizar muy bien cada una de estas actividades.

Gráfico 1. Habilidades para realizar algunas tareas con una PC 2003



Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2003

Dentro de las tareas incluidas en esta primera instancia, la actividad que en mayor proporción los jóvenes estudiantes de 15 años pueden realizar muy bien solos es jugar juegos de computadora. En este caso, nos encontramos con un 86% de chicos que creen poder hacerlo de esta forma. Esta actividad, que a su vez es la que realizaban con más frecuencia, es seguida por tareas sencillas, como guardar un archivo en la computadora (84,1%); hacer dibujos usando el mouse (84%); y abrir un archivo (83,9%). Si se presta atención a la gráfica que viene a continuación, se puede ver que los datos aparecen de forma escalonada, con grupos de actividades que incluyen determinadas habilidades por parte de los jóvenes. Las acciones que generan las mayores dificultades son: encontrar y eliminar virus de la computadora (29,7%); diseñar una página web (22,1%); y crear un programa de computadora (19,9%). En este último caso se trata de actividades más complejas, que requieren mayor conocimiento en informática, y que no son realizadas de manera frecuente por la población objeto de este trabajo.

Si nos centramos en las características de estos jóvenes en relación con el género, vemos que en 2003 las mujeres presentaban mayores habilidades que los varones en siete de las 23 tareas incluidas en el formulario de PISA para el estudiante. Estas actividades son las que aparecen justamente en los primeros siete lugares de la lista para

el conjunto de los jóvenes, es decir, que son las siete actividades que más jóvenes habilidosos presentan. Éstas son: jugar juegos de computadora (87,4%); guardar un archivo o documento (86,8%); hacer dibujos usando el mouse (86,4%); abrir un archivo (85,1%); borrar un archivo o documento (82%); imprimir un documento o archivo (81,8%); y recorrer un documento en pantalla (80,9%). Para las restantes actividades vemos que los varones se encuentran en una relación de "superioridad" con respecto a las habilidades de las mujeres. Vemos que esta relación no es igual para todas las tareas, ya que en algunos casos las diferencias son mínimas, como por ejemplo, en copiar un archivo a un disquete (0,2%), pero en otros casos, la brecha aumenta, como por ejemplo, en tareas como encontrar y eliminar virus de la computadora, en las que un 20% de mujeres creen poder hacerlo muy bien solas, mientras que un 38,3% de los varones da esta respuesta.

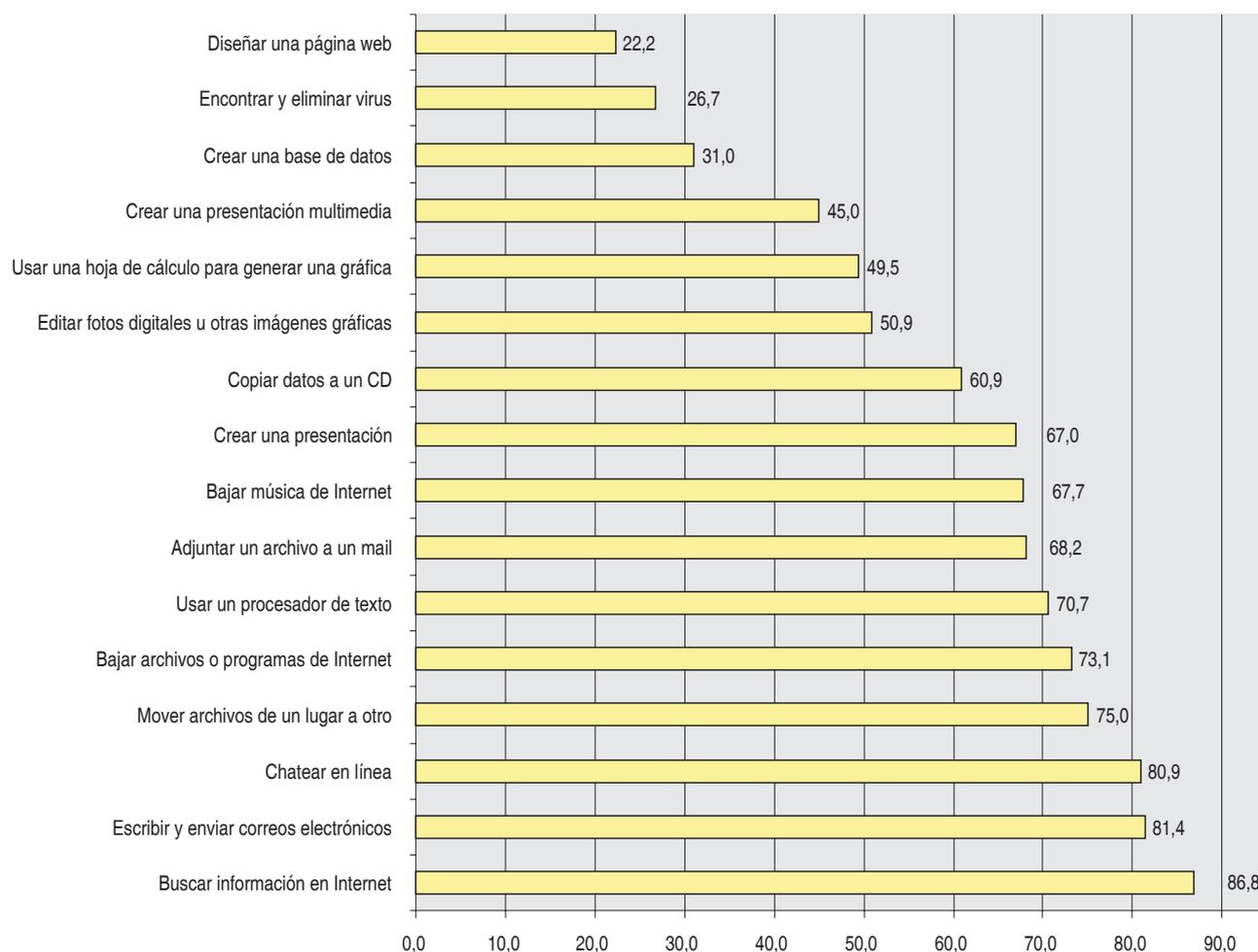
Tabla 4. Habilidades para realizar algunas tareas con una PC por género. 2003

Tareas	Sexo	
	M	V
Jugar juegos de computadora	87,4	84,7
Guardar un archivo o documento	86,8	81,7
Hacer dibujos usando el Mouse	86,4	81,8
Abrir un archivo	85,1	82,7
Borrar un archivo o documento	82,0	79,9
Imprimir un documento o archivo	81,8	78,3
Recorrer un documento en pantalla	80,9	77,7
Copiar un archivo de un disquete	76,5	76,7
Crear o editar un documento	72,7	73,2
Mover archivos de un lugar a otro	70,3	73,4
Iniciar un juego de computadora	67,2	76,0
Entrar a Internet	64,2	71,3
Crear una presentación	66,0	68,9
Escribir y enviar correos electrónicos	58,4	59,8
Copiar o bajar archivos de Internet	52,0	60,7
Usar una base de datos	51,9	53,9
Bajar música de Internet	44,1	58,6
Usar una hoja de cálculo para hacer una gráfica	44,4	52,9
Adjuntar un archivo a un mail	40,4	49,1
Crear una presentación multimedia	27,9	38,8
Encontrar y eliminar virus	20,0	38,3
Diseñar una página web	18,6	25,2
Crear un programa de computadora	14,2	25,0

Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2003

En lo que refiere a los datos del año 2006 en el gráfico 2 vemos que tres actividades que implican el uso de Internet son las que la mayor parte de los jóvenes pueden desarrollar de forma correcta e independiente. Ellas son: buscar información en Internet (86,8%); escribir y enviar correos electrónicos (81,4%); y chatear en línea (80,9%). Una de estas tareas ya aparecía en el listado de 2003, pero no se ubicaba en los primeros lugares. Escribir y enviar correos electrónicos era realizada sin problemas por un 59,1% de los chicos de 15 años. A partir de estos resultados podemos decir que la difusión de Internet y el incremento de los jóvenes que acceden a esta herramienta hicieron que en 2006 sean las actividades que implican el uso de la gran red las que los jóvenes realicen con más frecuencia, y que además sean las que contienen las mayores habilidades. A pesar de los avances en estas actividades tan importantes para el desempeño de los estudiantes, hay otras tareas que no han incrementado la proporción de jóvenes habilidosos de forma relevante, y siguen ubicándose al final de la lista: continúan siendo diseñar una página web (22,2%) y encontrar y eliminar virus (26,7%).

Gráfico 2. Habilidades para realizar algunas tareas con una PC 2006



Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2006

En el año 2006 las mujeres tuvieron mayor proporción de habilidades en relación con los varones en siete de las 16 actividades sobre las que fueron consultados. Además, las actividades en las que predominan las chicas habilidosas no son sólo las de los primeros lugares del listado. Las tareas son buscar información en Internet (88,4%); escribir y enviar correos electrónicos (84,3%); chatear en línea (82,3%); mover archivos de un lugar a

otro de la computadora (75,3%); usar un procesador de texto (73,2%); adjuntar un archivo a un mail (69,3%); y crear una presentación, por ejemplo, usando Power Point (69,7%).

Tabla 5. Habilidades para realizar algunas tareas con una PC por género. 2006

Tareas	Sexo	
	M	V
Buscar información en Internet	88,4	85,0
Escribir y enviar correos electrónicos	84,3	78,3
Chatear en línea	82,3	79,5
Mover archivos de un lugar a otro	75,3	74,6
Bajar archivos o programas de Internet	71,3	75,1
Usar un procesador de texto	73,2	67,9
Adjuntar un archivo a un mail	69,3	67,0
Bajar música de Internet	63,2	72,7
Crear una presentación	69,7	64,1
Copiar datos a un CD	55,8	66,8
Editar fotos digitales u otras imágenes gráficas	49,4	52,5
Usar una hoja de cálculo para hacer una gráfica	45,5	54,1
Crear una presentación multimedia	40,6	50,1
Crear una base de datos	28,4	33,9
Encontrar y eliminar virus	18,3	36,3
Diseñar una página web	19,4	25,5

Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2006

A partir de estos resultados, podemos decir que nuestra hipótesis sobre las diferencias en las habilidades entre varones y mujeres no se corroboró. En los dos períodos de tiempo analizados hubo una gran proporción de chicas habilidosas en actividades lúdicas o de entretenimiento, como, por ejemplo, usar juegos de computadora y emplear Internet con fines recreativos. Por lo tanto, no podemos decir que las mujeres presenten mayor habilidad en acciones relacionadas con las tareas escolares, ni que tengan menores aptitudes para lo lúdico y la comunicación.

Tic y desempeños educativos

A partir de las grandes discusiones sobre los efectos del uso de la informática en los resultados educativos, decidimos incorporar una hipótesis que tratara de relacionar el uso y acceso a las TIC y los desempeños en las tres áreas evaluadas por PISA: Matemática, Lectura y Ciencias. En la tercera hipótesis de la investigación planteábamos que *podemos encontrar diferencias en los resultados de las evaluaciones realizadas a los jóvenes en las distintas áreas de conocimiento, dependiendo del uso y acceso que se tenga en relación con las TIC. Los jóvenes que posean habilidades con respecto al uso de las diversas herramientas informáticas obtendrán mejores resultados en todas las áreas que los que no las poseen.*

La hipótesis ha sido claramente verificada a partir de este análisis. Encontramos que no todas las variables relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación se encuentran asociadas a los resultados obtenidos en las evaluaciones. Al observar la tabla 6 podemos señalar que existe una clara asociación entre los resultados encontrados en las tres pruebas y los niveles de autoconfianza de los jóvenes en relación con la realización de tareas de alto nivel, así como también en aquellas que implican el uso de Internet. Esto no ocurre para el caso de la frecuencia de uso de la computadora e Internet para entretenimiento, y tampoco para el empleo de programas informáticos. Podemos afirmar que existe una relación positiva entre la autoconfianza para la realización de tareas que implican el uso de una PC (en términos generales) y los resultados de las evaluaciones. Quienes sienten más confianza tanto en el uso de Internet como en tareas de alto nivel presentan mayores desempeños en todas las áreas evaluadas.

Tabla 6. Coeficientes de correlación entre promedios de evaluaciones e índices TIC. 2006

		Promedio en Matemática	Promedio en Lectura	Promedio en Ciencias	Autoconfianza en TICs tareas de alto nivel	Autoconfianza en TICs tareas de Internet	TICs uso de Internet entretenimiento	TICs uso de programas
Promedio en Matemática	Correlación de Pearson	1	,694(**)	,794(**)	,222(**)	,326(**)	,108(**)	,068(**)
	N	4839	4839	4839	4354	4352	4307	4295
Promedio en Lectura	Correlación de Pearson	,694(**)	1	,755(**)	,189(**)	,321(**)	,097(**)	,080(**)
	N	4839	4839	4839	4354	4352	4307	4295
Promedio en Ciencias	Correlación de Pearson	,794(**)	,755(**)	1	,238(**)	,345(**)	,118(**)	,077(**)
	N	4839	4839	4839	4354	4352	4307	4295
Autoconfianza en TICs tareas de alto nivel	Correlación de Pearson	,222(**)	,189(**)	,238(**)	1	,653(**)	,524(**)	,545(**)
	N	4354	4354	4354	4354	4350	4266	4260
Autoconfianza en TICs tareas de Internet	Correlación de Pearson	,326(**)	,321(**)	,345(**)	,653(**)	1	,511(**)	,351(**)
	N	4352	4352	4352	4350	4352	4267	4261
TICs uso de Internet entretenimiento	Correlación de Pearson	,108(**)	,097(**)	,118(**)	,524(**)	,511(**)	1	,675(**)
	N	4307	4307	4307	4266	4267	4307	4295
TICs uso de programas	Correlación de Pearson	,068(**)	,080(**)	,077(**)	,545(**)	,351(**)	,675(**)	1
	N	4295	4295	4295	4260	4261	4295	4295

Fuente: elaboración propia a partir de la Evaluación PISA 2006

A pesar de ello, la confianza en la realización de algunas tareas, es decir, la percepción acerca del poseer habilidades con respecto a tareas complejas que implican el uso de Internet, fueron los dos indicadores que más influencia tuvieron en los puntajes obtenidos por los estudiantes en las diferentes evaluaciones. Tanto en Matemática como en Lectura y Ciencia, el poseer habilidades para el manejo de una computadora influyó positivamente en las evaluaciones. Como era de esperar, advertimos de otros factores que influyen al explicar estos resultados, uno de los más importantes es el entorno sociocultural en el que estudia el joven. Por lo tanto, estas afirmaciones deberán ser complementadas con investigaciones sobre esta temática, quizás, contando con análisis cualitativos que hagan hincapié en la misma práctica sobre el papel que cumplen el uso de las computadoras en las habilidades. Seguramente, todas las investigaciones sobre el Plan Ceibal podrán guiar este enfoque a partir de nuevos insumos.

Conclusiones

Consideramos pertinente analizar algunas de las conclusiones a las que hemos llegado a partir del marco teórico escogido y los resultados obtenidos por investigaciones anteriores.

La nueva Sociedad de la Información y el Conocimiento en la que estamos inmersos es una sociedad caracterizada por los cambios en la que la información cumple un rol fundamental desde todo punto de vista. De acuerdo a la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información de 2003 (CMSI: 2005), ella se entiende como una sociedad centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear completamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, respetando y defendiendo plenamente la Declaración Universal de Derechos Humanos.

A pesar de ello, y del ideal sobre el que se basan estos principios, nos encontramos con situaciones de desigualdad, tanto entre países, como a la interna de cada una de las naciones. Aquí surge la noción de brecha digital que, por lo general, es considerada en términos de tenencia o acceso a determinadas tecnologías de la información y comunicación, especialmente PC e Internet. A partir de los datos encontrados en esta investigación, hemos visto que entre los dos periodos de tiempo analizados se produjeron varios cambios. En términos generales aumentó la cantidad de jóvenes con al menos una computadora en su casa, y con acceso a Internet. Sin embargo, esta mejora a nivel general, concentra varios matices al examinar al interior de esa población. En el caso de las mujeres, estas transformaciones fueron en otro sentido, al aumentar levemente la brecha existente con sus pares varones. Por otro lado, las brechas socioeconómicas y territoriales, tuvieron mejoras importantes, con una disminución de 2003 a 2006 como patrón común, aunque con predominio del perfil de usuario masculino, de buena posición socioeconómica, y residente en la capital del país.

Estas diferencias no se hallan solamente en el acceso a las TIC, sino que también aparecen en el tiempo que hace que usan computadoras, la frecuencia con que las emplean, las actividades que realizan, y las habilidades con las que cuentan para su realización. En este sentido, creemos importante señalar nuestra posición en relación con el concepto de brecha digital. Sostenemos que una definición más adecuada debería centrarse no sólo en la tenencia o el acceso a determinada infraestructura en TIC, sino también considerar los usos y las capacidades, tanto para el caso de los jóvenes, que es lo que nos ocupa en este caso, como para el conjunto de la población. Como dice Casacuberta (s/f), además de invertir en infraestructura (el tendido de redes) y la donación de computadoras, se necesita apuntar a los funcionamientos y capacidades. Este investigador entiende por funcionamientos a las habilidades cognitivas que permiten conocimientos prácticos, el cómo hacer determinadas tarea; y como capacidades, a la serie de enlaces entre funcionamientos que somos capaces de establecer.

En este trabajo nos focalizamos en el análisis de la brecha de género y la brecha territorial, pero a lo largo de la investigación descubrimos que no podemos hablar de ellas sin referirnos a la cuestión socioeconómica. No nos alcanzó con mostrar lo que ocurría entre jóvenes que estudiaban en distintos tipos de centros educativos, sino que vimos, como era de pensar, que existe una importante relación entre la situación socioeconómica de los estudiantes, y el centro al que concurren, por lo cual también incluimos las diferencias a la interna de los distintos sectores de la sociedad.

En cuanto a la brecha de género pudimos ver que no tiene la relevancia que aparece en otras investigaciones realizadas a nivel internacional, y que si bien las mujeres se encuentran en casi todos los indicadores de TIC en una situación desfavorable en relación a los varones, las distancias entre unos y otros no son alarmantes. Lo que sí nos deja pensando es el incremento de la brecha entre 2003 y 2006, aumento cercano al 1%, pero que es el único caso en el que lo encontramos. Creemos que debemos seguir atentos a esta situación, y observar qué

datos arroja la próxima evaluación PISA a realizarse este año, así como también otras investigaciones que se están realizando en nuestro país sobre el tema.

Otro elemento que consideramos relevante mencionar tiene que ver con la hipótesis sobre las diferencias en las habilidades y capacidades entre varones y mujeres. De acuerdo con nuestro marco teórico, específicamente pensando en las afirmaciones de Sunkel y Bonder, deberían presentarse diferencias en las preferencias y las habilidades entre ambos sexos. Sin embargo, y tal como se mencionó antes, a partir de los datos de esta investigación, no podemos afirmar que se observe esta diferencia entre los jóvenes de 15 años de edad de nuestro país en 2003 y 2006. En actividades referidas a lo lúdico y la comunicación encontramos una mayor confianza de las mujeres, algo que entra en contradicción con nuestras referencias teóricas. A partir de esto podemos establecer que las mayores diferencias entre varones y mujeres no aparecen relacionadas con las habilidades en el uso de TIC, sino en cuestiones referidas a su acceso o tenencia. Sabemos que en comparación con otras regiones del mundo, e incluso en relación con otros países de América Latina, Uruguay no presenta un gran problema de género relacionado con el uso de TIC, pero debemos seguir alertas, y pensar en políticas que tiendan a disminuir la brecha y acercar a estos dos grupos que no se encuentran tan lejos.

En lo que respecta a la brecha territorial, podemos decir que en nuestro país tiene un lugar importante. Vemos diferencias en todos los indicadores de TIC: la tenencia de PC, la conexión a Internet, los usos y las habilidades. Para todos los casos, los jóvenes residentes en Montevideo y el área metropolitana se hallan en una situación de ventaja en relación con los demás. Pudimos observar que en varios indicadores, los estudiantes de localidades de menos de 5.000 habitantes y regiones rurales tienden a acercarse a los montevideanos a una velocidad mayor en comparación con los de las demás zonas del Uruguay.

Es en la brecha socioeconómica donde se hacen evidentes las mayores diferencias entre los jóvenes. La pertenencia a un determinado sector socioeconómico de la sociedad, sin duda, determina las posibilidades de tener una computadora en el hogar y de pagar la conexión a Internet, lo que repercute en la frecuencia con la que realizan algunas actividades y las habilidades que desarrollan para estas tareas. Como dice Urresti (2008): *“Jóvenes de distintas clases sociales acceden sin dudas a la computadora, los programas y la red de redes, pero el tipo de acceso que tienen, los recursos informáticos y cognitivos que utilizan y las formas de navegación o de comunicación por las que se deciden, describen universos tan disímiles que prácticamente no tienen contacto entre sí”* (p.8).

Si recordamos los datos presentados por Pittaluga y Sienra (2007) en base al procesamiento de la Encuesta de Hogares Ampliada de 2006, podemos ver que en relación con otros grupos de edad, los jóvenes se encuentran en una situación de clara ventaja. Sin embargo, si nos adentramos en las características de los distintos tipos de jóvenes, vemos que existen marcadas diferencias entre ellos, especialmente si nos focalizamos en los distintos sectores socioeconómicos.

Además de las diferencias entre quienes acceden o no, hay notables distancias entre las formas de conexión, los lugares en donde utilizan las computadoras, y ni hablar en lo que refiere a las capacidades que van desarrollando con el uso de estas TIC. En el apartado destinado a la presentación de resultados vimos que los jóvenes ubicados en el cuartil más alto de nivel socioeconómico se conectan mayoritariamente desde sus hogares, lo que a su vez tiene repercusiones en lo que pueden ser los tiempos de conexión, la frecuencia de uso de la computadora y las habilidades desarrolladas. Es claro que no es lo mismo la situación de un joven que se conecta a Internet desde un cyber café porque no tiene una PC o conexión a Internet en su hogar, que aquel que cuenta con al menos una computadora en su casa, desde la que conectarse el tiempo que quiera, sin limitaciones económicas. Esto también repercute en las actividades que pueden hacer, los motivos por los que utilizan estas herramientas y la forma de aprender. A partir de los resultados de nuestra investigación, observamos que existen más jóvenes de sectores acomodados que aprendieron a usar la computadora, especialmente Internet, de forma independiente, sin referencias relevantes por parte de la familia, los amigos o el centro de estudio. Esto sin duda tiene que ver

con la posibilidad de aprender en la casa, en donde se encuentra disponible una computadora con conexión a Internet, y con otro ritmo.

A partir de los hallazgos de este trabajo, y en relación con el tema que más nos preocupa, que es la brecha digital en sentido amplio, que no sólo apunta a la distancia entre quienes tienen o no acceso a una computadora e Internet, y para habilitar el acceso equitativo a las TIC, debemos contar con tres actores fundamentales: el gobierno, la sociedad civil y las empresas privadas. Es bueno recordar que lo que estamos buscando es que el proceso de aprendizaje e innovación se arraigue en el ciudadano, quien una vez empoderado sabrá usar las nuevas herramientas de manera eficiente y creativa. Una política pública de TIC debe concentrarse en la persona, para garantizar el desarrollo de las competencias necesarias para su óptimo aprovechamiento, la innovación de las herramientas tecnológicas, el desarrollo de nuevas aplicaciones y, la generación y transferencia de nuevos conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Educación Pública. *Primer informe nacional PISA 2003 Uruguay. Versión preliminar, 2004*. (Recuperado del sitio: <http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/agxppdwn.aspx?1,7,141,P,S,0,332%3B%3B1%3B12>).
- Administración Nacional de Educación Pública. *Diseño e implementación del plan de muestreo para el 2006. Programa Nacional ANEP-PISA. Documento de trabajo: Lic. Federico Rodríguez & Dr. Tabaré Fernández. Montevideo, 2007*.
- Administración Nacional de Educación Pública. *Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados de Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Informe ejecutivo. Programa Nacional PISA Uruguay (ciclo 2006), 2007*. (Recuperado del sitio web: http://www.anep.edu.uy/documentos/pisa2006_informe/Res_PISA_2006.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública. *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE, 2007.
- Bonder, G. *Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias*. CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo. N° 39. Santiago de Chile, 2002.
- Bonder, G. *Proyecto: "Del dicho al hecho". Equidad de género en el Acceso y Uso de Internet por parte de la juventud latinoamericana*. Informe narrativo preliminar (período enero-julio 2004), 2004. Recuperado del sitio: http://reseau.crdi.ca/uploads/user-S/11036302291proyecto_idrc_informe_preliminar_2004
- Bonder, G. *Formando ciudadanos/as para fortalecer la gobernabilidad democrática en la sociedad del conocimiento*. Documento preparado para la Reunión: "Fortalecimiento de la gobernabilidad con el enfoque de género y la participación política de las mujeres en el ámbito local". Organizada por INSTRAW (Internacional Research Training Institute for Advancement of Women) y AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional). Santo Domingo, República Dominicana. 1, 2 y 3 de febrero de 2006.
- Casacuberta, D. (s/f). *La E-Inclusión: reducir la brecha digital*. Recuperado del sitio: <http://www.el4ei.net/esp/biblioteca/Textos%20biblioteca%20v1.0/problemas/falta%20de%20informacion/organizacion/informe%20brecha%20digital.pdf>
- Castellón, L. y Jaramillo, O. *Las múltiples dimensiones de la brecha digital*. Coloquio Panamericano, Industrias culturales y diálogo de las civilizaciones en las Américas. Montreal, 2002. Recuperado del sitio: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/panam/Castello.pdf>
- Castells, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Documentos Finales. Ginebra 2003-Túnez 2005*. Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) Ginebra, 2005. Recuperado del sitio: <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>
- Grupo RADAR. *El perfil del internauta uruguayo. Quinta edición*. Grupo Radar. Investigación de mercado y opinión, 2007. Recuperado del sitio: <http://www.gruporadar.com.uy/info/El%20perfil%20del%20Internauta%20uruguayo-2007.pdf>
- Hermida, A. *Las nuevas tecnologías aplicadas a la orientación pedagógica y a la gestión de la supervisión*, 2003.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana, 2004.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. *PISA 2003. Technical report*, 2004. Recuperado del sitio: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/49/60/35188570.pdf>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos *Are students ready for a technology - rich world? What PISA studies tell us*, 2005. Recuperado del sitio: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. *PISA 2003. Manual de análisis de datos. Usuarios de SPSS*, 2005. Recuperado del sitio: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisamanualdatos.pdf>

-
- Piscitelli, A. "Nativos en inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?"
Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11 (28), 179-185, 2006.
- Pittaluga, L. y Sienna, M. *Utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Uruguay*. INE. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada. Módulo de TIC (segundo trimestre de 2006), 2007. Recuperado del sitio: http://www.oei.es/pdfs/utilizacion_tic_uruguay.pdf
- Revilla Castro, J. *La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular* Papers 63/64,103-122, 2001.
- Rivoir, A, y Ríos, M. *Análisis general y diagnóstico sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Libro verde de la SIC en Uruguay. AGESIC. Presidencia de la República, 2007. Recuperado del sitio: <http://www.agesic.gub.uy/Sitio/descargas/LibroVerdeUruguay.pdf>
- Sunkel, G. *Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales n° 126. Santiago de Chile, 2006.
- Urresti, M. (editor). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La crujía, 2008.
- Unidad Reguladora de Servicios de Comunicación. *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: medición de la brecha digital*. Asesoría Económica, 2005. Recuperado del sitio: <http://www.ursec.gub.uy/scripts/locallib/imagenes/tec%20de%20la%20inf%20y%20las%20comunic.pdf>
- Unidad Reguladora de Servicios de Comunicación. *Evolución del mercado de las telecomunicaciones en Uruguay*. Asesoría Económica, 2006. Recuperado del sitio: http://www.ursec.gub.uy/S_telecom/s_telecom.htm

Análisis del sistema de
protección social del Uruguay
actual a partir de la relación
INAU- familia:
Modalidades de atención a la
familia uruguaya



Análisis del sistema de protección social del Uruguay actual a partir de la relación INAU- familia:

Modalidades de atención a la familia uruguaya

Lic. Ricardo Klein¹
Lic. Alejandra Melgar
Mag. Cecilia Espasandín
Lic. Inés Martínez

Resumen:

El presente artículo sintetiza las conclusiones de la investigación “*Análisis del sistema de protección social del Uruguay actual a partir de la relación INAU-Familia: modalidades de atención a la familia uruguaya*”.

El objetivo de la investigación fue el estudio de las modalidades de atención a las familias en la División Protección Integral de Tiempo Parcial y la División de Atención Integral a la Familia del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).

Aquí se reflexiona sobre algunas de las concepciones acerca de la familia presentes en los discursos y prácticas institucionales. Se pone en evidencia la difícil convivencia de distintos paradigmas jurídico-sociales en la realidad institucional. Se introducen las problemáticas de las familias atendidas y se describe cómo se las atiende (y desatiende), en términos de modalidades y recursos instrumentados. En definitiva, se trata de comprender la compleja relación entre familia e INAU.

Palabras claves: Sistema de Protección Social/ Modalidades de atención/ Familia/ INAU/ Prácticas Profesionales/Trabajo Social

1 Todo el equipo de investigación realiza tareas de docencia e investigación en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Asimismo, son parte integrante del Área de Infancia y Familia del mencionado Departamento.

Lic. Ricardo Klein: Profesor Asistente (G°2) - rklein@fcs.edu.uy, ricardoklein@adinet.com.uy

Lic. Alejandra Melgar: Profesora Asistente (G°2) - amega@fcs.edu.uy, amelgar@fcs.edu.uy

Mag. Cecilia Espasandín: Profesora Asistente (G°2) - espasa@fcs.edu.uy, ceciespasa@gmail.com

Lic. Inés Martínez: Profesora Ayudante (G°1) - imartinez@fcs.edu.uy, lanehia@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales: Constituyente 1502 - CP 11200 - Tel. + (598) 2 418 0938, Montevideo- Uruguay - www.fcs.edu.uy

1. Primeras palabras

"Si vos no tenés en cuenta a las familias, no tenés en cuenta a nadie, no estás en la realidad. Y si no estás en la realidad, no sirve para nada lo que hacés. O sirve para muy poco"
(Agente técnico burocrático).

La presente investigación se inspira en el trabajo académico que lleva adelante el Área de Infancia y Familia (AIF) del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República) integrada por los responsables del estudio.

El análisis indaga en las modalidades de atención a las familias presentes en los programas y servicios de la División Protección Integral de Tiempo Parcial y la División de Atención Integral a la Familia del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU).

Desde esta perspectiva, el concepto de atención se entiende como el conjunto de acciones, cuidados, beneficios, auxilios y servicios de asistencia y promoción de la familia². Nos referimos a las modalidades de atención a la familia como aquellas formas concretas que traducen contenidos técnico-instrumentales, teórico-filosóficos, ideo-políticos y éticos.

En términos más generales la atención engloba la forma institucional y la intencionalidad político-institucional de la relación Familia-Estado (el Estado en este caso está representado por el INAU), además de que incorpora y supera la intervención técnico profesional, es decir, que incluye las prácticas de todos los agentes involucrados.

2. ¿Familia o familias?

"Yo he aprendido que la familia es todo aquel que rodea al niño y lo quiere..."
(Agente técnico burocrático).

"Hay muchas familias que por su dinámica e historias no encajan en estas instituciones. Parece que las familias tienen que acomodarse a las instituciones y no las instituciones a las familias."
(Director)

La familia es uno de los espacios privilegiados de construcción social de la realidad y, al mismo tiempo, el lugar relacional más próximo a lo natural y corriente. Las relaciones familiares, definidas y normatizadas socialmente, albergan las vivencias de acontecimientos y relaciones más naturales, como nacer y morir, crecer, procrearse y envejecer. Su aparente universalidad y ahistoricidad da lugar a la edificación de arquetipos sociales, que la erigen como realidad homogénea. Así, surgen los mitos de la familia como refugio, espacio de afectividad y solidaridad y, en oposición, como ámbito de violencia y opresión.

La familia es una construcción socio histórica socialmente determinada y, al mismo tiempo, sujeto productor de prácticas y representaciones sociales, las que también construyen las políticas públicas. De acuerdo con Miotto la familia es *"una institución social históricamente condicionada y dialécticamente articulada con la estructura social en la cual está inserta"* (Miotto; 1997; 118). En este sentido, no podemos quedar paralizados frente a definiciones rígidas, definitivas o estáticas e ignorar las grandes transformaciones culturales, económicas,

² Esta lectura se orientó por las formulaciones plasmadas en el Sistema Único de Asistencia Social (SUAS), elaborado por la Secretaría Nacional de la Asistencia Social del Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, de Brasil.

políticas y sociales a nivel mundial. De esta manera, tanto los individuos como las instituciones se desarrollan en una continua relación de subjetivación objetivación, con constantes regresiones y progresiones entre pasado, presente y futuro, que construyen nuevos escenarios, instituciones y valores, entre otros. En este contexto, entendemos que las transformaciones sociales están relacionadas con los cambios en la institución familiar.

Asimismo, como señala Saraceno y Naldini (2007), la indefinición en el vocabulario familiar es un indicador de la variabilidad social e histórica en que se construye la familia. En las distintas épocas varían los modos de definir la familia y al interior de cada sociedad conviven múltiples discursos que la definen: religiosos, morales, legales, de tradiciones culturales, de las políticas sociales, de la reglamentación administrativa, entre otros. Apenas al tomar en cuenta el campo de la sociología de la familia se descubren distintas aproximaciones analíticas: la familia como unidad de convivencia, como espacio de desarrollo de funciones esenciales y universales (reproducción, cuidado, educación, reglamentación de la sexualidad, etc.) o como estructura de vínculos (de consanguinidad, de matrimonio, de descendencia).

Las transformaciones sociales ocurridas a partir del proceso de industrialización modificaron la estructura de la familia. La familia nuclear se convirtió en la estructura corriente de convivencia. Sin embargo, los efectos del proceso de industrialización variaron según las particularidades familiares, como, podía ser su procedencia (rural o urbana), su pertenencia de clase (el caso, por ejemplo, de las familias de artesanos que, una vez asalariados, vieron desaparecer su anterior modo de producción familiar) o su inserción en los sectores de producción. De esta manera, a lo largo de la historia coexisten diversas estructuras familiares.

Términos como “nuevas familias” y “familias reconstruidas” indican la existencia de cambios en las familias desde el punto de vista de las reglas y los valores, y la emergencia de diferentes fases en el ciclo de vida individual y familiar. Es el caso, entre otras, de la convivencia sin matrimonio, la convivencia homosexual, el nuevo matrimonio tras un divorcio, la familia monoparental y la familia unipersonal. Como apuntan Saraceno e Naldini (2007), la generalización de situaciones de inestabilidad conyugal –que en el pasado respondía más a la casualidad– hoy es mayormente determinada por decisiones intencionales del individuo.

En los Servicios investigados del INAU, las concepciones de familia manejadas son múltiples: como espacio de convivencia, como estructura de vínculos, como unidad de desarrollo de funciones esenciales, por mencionar algunas. Todas refieren a dos ejes: la estructura y la función de la familia.

Con respecto a la estructura se asume una perspectiva histórica, que reconoce el cambio de la familia a lo largo de la historia. Ella, por otro lado, no es naturalizada, ni homogeneizada, sino reconocida como estructura en permanente movimiento. De ahí, las múltiples referencias que se hacen a las nuevas configuraciones o arreglos familiares, en relación con un pasado de predominio de la familia nuclear. Hay referencias a las familias conformadas por abuelos o abuela sola, abuelas y tías con nietos y sobrinos, madres jefas de hogar, padres jefas de hogar, familias ensambladas (“los míos, los tuyos y los nuestros”), parejas homosexuales, con hijos de parejas anteriores. Asimismo, las figuras paterna y materna varían de acuerdo a las nuevas relaciones de pareja que asumen los padres, las que son variables e inestables en el tiempo.

Aparece una concepción amplia sobre la familia –que resulta de la práctica cotidiana– que no clasifica de acuerdo a las relaciones consanguíneas, ni los espacios comunes de convivencia, y toma como miembros a otros vínculos que otrora pudieron considerarse meras relaciones sociales. No hay modelos preestablecidos de familia, sino configuraciones familiares particulares.

Por otro lado, desde el punto de vista de la estructura legal se observa que la mayoría de las relaciones conyugales responden a la unión en concubinato y no al matrimonio civil.

Nace la idea de que la familia está directamente relacionada con la existencia de niños y todos aquellos que

los rodean y le prestan atención y afecto. Incluso, el hecho de que parte de los miembros no convivan y hasta residan en otro país, no significa que no se les considere integrantes de una familia. A pesar que se mantienen mucho los vínculos entre hermanos, se ha desdibujado la responsabilidad o los roles paterno/materno y ha aumentado la temprana edad de ser padres de los varones.

Es interesante destacar que las distintas concepciones familiares detalladas surgen de la observación desde las prácticas profesionales. Los entrevistados centran su visión en el cambio de las configuraciones familiares, y dejan en un segundo plano la referencia al cambio de roles o funciones de los miembros de las familias. Existe cierta ambigüedad por parte de algunos agentes y directores consultados que confunden estructura familiar con roles de sus miembros.

Por otra parte, de la información recogida asoma un consenso en torno a cuáles son las funciones que cumple la familia, al margen de los cambios sufridos. Se destaca la función de cuidado de todos los integrantes y, particularmente, la responsabilidad de los adultos en la crianza, socialización y sostén afectivo de los niños. No subyace un conocimiento sobre el proceso de transferencia de las funciones económicas o educativas de la familia al Estado –la *socialización de la reproducción* (Lasch, 1979) –.

En este sentido, desde el discurso institucional se reitera la mención de las funciones vinculadas a la responsabilidad de los adultos en la crianza y el cuidado de los niños, en su socialización. Pero también es importante aludir que esas funciones pueden ser cumplidas de manera satisfactoria siempre y cuando las familias se encuentren insertas en un contexto social, económico y educativo –por mencionar algunos– que les posibilite construir un soporte estable.

Desde la institución se evidencia un cuestionamiento hacia el incumplimiento o dificultad de los padres de hacerse cargo de los hijos, o hacia la forma en que lo hacen. Se alude también a la alteración de un *deber ser* en algunas familias (relacionada, sobre todo con una configuración de padres jóvenes) ante el incumplimiento de tareas que les competiría de acuerdo con la mirada de algunos agentes técnicos burocráticos. Por ejemplo, la ausencia de responsabilidad de conseguir un trabajo. Aparece la modificación de algunos hábitos considerados *normales*, como levantarse temprano o buscar un empleo, por prácticas “ociosas” y “vacías” (como mencionó uno de los entrevistados *que algunos padres concurren a ver tocar los tambores hasta la madrugada*).

Estas tendencias analíticas que se identifican tienen consecuencias prácticas en la atención a las familias. Concebir las funciones parentales como inherentes o inmutables implica trazar un criterio de “normalidad”, de lo que es la “norma” y lo que es el “desvío”. De hecho, expresiones como, por ejemplo, la familia “falla”, “no cumple”, “no logra” o “no sabe cumplir” es cuenta corriente en el INAU. Se penaliza a la familia por su incompetencia por no poder resolver sus propios problemas; dificultades que deben ser asumidas por la institución para solucionarlas.

3. ¿Situación irregular o protección integral?

“Acá, lo que tenemos que lograr es sacar una buena persona, que el niño tenga herramientas para defenderse. Entendemos que el niño es una persona que tiene derechos”
(Agente técnico burocrático).

Como se ha mencionado, es fuerte el cuestionamiento acerca de aquello que puede ser considerado como lo *normal*, de lo que no lo es. Y muchas veces desde el INAU aparece, de manera muy visible, esa impronta de la *normalidad*; perspectiva por demás difusa y cuestionada por algunos de los entrevistados. Aquí el punto de análisis es (también considerado por algunos entrevistados) que el INAU debe considerar diferentes propuestas

de atención a partir de los distintos modelos de familia. Dentro de ellos, cómo atender niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de sus derechos. Y eso aún se encuentra en el debe institucional. Es así pues que, de alguna manera, se refleja la sobrevivencia del paradigma jurídico de la *situación irregular*, que fuera forjado en un ambiente de medicalización y normalización de la familia (García, 2008). Esta presencia relativa del viejo paradigma jurídico es confirmada por algunos de los entrevistados.

El discurso institucional evidencia que el nuevo paradigma de la protección integral convive con el paradigma de la situación irregular. *La “lucha contra la pobreza” es sinónimo de “lucha contra el riesgo social”, lo que conduce al diseño de acciones de “prevención” ante grupos que se desvían de lo considerado normal. Se introduce la categoría vulnerabilidad, lo que supondría reconocer derechos vulnerados y orientar acciones de restitución de derechos, pero se contamina de la perspectiva de riesgo que implica que esa población que se aparta de lo considerado “normal” constituye un peligro para la sociedad y las acciones se dirigen a preservar al conjunto de la sociedad de esa amenaza”* (García, 2008: 13).

Eroles (2005) introduce la caracterización del “*menor en situación de riesgo*” como otro marco de referencia conceptual que se ha desarrollado recientemente respecto a la infancia y adolescencia: *“Es en rigor una caracterización más social que jurídica, que permite describir la situación problemática que afecta a un niño o adolescente sin hacer juicios morales ni asignar necesariamente responsabilidades individuales. Riesgo es un conjunto de factores que determinan la posibilidad de que se produzca un daño o una vulneración”* (Eroles, 2005: 63).

Por otra parte, no aparece una reflexión de la familia como institución que conforma relaciones sociales desiguales, esto queda solamente en la reflexión. No abunda un análisis crítico sobre la familia. La constitución de ésta como espacio privado, íntimo, de los afectos, amparada por un estado que garantiza la reproducción social, se subvierte. Estos procesos macrosociales que atraviesan la vida familiar implican una reestructura de la familia, en términos de roles, responsabilidades, relaciones entre sus miembros y ciclos de vida.

Este relativo vacío analítico tiene relación con cierta incorporación acrítica del nuevo paradigma jurídico de la *protección integral*. Desde la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (1989), el niño deja de ser objeto de necesidades y deviene sujeto de derechos, es decir, como ciudadano con derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos. Las definiciones de familia son formuladas desde la matriz de los derechos. Como señala García (2008: 9): *“La Convención considera al niño como sujeto de derechos específicos, de protección y cuidados especiales de acuerdo con su grado de desarrollo, superando la distinción entre niño y menor que construyó el paradigma de la situación irregular, en la medida en que exige garantizar todos los derechos para todos los niños sin discriminación ninguna. Implica superar la perspectiva de satisfacción de necesidades por la de garantía de derechos, y las prácticas tutelares y asistencialistas por un enfoque socioeducativo”*.

La Convención plantea en su artículo 3, el compromiso del Estado y de la sociedad –incluidos padres, tutores u otras personas responsables– de *“asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar”*³. Como señala Eroles (2005: 40): *“así el Estado adquiere una obligación insoslayable con el bienestar de la infancia que tiene el deber de atender, con medidas adecuadas, eficaces y oportunas de política social”*. Familia y Estado aparecen como corresponsables en la aplicación de los derechos. El Preámbulo de la CDN destaca la importancia de la familia como *“...grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños”* y establece que *“debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad”*. La CDN dedica un espacio principal a los derechos económicos, sociales y culturales de la infancia y adolescencia (derecho a la salud, la educación, la recreación, entre otros).

3 Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Pero, como es señalado por los propios entrevistados, se difunde un discurso actualizado con las nuevas corrientes jurídico-sociales sin una efectiva apropiación ni un desarrollo de acciones acordes a los nuevos parámetros. En este sentido, y como mencionó uno de los entrevistados, a veces el trabajo se *elabora mucho en los papелitos y poco en la realidad*.

Apropiarse críticamente de los contenidos de la doctrina de la protección integral implica una toma de posición ética a favor de la democratización de la sociedad (Eroles, 2005). Esto incluye un reconocimiento de la violación de los derechos humanos en el marco de relaciones sociales desiguales. Al contrario, la incorporación acrítica de estos nuevos parámetros los convierte en formulaciones abstractas, sin implicancias ético políticas.

A pesar de lo expuesto, existe preocupación por parte de algunos mandos medios (Directores de Servicio) en trabajar estas categorías –familia y la propia Institución– y el alcance que puede llegar a tener. Existe una inquietud por ocuparse del concepto de familia no sólo desde una perspectiva práctico, con un componente socio educativo, o meramente asistencial, sino también poder incorporar un encuadre teórico.

Asimismo, en lo que refiere a esta parte, se sostiene que la aplicación de los derechos consagrados en las nuevas normas está condicionada y limitada por las posibilidades económicas de la institución y la realidad socioeconómica de las familias.

En este marco se ha podido constatar dos fenómenos: i) que la intervención profesional desde el Paradigma de la Situación Irregular sigue vigente, según palabras de algunos entrevistados; ii) que es complejo poder visualizar el trabajo de atención de los equipos desde el Paradigma de la Protección Integral. En definitiva, que niñas, niños y adolescentes sean vistos como sujetos de derecho, tanto en lo que se desprende de algunos discursos de directores y técnicos, como en las propias prácticas profesionales.

Pese al reconocimiento del nuevo paradigma jurídico, no se observa una completa erradicación de los anteriores marcos de referencia jurídico- sociales. Desde la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en Uruguay ha primado una retórica de los derechos del niño, que no siempre es acompañada con prácticas acordes al nuevo enfoque. Según el Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay (2005): *“Las ideas fuerza de la Convención parecen haber impregnado los discursos, pero no transformaron realmente las prácticas de las instituciones relacionadas con la infancia”*.

Las nuevas corrientes jurídicas revalorizan el lugar de la familia y la comunidad, en relación con la posición subalterna que les adjudicaba el enfoque tutelar anterior. Estas orientaciones son enunciadas desde la matriz de los derechos y sigue los preceptos de la Convención de los Derechos del Niño y del nuevo Código de la Niñez y de la Adolescencia. Como señala García (2008), implica sustituir el enfoque tutelar y asistencialista, por un enfoque socioeducativo en la atención del niño y la familia.

Esta revalorización se hace desde una concepción de la necesaria efectividad de los derechos humanos (Eroles, 2005). Como señala Eroles (2005: 52), *“el paradigma dominante en las políticas públicas de infancia hasta la década del 70 en la mayoría de los países niega a los niños y niñas la condición de sujetos de derechos y los coloca bajo la tutela de un patronato (objeto de cuidado)”*. Las políticas de infancia eran orientadas por un paradigma jurídico dominante: la doctrina de la situación irregular. Ésta *“significa legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños y adolescentes en situación de dificultad. Definido un menor en situación irregular (recuérdese que al incluirse las categorías de material o moralmente abandonado, no existe nadie que potencialmente no pueda ser declarado irregular), se exorcizan las deficiencias de las políticas sociales, optándose por ‘soluciones’ de naturaleza individual que privilegian la institucionalización o la adopción”* (García Méndez, 1994: 22). El paradigma jurídico social de la situación irregular surge hacia la década del 60, enfatizado desde el Instituto Interamericano del Niño, como tentativa de *aggiornar* la vieja caracterización del *“menor en peligro moral o material”* y reemplazarla por el concepto de situación irregular (Eroles, 2005: 61).

Más allá de la adscripción a estas orientaciones socio jurídicas, las entrevistas sugieren cierto predominio de la atención socio asistencial (sino asistencialista), por encima de lo educativo promocional o político organizativo. Las formas de atención tienden a privilegiar la asistencia material y la orientación educativa en cuanto a hábitos, roles de crianza y protección del niño. La naturalización de las funciones familiares y la vigencia de cierto discurso normalizador de la familia –como señalan algunos entrevistados y la dejan entrever otros– hace primar un enfoque educativo de corte asistencial, más que promocional. Asimismo, como ya se dijo, la ausencia de un análisis crítico sobre el papel de la educación en la inserción social del individuo, puede incidir en la escasa atención dada a lo político educativo. La familia no se aborda como parte de una estructura social de clases –desde donde promover procesos político organizacionales–, sino como un grupo que requiere de asistencia en un contexto de problemáticas.

4. Problemáticas familiares

“El vínculo con las familias siempre es un vínculo difícil, complejo, que muchas veces es muy competitivo. El niño se queda con nosotros, nosotros somos los buenos que los cuidamos bien. Las familias son las problemáticas que no lo saben hacer.”
(Director).

Las estrategias que se instrumentan para hacer frente a las problemáticas sociales por las que atraviesan las familias atendidas en INAU son múltiples. Se recurre a la familia ampliada –abuelos, tíos– u otros referentes –vecinos, amigos– que apoyen en el cuidado del niño, o que brinden asistencia, por ejemplo, de vivienda. De hecho, la convivencia en hogares extendidos, sobre todo, en situaciones de pobreza es una práctica recurrente en Uruguay (Buchelli y Cabella, 2005).

Las macro transformaciones que hacen a la estructura social del país inciden en la vida cotidiana de las familias. Las formas en que desarrollan las tareas de reproducción social varían en relación con las condiciones y contingencias del contexto, tales como el desempleo, el trabajo informal, la segregación o la pobreza. *“La convivencia con personas ajenas al núcleo padre-madre-hijos es una práctica relevante en Uruguay. Cerca del 20% del total de los hogares son hogares extendidos y existe una clara asociación entre este tipo de arreglo de convivencia y la pobreza”* (Buchelli y Cabella, 2005: 65). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, para el año 2003, el 44% de los hogares extendidos eran pobres, mientras que la incidencia de la pobreza en los hogares monoparentales era de 32,6% y en los hogares biparentales era de 41,9%. A diferencia de otros países, Uruguay no evidencia entonces la típica relación entre una ruptura conyugal, la consecuente formación de un hogar monoparental de jefatura femenina y la inserción en la pobreza. En todo caso, el divorcio –que en nuestro país tiene una de las tasas más altas de América Latina– acarrea el inicio de un hogar extendido.

En este cuadro social, son múltiples las problemáticas que se destacan al interior de las familias atendidas en los servicios del INAU observados, tales como la violencia doméstica (hacia las mujeres y los niños), la maternidad y paternidad adolescente, la ausencia de madres, padres o figuras de referencia o, en su defecto, involucrados en el consumo de drogas (hoy especialmente la paste base), alcohol o con severas patologías psiquiátricas, los problemas de seguridad ciudadana que se viven en muchos barrios y familias o integrantes de ellas en situación de calle. Sin embargo, no puede señalarse que los problemas radiquen en la pobreza extrema, ni en situaciones de violencia doméstica no manifiestas, sino que se trata de problemáticas más encubiertas. Deben describirse desde un enfoque “multicausal” y relacionarse con procesos sociales más amplios, a nivel de Uruguay y del mundo. Entre ellos podemos mencionar la inestabilidad laboral (que incluya la poca capacitación y la inserción precaria de alguno de los miembros de la familia), la escasez material (la falta de vivienda es una de las más claras), las carencias nutricionales (vinculadas a la insuficiencia alimentaria de algunos niños). A su vez, se menciona la inestabilidad afectiva de los integrantes de la familia que cumplen roles paternos o

maternos; fragilidad que, a su vez, alguno de los entrevistados ven como un problema porque repercute en el fortalecimiento de los lazos afectivos adulto- niño, por mencionar una consecuencia). Lo expuesto, como ya se dijo, lleva a cambiar la composición y el funcionamiento de las familias.

Asimismo, las problemáticas sociales se manifiestan en la comunidad barrial. El barrio se transforma junto a las familias, sus características económicas y sociales inciden en las relaciones familiares. El contexto condiciona no sólo cómo la familia se estructura, sino cómo puede desempeñar sus funciones. Si bien se enfatiza en la responsabilidad de la familia por el cuidado del niño, es entendida en el marco de un contexto social, territorial, laboral, económico, que facilita (o dificulta) el hacerse cargo del niño.

Las problemáticas expuestas no sólo hacen referencia a la sociedad en general, sino a las clases sociales. Se señala que los sectores sociales pobres son propensos –por su propia condición– a vivenciar ciertas problemáticas particulares que los entrevistados no reconocen como comunes a otros sectores de clase – como es el caso de la violencia doméstica. También se hace mención a que problemas como la violencia o el abuso han devenido focos de atención e intervención. No es cuestionado el modo en que se convierten en objeto de atención técnica y financiera –aislados, abstraídos de los procesos sociales que le dan origen.

Por lo expuesto, consideramos importante destacar que la variación histórica de las problemáticas familiares está vinculada a su mayor o menor visibilidad pública, así como a su conversión en objeto de intervención.

Entendemos que también aquí aparece un discurso que contextualiza los problemas, sin analizar críticamente su génesis. No son abordados como expresiones de relaciones sociales determinadas –esencialmente desiguales–, sino como múltiples recortes de la realidad, que se convierten en objeto de atención. Netto (1997) señala el carácter contradictorio de las políticas sociales: conceden garantías de bienestar social, al tiempo que reifican las desigualdades sociales. Las políticas sociales convierten las desigualdades estructurales en múltiples problemas objetos de atención. Así, el Estado instrumenta servicios sociales orientados a “ajustar” al individuo, concebido como desviado, problemático, es decir, psicologiza las relaciones sociales (Netto, 1997). Es así que la familia es –directa o indirectamente– objeto de regulación del Estado a través de los criterios que definen las formas de redistribución pública de los recursos. Tras una aparente regulación “técnica” de las relaciones sociales, la política social efectúa una socialización de la reproducción de las clases sociales a las que va dirigida, concretamente la clase trabajadora.

Por último, también nos preguntamos: ¿El INAU trabaja sólo con pobres? ¿Ese es su cometido o podría ser uno de sus cometidos? ¿Y los otros, los no pobres? ¿Qué pasa con ellos? Incluso, en esta focalización, entran en discusión dos elementos que presentes en toda Política Social dirigida: i) ¿Qué se entiende por pobreza?, ii) ¿Quiénes serían los pobres? Asimismo, ¿cómo la institución (en este caso INAU) realiza la selección de la población a atender?, es decir, ¿qué niño, niña, adolescente o familia, estaría enmarcado dentro de la categoría “pobreza”? En definitiva, ¿quiénes serían los pobres y quienes no? Ello conlleva, entre otros arbitrios, a una concepción teórica, metodológica y ética.

5. De atenciones y desatenciones varias

“Yo les digo a las madres que esto no es una guardería, que si eso es lo que buscan, no es acá, porque realmente el contrato con las familias es el cuidado al niño y la atención a las familias”
(Director).

“Cuando sobra la leche, te dan leche, si sobra mucha leche no se la quedan ellas, no queda acá, le dan a cada niño un sobre con leche para que lleven a la casa.”
(Usuario)

La mayoría de las intervenciones profesionales que se realizan en los servicios investigados parecen orientarse no sólo a la atención del niño o adolescente en particular, sino que también se incluye a la familia como un todo. No obstante, algunos de los entrevistados (agentes técnicos burocráticos, directores) dejaban claro que desde la práctica en realidad no se aborda a la familia, sino que se enuncia hacerlo como “objeto de deseo”, y en algunos casos se tienen contactos esporádicos con determinados integrantes.. Por otro lado, como se mencionó antes, en el marco de la Jornada de Evaluación de la División de Atención Integral de Tiempo Parcial, técnicos de INAU manifestaron que el trabajo con familias quedaba pendiente para abordarlo en 2009, con muestra de preocupación, por ejemplo, en los aspectos vinculados a una concepción teórica de la familia.

Así como algunas entrevistas acentúan la orientación de atención a las familias en los distintos servicios, otros discursos ponen énfasis en la corresponsabilidad entre la familia y la institución estatal en el ejercicio de las funciones de crianza y protección. En otros casos asoman intervenciones de orientación a la familia, desde una perspectiva del incumplimiento u omisión familiar en asumir sus cometidos. Incluso aparecen prácticas de control a la familia, situada bajo el lente de la sospecha. La perspectiva disciplinante que asoma en la atención a las familias es reforzada por prácticas burocráticas, instrumentadas como mecanismos de control social o sanitario

La atención a la comunidad también es jerarquizada, mediante la formación de redes territoriales que la fortalezcan. Para la mayoría de los informantes cada centro del INAU es un referente social para el barrio y las familias que viven allí, no sólo desde el punto de vista de la atención, sino como referente simbólico

Varios informantes sostuvieron que, por ejemplo, muchos padres llevaban a sus hijas e hijos al centro del INAU porque ellos habían ido en su niñez o adolescencia. También hubo casos de familias que ya no vivían en la zona de ese centro, pero procuraban que sus hijos continuaran asistiendo a éste. Una de las explicaciones podría ser por el contenido simbólico de algunos centros, al menos, para las familias cuyos miembros hace 10 o 20 años lo visitaban, por otro lado, el sentido de contención que las familias atribuyen a estos centros es fundamental, el tener referentes profesionales (sobre todo maestros y educadores, que son los que más se han mantenido en el tiempo en sus puestos de trabajo).

Aunque desde el discurso existe una preocupación real acerca del trabajo con familias, esto se relativiza al aplicar otras técnicas de recolección de información. Es decir, primero habría que discutir –desde los planos teórico metodológico y técnico operatorio, entre otros– qué se entiende por atención a la familia y por trabajar con familias. Lo que se ha podido constatar es que se atienden problemáticas concretas que aquejan a la familia en un momento dado. Esto no significa que se pueda hablar de un trabajo integral hacia la familia. De hecho, no se ha podido ver una labor constante, sistemática y permanente en el tiempo. En este sentido se observa que persiste la idea de un *problema a resolver* para que la familia sea atendida. Esto deja traslucir una metodología

de trabajo, una postura teórica⁴, y un posicionamiento ético sobre el trabajo con familias. La ecuación *trabajar para resolver problemas* no es única ni exclusiva para la labor con familias, sea desde el Trabajo Social como de otras disciplinas profesionales presentes en los servicios. Por otro lado, no podemos hablar de familias, sino de familia, el trabajo que se realiza muchas veces no contempla a todas las familias usuarias de los servicios, sino aquellas puntuales que tienen asuntos por resolver.

La atención con adolescentes está marcada como uno de los temas de preocupación⁵. Básicamente se centra en áreas que tienen directa relación con la búsqueda y encuentro de un empleo. También se tocan algunos otros temas⁶ relacionados con lo que se podría llamar el *ser adolescente*, entre otros, consumo de drogas ilegales y alcohol. Varios entrevistados sostuvieron que la atención del niño o el adolescente se aborda con las familias de forma integral⁷, pero lo cierto es que desde la práctica cotidiana no se ha podido visualizar.

Desde los usuarios y sus familiares o referentes, la percepción respecto a la forma de trabajo del INAU está directamente relacionada con el programa o servicio al que se vinculan. Los que se encuentran más implicados con los servicios y con elevado sentido de pertenencia son los que concurren a los Centros Infantiles que consideran por unanimidad –de los que fueron relevados en la muestra seleccionada– consideran que estos programas son fortalezas de la Institución y del Estado, tanto en la calidad de los servicios como en el lugar que ocupan en la educación de sus hijos de la familia protagonista.

Se debe considerar que del conjunto de dimensiones que incluyen un modelo de atención a la familia desde esta perspectiva se registran falencias en los aspectos observados. A saber: en las acciones, los cuidados, los beneficios, los auxilios y los servicios de asistencia y promoción de la familia, que se reflejan en contenidos técnico burocráticos, teórico filosófico, ideo políticos y éticos. En este sentido, pese a los esfuerzos y avances concretados de los últimos años, en estos servicios el INAU cuenta con condiciones materiales que están limitando el desarrollo de las prácticas institucionales de los nuevos paradigmas.

Mioto (2006) distingue tres procesos básicos de intervención interrelacionados entre sí:

1. Los procesos político organizativos que se orientan a la movilización y organización de los sujetos alrededor de la democratización y conquista de los derechos. De acuerdo a lo que se desprende de nuestra investigación, se desarrollan algunas de estas acciones, como son aquellas vinculadas a la educación y la promoción de los derechos. La referencia al trabajo con la comunidad, mediante la constitución de redes territoriales e institucionales, da cuenta de cierta presencia de procesos político organizativos.
2. Los procesos de planeamiento y gestión referidos al planeamiento institucional (acciones ligadas a la gestión y gerencias de políticas y servicios) y profesional (la sistematización o racionalización de las acciones profesionales) no fueron resaltados en nuestro análisis por centrarse en la atención a las familias. Sin embargo, las entrevistas a informantes en cargos de dirección mencionan este punto como eje articulador.
3. Los procesos socio asistenciales refieren a acciones de distinta naturaleza como, por ejemplo, socio terapéutica, socio educativa, socio emergencia y pericial. Ellas atraviesan la mayoría de las formas de atención registradas en el estudio. La mediación y el tratamiento psicológico forman parte de las acciones socio terapéuticas. La orientación y capacitación involucran procesos reflexivos a desarrollar junto a los sujetos y, por tanto, acciones socio educativas. Desde la coordinación interinstitucional hasta la promoción de la salud suponen la socialización de recursos e información, también en el marco de acciones

4 Si es que está presente, ya que el aporte teórico está bastante ausente en algunos de los centros investigados.

5 Tampoco queda claro si la preocupación parte de los propios usuarios o nace del INAU. Creemos más certero pensar que surge de la propia institución, sobre todo porque no hubo consulta previa y sistemática a los usuarios acerca de cuáles serían las líneas de preocupación más relevantes para trabajar en los distintos centros.

6 Que parten desde la propia sociedad.

7 Este enfoque ha dado lugar al cambio de nombre de algunos programas que invocan la atención a las familias

socioeducativas. La prestación de beneficios y subsidios materiales, como alimentación o materiales de vivienda, se enmarca en las acciones de atención a la socio emergencia. Las acciones periciales pueden, quizás, encontrarse en los casos de derivación y seguimiento.

En términos generales, entendemos que las modalidades de atención a la familia se estructuran, sobre todo, en los procesos socio asistenciales y, en menor medida, en los político-organizativos. Ambos articulan acciones de distinta naturaleza para atender problemáticas de las familias.

En este contexto, los entrevistados destacan que el ascenso de una nueva dirección político institucional trajo consigo la actualización⁸ de formas o modalidades de intervención que tienen que ver con la creación de equipos de trabajo interdisciplinario, en el que haya distintas disciplinas en acción como educadores, asistentes sociales, psicólogos y otros funcionarios, además de un mayor trabajo con las familias y su integración a la comunidad.

Por otro lado, estas formas de atención envuelven distintas técnicas o herramientas instrumentales. Por ejemplo, la promoción puede realizarse a través de visitas domiciliarias a las familias o trabajo en red con organizaciones barriales e instituciones.

Es importante resaltar que las modalidades de atención además suponen vectores ideo-políticos, filosóficos, éticos. El análisis de contenido de las entrevistas evidenció la presencia de concepciones de familia divergentes y hasta antagónicas, así como de visiones y posturas diferentes frente a las intervenciones en las familias.

A grandes rasgos, podemos identificar dos vectores conceptuales básicos que atraviesan las modalidades de atención: el que define la familia desde el parámetro de la norma, y el que la concibe desde la diversidad real. De ahí se desprende un punto que define la atención a la familia desde la responsabilidad de la familia por su propio destino, y otro que la concibe desde la corresponsabilidad entre la familia y el Estado. Aunque entre ambos polos conceptuales abundan los matices, éstos marcan una primera división.

En definitiva, la atención a las familias asume formas concretas, en las que se incorporan las visiones y teorías a la institución y a las prácticas concretas. A modo de síntesis, de acuerdo con este análisis, entre los modos de atención relacionados con los servicios que el INAU se resaltan los siguientes:

- El apoyo o subsidio económico, la educación, la mediación y el tratamiento psicológico.
- La capacitación y la inserción laboral.
- La alimentación.
- La recreación –que relaciona la narración, la lectura, la reconstrucción y la escritura relacionada con juguetes y materiales lúdicos.
- El control y el seguimiento sanitario:
- La orientación, la derivación y la promoción.

En relación con el análisis que refiere a las formas concretas que adquiere la atención a la familia, hay un elemento registrado en las observaciones que destaca los materiales para la atención directa de los usuarios. En este punto, puede señalarse que los servicios cuentan con recursos suficientes para llevar a cabo actividades para

8 Actualización que de alguna manera nace de la mano con el cambio de Paradigma, es decir, con la aparición de la Doctrina de Protección Integral.

los niños, niñas y adolescentes en el horario en el que permanecen en la institución. Por ejemplo, durante el día la familia accede a un cuidado y atención prolongada de los menores de edad. Además de desarrollar ciertas habilidades, pueden alimentarse con una o dos comidas diarias lo que implica un alivio importante en gran parte de las familias que acceden a la institución. Sin embargo, se observa y se asegura por diversos actores que estos materiales no son suficientes a la hora de pensar ampliar la cobertura o la oferta de actividades. Algunas de las dimensiones más destacables son la ausencia de recursos informáticos y audiovisuales, y una actualización de estos equipos que igualen su acceso con el de otros niños.

Esta observación es aplicable también a los Clubes de Niños y otros centros, con excepción de los que reciben financiación de instituciones externas al INAU (como el caso del programa CASAMIGA). En la inmensa mayoría de los casos, los equipos sostienen que no es posible llevar adelante este tipo de dispositivos, sobre todo, por escasez de personal.

6. Recursos Humanos y materiales insuficientes

“La propuesta del INAU sigue siendo focal, aunque se plantee que es para todos los niños, está dirigida a los pobres y estamos embretados en esa contradicción. El Estado plantea la universalización con priorización, pero en la medida que el INAU no se fortalezca en sus recursos, se termina quedando en la priorización”.
(Director).

Son varios los entrevistados que reconocen cierta moda discursiva sobre la importancia del trabajo con familia y redes, sin efectuarlo realmente. Uno de los informantes expresó que *“también esta institución (por INAU) es muy... cómo te voy a decir, cholula te diría, ¿entendés? Cuando viene la onda de familia, todo el mundo familia”*. Estas palabras resultan preocupantes, no sólo por dónde queda parado el INAU, sino toda la sociedad. ¿Cómo se entiende que se trabaje con familia desde una institución como el INAU porque está de moda trabajar con ella? ¿Quién es el cholulo? ¿El INAU? ¿Quién o quienes ponen de moda hacia quién o quiénes enfocar el trabajo? ¿Quiénes deciden esto?

Estas modas quizás también influyan en la propia política institucional, que –como mencionan algunos entrevistados– no otorga los recursos para la real implementación del trabajo idealmente promovido.

Con respecto a los equipos técnicos de los servicios observados resulta inviable un seguimiento de situaciones familiares con su composición actual.

Las preocupaciones en lo que refiere a los recursos humanos van en la misma línea de lo planteado con relación con las condiciones edilicias. En el marco de un nuevo paradigma, lo avanzado en relación con la dotación de personal que esté acorde a los nuevos preceptos ético jurídicos no resulta suficiente. Uno de los elementos a destacar, ya señalado anteriormente, es que los funcionarios en general, y en particular los que tienen contacto más directo y cotidiano con los niños y adolescentes, se contratan con mayores y mejores niveles de formación que los que durante años ingresaron como instructores a la institución (personal muchas veces muy vocacional y valioso pero escasamente formado). Esto, sin embargo, no subsana el hecho de que, en cada centro, servicio o programa haya enormes deficiencias en la conformación de verdaderos equipos. No puede decirse que en ciertos programas se realiza una atención multidisciplinaria cuando se registra una hegemonía (en muchos casos total) de una sola disciplina. Las falencias de profesionales que respondan a las múltiples, complejas y constantes demandas de los usuarios no están pudiendo ser atendidas por los equipos de los diferentes servicios.

En suma, pese a que el enfoque dominante –desde la esfera jurídica y la política– prioriza el trabajo con las

familias y la comunidad, una labor interdisciplinaria y la coordinación interinstitucional, se cuestiona su efectividad real. Se observa cierta tendencia a convertir estas estrategias en modas discursivas, sin sustento reflexivo, ni efectividad práctica. Asimismo, se cuestiona la tardanza en recibir respuestas de la institución ante distintas solicitudes, de lo que resulta la imposibilidad de abordar probables cambios que obliga a “hacer más de lo mismo, con mejores intenciones”.

Actualmente, la promoción de la atención familiar y comunitaria se acompaña de manera contradictoria por un proceso de reducción en los servicios del número de asistentes y trabajadores sociales de campo. Esto da lugar a plantearnos un nuevo y amplio cuestionamiento acerca de las prácticas profesionales en el INAU con respecto a las fronteras disciplinarias, y a las tareas que debería realizar cada profesional en su área específica. ¿Cómo se puede interpretar el “auge” de la atención a familias con el descenso del número de trabajadores sociales de campo, cuando son ellos los formados históricamente para esta tarea? También en el tema específico del Trabajo Social y la práctica profesional hay una clara discordancia entre los discursos y la toma de decisiones institucionales. Tanto directores como agentes técnico burocráticos sostienen la imperiosa necesidad de la presencia del Trabajo Social en las funciones cotidianas de todos los programas, sin embargo, se constata no sólo que no están presentes, sino que tampoco se han generado espacios para su ingreso y hasta se habla de esta práctica profesional en tiempo pasado (de hecho, esta función está siendo cumplida en su mayoría por educadores. En estos meses de trabajo de campo se pudo apreciar el ingreso masivo de estos funcionarios a los distintos servicios).

La problemática de los recursos humanos también fue registrada claramente en las instancias de observación. En varios servicios, la carencia en la conformación de los equipos con pocos técnicos y disciplinas integradas, condiciona un desarrollo integral de las tareas. En los Centros Infantiles se evidencia un plantel con un número insuficiente de técnicos para una atención que tenga en cuenta diversos aspectos del crecimiento de los niños. En este sentido, es altamente predominante la presencia de educadores, quienes muchas veces tienen una formación profesional específica, pero sin la posibilidad real de desarrollarlas. No se puede trascender la actividad de “guardería” con los niños, y se dificulta un trabajo de seguimiento a situaciones familiares sostenido.

Asimismo, en la atención directa a los niños existen muchas educadores (que ingresaron como instructores) que trabajan hace años en la institución y que poseen una formación insuficiente para las tareas que realizan⁹. Esta situación compromete aún más las posibilidades de desarrollar otras tareas que no sean las de “guardar” a los niños. Por otro lado, se observa que en los programas de más reciente instrumentación no trabaja personal con estas características, sino que, en general, se componen de funcionarios más jóvenes y con formación adecuada para la atención a niños, adolescentes y familias.

Igualmente, se destaca que con la nueva denominación se intenta reformular la figura de instructor que en muchos casos se asocia a prácticas abusivas y de paradigmas anteriores.

Si bien se manifiestan claras carencias de los equipos técnicos para realizar una atención específica a las familias, debe señalarse que estas deficiencias se ven empeoradas por no contar con suficientes recursos materiales para apoyar las intervenciones y actividades, con excepción de un solo servicio de todos los relevados.

El acceso a soluciones concretas para las demandas que se reciben cotidianamente en los centros se torna difícil. Es escaso o nulo el manejo y la disponibilidad de medios desde los más asistenciales (como contar con boletos, dinero para la compra de bienes imprescindible u otras urgencias cotidianas de las familias que se asisten), como otros vinculados a la promoción (como recursos para fomentar el empleo, acceso a la vivienda, cobertura

9 Muchas de las actuales educadoras realizaron estudios en Educación Secundaria y/o tienen hecho algún curso de perfeccionamiento en el actual CENFORES.

asistencial a integrantes de la familia con dificultades particulares, entre la inmensidad de necesidades de las familias no satisfechas por estos centros.

En suma, se puede señalar que en relación con los recursos humanos, el problema medular está en los equipos reducidos, si se piensa en una atención que vaya más allá del acompañamiento diurno de los niños o adolescentes.

Estos elementos son claramente expresados por los actores con los que se interactuó en las distintas instancias de observación. En referencia a esto, muchos manifestaron que se ha registrado un *"desmantelamiento de la institución a raíz de los cambios de los distintos directorios que ha impedido, hasta ahora, la recomposición y reorganización acorde a los tiempos"*. Incluso se pudo registrar valoraciones como la siguiente: *"La falta de trabajador social puede comprometer el proyecto de centro ya que los objetivos de estos programas apuntan a trabajar con el niño o el joven, la familia y la comunidad"* (Centros Infantiles).

Asimismo, en lo que respecta a la atención, se notaron grandes carencias en los espacios que funcionan para entrevistas privadas, salas exclusivas para dirección y salas de reunión equipos. En muchos lugares hay espacios multifuncionales. Por ejemplo, salas de reunión que se transforman en oficina para entrevistas, pequeñas salas de dirección que se usan para reuniones de equipo, patios que se utilizan para reuniones de planificación mientras se desarrollan otras actividades. Éstas pueden ser identificadas como una de las mayores complejidades a la hora de ver qué condiciones poseen para atender a las familias, en la medida que puede pensarse que en muchos casos condiciona proyectos y proyecciones de cada servicio. Es muy complejo acordar una entrevista familiar que sea desarrollada con la privacidad necesaria si el edificio no cuenta con ninguna sala prevista para este fin. En muchos casos estas instancias se ven interrumpidas o entorpecidas por no poseer un lugar adecuado.

Al respecto, en las diversas instancias de observación de talleres y entrevistas surgieron elementos relevantes. Fueron claras las diversas carencias en las edificaciones para el desarrollo de las actividades previstas, así como para atender a las familias involucradas.

Algunos de los elementos que resultan más destacables son, por ejemplo, las deficiencias e insuficiencias en la calefacción o refrigeración. En muchos casos los edificios son fríos en invierno y cuentan con escasa calefacción. Un dato no menor si se tiene en cuenta la cantidad de niños y adolescentes que albergan esas instituciones. A su vez, en una importante cantidad de instalaciones los lugares de espera (salas, pasillos) no tienen ni estufas ni ventiladores y, por ende, en invierno son muy fríos (suelen ser edificios antiguos con grandes espacios) y muy calurosos en verano.

Así como se observan deficiencias edilicias estructurales como son el tamaño y distribución del espacio, también se evidencian carencias en el mantenimiento de pintura, techos y reparación de humedades. Aunque algunos centros en los últimos tiempos han podido mejorar sensiblemente la situación de la pintura, otros no han mantienen ese problema.

Es necesario plantear hasta dónde estos edificios son funcionales a la atención que se debe realizar de acuerdo a un nuevo paradigma en la intervención en el área de la infancia, adolescencia y el espacio familiar. Una idea que queda luego de recorrer muchos de estos servicios es que en ellos se reproducen las carencias que las poblaciones objeto de intervención de los programas traen de sus ámbitos privados y cotidianos.

A su vez, es difícil imaginar que se puedan llevar a cabo todos los objetivos que en general la institución y en particular cada programa y centro se plantea, en la medida en que sus locales no tienen ciertas condiciones para responder a las usuales y potenciales demandas de los niños, niñas, adolescentes y familias que acuden a ellas. En este sentido, preocupa pensar que no se ha avanzado sustancialmente en la adecuación de los espacios

locativos para consolidar estrategias de atención que apunten a la promoción y protección de derechos, en tanto son edificios poco adecuados para albergar propuestas que incorporen al niño y el adolescente como sujeto de derechos si se toma en cuenta que sus edades requieren de actividades que promuevan múltiples destrezas y que no sólo se conviertan en guarderías para los más chicos y “aguantaderos” para los más grandes.

También aparecen otras miradas, aquellas que hacen foco en la imposibilidad de las propias familias de participar en las actividades desarrolladas en los centros de atención, es decir, no es sólo la falta de recursos institucionales¹⁰, que compromete la realización de las premisas de trabajo, sino también la propia realidad de las familias, que dificulta una labor conjunto.

7. Palabras finales

*“El primer responsable y la primer institución que debe resolver o marcar el camino de esos niños es la propia familia”
(Director).*

*“Nosotros siempre decimos que el INAU fue... en vez del Instituto del Niño y Adolescente, era el Instituto del adulto, pero del adulto en relación con el personal, el funcionario, ni siquiera a la familia. (...) La familia estaba menos presente que los niños”
(Director).*

En la relación entre la familia y el INAU existe cierta contradicción. Por un lado se responsabiliza a las familias por su bienestar, y se las penaliza si no cumplen, y por otro, se asume una corresponsabilidad con ellas. Asimismo, se plantea la universalización de la atención y al mismo tiempo que realiza una focalización. Como dice una entrevistada: “A las familias, aún hoy, les pedimos que sean bien pobres, bien problemáticas para poder considerar su situación”. Son paradojas que cruzan la realidad de las políticas sociales y se expresan en la política institucional. Al mismo tiempo, tienen que ver con la historia de la institución que hasta hoy ha surcado por paradigmas socio-jurídicos antagónicos.

El vínculo del INAU con las familias que atiende es múltiple y diverso. Hay familias que se aproximan a los programas y servicios por primera vez, y otras que ya tienen una larga vinculación con el INAU que se sostienen a lo largo de distintas generaciones. En otros casos, el acercamiento se origina por problemas que las familias no pueden resolver (como por ejemplo, la violencia doméstica, desórdenes psiquiátricos, consumo de droga o alcohol y pobreza).

Por otro lado, se accede a los diferentes programas mencionados a través del acercamiento directo de familiares, la derivación de otras instituciones, la costumbre y la relación familia-institución que, por años, los conecta a un servicio o programa determinado (puede ser por medio de distintas generaciones de hermanos o por referencias de experiencias de vecinos de la comunidad).

Por otra parte, se reconoce una fuerte impronta de algunos centros en su zona de referencia, sobretudo los que tienen mayor antigüedad. En estos casos el acceso se debe a la identificación de los centros con las familias.

10 Falta de recursos (humanos y materiales) reconocido por la mayoría de los informantes calificados.

Otro punto importante a destacar es la crítica que algunos entrevistados hacen sobre el posicionamiento del INAU como institución respecto a su concepción de familia. La ausencia de posición da motivo a que se transfiera a sus funcionarios, ya sea a nivel de dirección como a los integrantes de los equipos técnicos y resto del personal que atiende a población usuaria. El motivo principal que enfatizan es la confusión sobre los propios objetivos de la Institución.

A consecuencia de esto, existen múltiples INAU que hacen hincapié en diferentes aspectos, puede ser en las niñas y los niños, los adolescentes, sus familias, la burocracia y sus demoras administrativas¹¹ o sus funcionarios. En este contexto, surgen gran cantidad de elementos percibidos por parte de sus propios funcionarios, como irregularidades y hasta "enfermedades institucionales", que se repiten con relativa asiduidad. Por ejemplo, fue constante ver la cantidad de licencias que algunos funcionarios tomaban, al menos durante el período que insumió la investigación.

La mirada que tienen las familias sobre la atención que le presta el INAU se relaciona con el tipo de vínculo con la institución, el programa, el equipo técnico y la dirección. En general, la posición tanto de las familias como de niños y los jóvenes con respecto a la calidad de atención es altamente positiva.

Esta proximidad afectiva de la institución a las familias es evidente en aquellos barrios en los que el centro es referente barrial. De este modo, ella pasa a formar parte de las redes sociales que se construyen cotidianamente en el territorio. También es clara su impronta en las familias que han estado en la órbita del INAU generaciones atrás. Es así que puede destacarse el vínculo de contención y confianza establecido por las familias con referentes institucionales de largo tiempo. En este sentido, la institución es un actor fundamental en la organización de la vida cotidiana de estas familias.

Concretamente, los usuarios y sus familias resaltan servicios de apoyo, eficiencia y pertinencia en gestión y trámites, generación de espacios lúdicos y recreativos, educación social en general, sostén afectivo, evacuación de dudas, atención en salud, alimentación adecuada, concientización en el reconocimiento de derechos, generación de hábitos de higiene y conductas para la convivencia familiar y social, y hasta resaltan buenos desempeños en las áreas de higiene y limpieza.

Se observa entonces que la institución incide no sólo en la reproducción material de la vida de las familias –es decir, en la asistencia económica, alimentaria, sanitaria–, sino en la reproducción de sus modos de pensar y sentir. Nos referimos a la adquisición de hábitos de conducta, pautas, capacidades, valores y formas de relacionamiento, entre otros. Por lo tanto, no sólo es importante lo material en la vida de las familias que puede ofrecer la institución, sino también el significado afectivo.

La institución impacta en la cotidianeidad familiar según las modalidades de atención. La atención a las familias traduce distintas concepciones de familia y de sociedad, así como distintas formas de intervención. Algunas son más próximas a lo normativo, otras a lo crítico promocional; algunas están más ligadas a procesos socio asistenciales, otras a procesos político organizativos. Todo ello incide en los valores y prácticas que se transmiten y entablan con las familias.

Así por ejemplo, las familias vivencian la atención del Estado como un derecho, o como una asistencia condicionada a su situación de pobreza, y en función de ello construyen discursos y actitudes –como recurrir a la mentira para ser atendidas–; como se interrogaba un entrevistado: *"¿Qué pasa con esta institución, que está forzando a las familias a construir este tipo de discursos?"* Así, también las familias ante ciertas prácticas insti-

11 En muchos casos pedidos solicitados desde distintos Centros de Atención pueden llegar a demorar meses o años, según pudimos constatar en varias conversaciones con Directores y Agentes técnico burocráticos.

tucionales vivencian experiencias de tensión, como es la presión indiscriminada a la asistencia escolar como condición para la entrega de subsidios. La historia institucional también muestra otros ejemplos de disciplinamiento de la vida familiar, como era el uso del control sanitario como herramienta de control.

La atención a las familias en los varios programas observados se realiza de forma directa, es decir, sin mediación de organizaciones de la sociedad civil –como es el caso de otros programas de la institución, que son gestionados por ONG. La asistencia está condicionada por las posibilidades materiales y los recursos humanos con los que cuenta cada programa. En general, se observan serias dificultades edilicias, materiales y técnicas para la realización de un trabajo adecuado y sistemático con las familias. Como consecuencia se tiende a priorizar necesariamente la atención a las familias con mayores necesidades y se desvirtúa la atención universal hacia una focalizada.

Las formas o modalidades de atención se estructuran mayormente en procesos socio asistenciales y, en menor medida, en procesos político organizativos.

Pueden distinguirse formas de atención en las destacan concepciones y prácticas de carácter normatizador. Por otro lado, aunque prevalece un discurso en el que se le da importancia del trabajo con familias, surgen matices sobre su carácter central, la concepción de familia o las prácticas de atención, entre otros. Esto tiene que ver con la convivencia ambigua de paradigmas socio-jurídicos divergentes, así como de diferentes vectores de política social. Es decir, se articulan determinaciones particulares de la institución –su historia, tradición, organización, dirección política, etc. – con determinaciones generales de la realidad socio política del país y las corrientes jurídicas e ideo-políticas vigentes.

Bibliografía

- Amarante, V. y Arim, R. *Las políticas sociales de protección a la infancia. En: UNICEF: Inversión en la infancia en Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desafíos*. Montevideo. pp. 13-82, 2005.
- Batthyány, K. "El trabajo de los cuidados y las responsabilidades familiares en Uruguay: proyección de demandas". Aguirre, Rosario y Batthyány, Karina (coord). *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. Montevideo: CINTERFOR, Oficina Internacional del Trabajo. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Universidad de la República del Uruguay. pp. 223-241, 2001.
- Buchelli, M. y Cabella, W. "El incumplimiento en el pago de las pensiones alimenticias, el bienestar de los hogares y el contexto legal vigente en Uruguay". Vigorito, A.; Buchelli, M. y Cabella, W. *Asignaciones familiares, pensiones alimenticias y bienestar de la infancia en Uruguay*. Montevideo: UDELAR/UNICEF. pp. 61-95, 2005.
- Das Biaggio, N. "Las relaciones entre producción y reproducción social en las familias de sectores populares. Incidencia en la reproducción de la pobreza". Aguirre, Rosario y Batthyány, Karina (coord). *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. Montevideo: CINTERFOR, Oficina Internacional del Trabajo. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Universidad de la República del Uruguay). pp. 259-267, 2001.
- De Martino, M. *Para una genealogía de la familia uruguaya. Familia y modernización en el pasaje del siglo (1890-1930)*. Disertación de Maestría. Biblioteca Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR), 1996.
- De Martino, M. "Políticas sociales y familia". *Revista Fronteras 4*. Departamento de Trabajo Social. Montevideo. pp. 103-114, 2001.
- De Martino, M. "Familias y Políticas Sociales en los Noventa. Gubernamentalidad: una perspectiva analítica". Martino, M.; Morás, L. E. (comp). *Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual*. Montevideo: Cruz del Sur. pp. 157-188, 2007.
- Donzelot, J. *A policía das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- Eroles, C.; Fazzino, A.; Scandizzo G. *Políticas públicas de infancia. Una mirada desde los Derechos*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2001.
- Errandonea, A. *Las clases sociales en el Uruguay*. Enciclopedia Uruguaya Series. CLAEH. Montevideo: Banda Oriental, 1989.
- Filgueira, F. *El largo adiós al país modelo. Políticas sociales y pobreza en el Uruguay*. Montevideo: Arca, 1994.
- Finch, H. *La economía política del Uruguay contemporáneo. 1870-2000*. Montevideo: Banda Oriental, 2005.
- García, S. (s/f, s/t). *Documentos de Trabajo N°8*. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.
- García, S. *Protección Especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay*. Cuadernos de la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030). Montevideo, 2008.
- García Méndez, E. 1994. *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santafé de Bogotá: Forum Pacis, 1994.
- González, C.; Nucci, N.; Soldevilla, A.; Crosetto, R.; Ortolanis, Eduardo; Miani, A.M.; Bermúdez, S. "La familia como objeto de las políticas asistenciales: los programas de combate a la pobreza y el papel de los organismos multilaterales". Aquín, N. (org): *Trabajo Social, Estado y sociedad. Cuestión social, políticas públicas y Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio editorial. pp. 53-77, 2008.
- Grau Pérez, C. "Aspectos metodológicos y cuantificación para el período 1999-2002". *UNICEF: Inversión en la infancia en Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desafíos*. Montevideo. pp. 83-120, 2005.
- Katzman, R. *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. En *Revista de la CEPAL 75*, 2001.
- Lasch, C. *Refugio en un mundo despiadado. Reflexión sobre la familia contemporánea*. Barcelona: Gedisa S.A, 1996.
- Lévi-Strauss, C. "Prólogo". En Burguière A.; Klapisch-Zuber C.; Segalen M.; Zonabend. F. *Historia de la familia*. Volumen

1. Mundos lejanos, mundos antiguos. Madrid: Alianza Editorial. pp. 11-16, 1988.
- Leopold, S.; Pedernera, L. "Una deuda de vida y debida. Notas sobre infancia y adolescencia en Uruguay, a comienzos del siglo XXI". De Martino, M.; Morás, L. E. (comp): *Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual*. Montevideo: Cruz del Sur. pp. 49-61, 2007.
- Midaglia, C. *¿Nueva o vieja institucionalidad de las Políticas Sociales?* Documento de Trabajo, N° 7. Departamento de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo, 1997.
- Mioto, R. *Nuevas propuestas y viejos principios*. Revista Fronteras. N° 4. DTS. FCS. UDELAR. Montevideo. pp. 93-102, 2001.
- Mioto, R. *Servicio Social y acciones profesionales: proposiciones de un proceso investigativo*. Florianópolis: UFSC/CSE/DSS, 2006.
- Netto, J. P. *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Pastorini, A. "Políticas sociales y Servicio Social en el escenario neoliberal". *Temas de Trabajo Social, debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea*. Curso de Trabajo Social. Ciclo Básico. Montevideo: UDELAR. pp. 123-139, 2001.
- Saraceno, C.; Naldini, M. *Sociologia della famiglia*. Società editrice Il Mulino. Manuali. Bologna, 2007
- UNICEF. *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2005.
- UNICEF. *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2006.
- Veiga, D.; Rivoir, A. L. (*Desigualdades sociales y segregación en Montevideo*. Montevideo: FCS. UDELAR, 2001.

Páginas Web:

INAU: <http://www.inau.gub.uy/autioridades/historia.htm>

Documentos:

- Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley 17.823 (2005).
- Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25 (20 de noviembre de 1989).
- Sistema Único de Asistencia Social (SUAS), elaborado por la Secretaria Nacional de la Asistencia Social del Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, de Brasil.



Jóvenes en conflicto con la ley: una mirada a las instituciones de rehabilitación desde la perspectiva de género



Jóvenes en conflicto con la ley: una mirada a las instituciones de rehabilitación desde la perspectiva de género

Carlos Aloisio
Cecilia Chouhy
Nicolás Trajtenberg
Ana Vigna

I. Introducción

Este artículo constituye una versión sintetizada de los resultados del proyecto “*Jóvenes en conflicto con la ley: una mirada a las instituciones de rehabilitación desde una perspectiva de género*”. El objetivo es describir el funcionamiento del sistema de justicia penal adolescente considerando dos niveles de análisis. El primero es institucional, y describe los actores y las instituciones encargadas de hacer cumplir la ley penal adolescente. El segundo es de corte individual, y toma en cuenta algunos de los principales factores sociales condicionantes del comportamiento y la trayectoria biográfica de los adolescentes receptores del servicio de justicia.

De modo transversal se explora cómo las diferencias de género inciden en dos ámbitos relevantes de los conflictos de los adolescentes con la ley: i) las decisiones de Justicia Local, que toman los distintos actores involucrados en el proceso penal, y ii) las causas y razones por las cuales cometen inicialmente infracciones o entran en conflicto con la ley. El artículo se divide en cuatro secciones.

Primeramente, se detalla y justifica la estrategia metodológica general de la investigación, y se explica, para cada caso, los criterios de selección de los participantes en el estudio, las fuentes de información consultadas, los métodos de recolección de información y el análisis de los datos.

Luego, se describe el funcionamiento del Sistema Penal Adolescente a través de la perspectiva de la “*Justicia Local*”¹, y se analizan las distintas opciones de asignación de bienes y responsabilidades tomadas por los diferentes operadores del sistema. El principal énfasis de esta sección consiste en explorar algunos dilemas

1 Por razones de espacio se excluye la discusión teórica sobre Justicia Local (Elster 1994, 1995; Walzer 1983) presente en el informe. Tendemos a imaginar que el tipo de vida que llevamos como ciudadanos depende exclusivamente de las opciones que nos ofrecen combinaciones variables existentes entre el mercado y el Estado. Sin embargo, como señala Elster, el tipo de vida que llevamos adelante también obedece, y en forma no menor, a un conjunto de instituciones autónomas que tienen la posibilidad de otorgar o negar el acceso a bienes o recursos escasos deseados (1994; 4). Hay básicamente tres características que diferencian a una política de Justicia Local de una de carácter global. En primer lugar, pierde protagonismo el Estado y son las instituciones relativamente independientes del control del Estado, las encargadas de diseñar la política. En segundo lugar, las políticas de Justicia Local no necesariamente pretenden compensar a las personas por tener características moralmente arbitrarias. Y finalmente, lejos de transferir dinero, se busca asignar algún tipo de bien escaso entre muchos demandantes (1994; 16). Los ejemplos utilizados por Elster son asignación de recursos en los trasplantes de órganos, la admisión en las universidades, y los despidos laborales. En este artículo se traslada el análisis de Justicia Local a los principios, los criterios y los procedimientos utilizados por los actores institucionales para asignar las medidas socioeducativas a los niños, las niñas y los adolescentes, que focaliza las diferencias en términos de género.

distributivos centrales que deben enfrentar los principales operadores del sistema (jueces, abogados, fiscales y funcionarios de diverso tipo de la institución INTERJ²).

A continuación, se profundiza en el análisis de las trayectorias biográficas de los adolescentes del sistema INTERJ, y su vínculo con la infracción a la luz de cuatro teorías criminológicas: la teoría de la acción racional, la teoría del aprendizaje social, la teoría del etiquetamiento y el enfoque de género³.

Finalmente, el informe se cierra con un apartado de conclusiones generales sobre estos tópicos.

II. Consideraciones Metodológicas

El principal objetivo de esta investigación ha sido describir el funcionamiento del sistema de justicia penal adolescente uruguayo con la consideración de dos niveles de análisis: el institucional, que comprende al conjunto de instituciones, reglas y actores encargados de hacer cumplir la ley; y el individual, que implica explorar algunos de los factores causales relacionados con el involucramiento de los adolescentes con el mundo de las infracciones.

II.a. Metodología para el estudio del nivel institucional

Respecto al primer nivel de análisis, las fuentes de información utilizadas fueron: 1) información primaria que se sustrajo de la aplicación de entrevistas semi estructuradas específicas a operadores del sistema judicial y del INTERJ y 2) fuentes secundarias como los relevamientos realizados por Trajtenberg (2004), Unicef (2006) y UNICEF-Volpe (2008), sobre diferentes aspectos del funcionamiento del sistema.

En el siguiente cuadro se resume la información sobre los actores entrevistados en el marco del proyecto:

CUADRO N° 1

INSTITUCIÓN	ACTORES	CANTIDAD
Poder Judicial	Jueces	2
	Fiscales	2
	Defensores	2
INAU INTERJ	Directores de establecimientos	6
	Educadores/coordinadores	6
TOTAL		18

Es necesario realizar una aclaración. No fue posible entrevistar informantes de la institución policial debido

2 Instituto Técnico de Rehabilitación Juvenil.

3 Nuevamente, por razones de espacio la discusión sobre las teorías del crimen fue excluida del artículo. Remitimos al informe por referencias específicas para la teoría de la acción racional (Becker 1968, Clarke 1996, Cornish 1993, Cornish & Clarke 1986, Nagin 2007, Pogarsky 2008, Pratt 2008), la teoría del aprendizaje social (Sutherland & Cressey 1938, Akers 1985, Akers & Jensen 2006, Akers & Lee 1996), la teoría del etiquetamiento (Becker 1963, Lemert 1972, Bartusch & Matsueda 1996, Dawn & Matsueda 1996, Matsueda 1992) y la perspectiva de género (Chapple et al 2005, Chesney-Lind 2004, Chesney-Lind & Faith 2001, Daly 1989, Haynie et al 2007, MacKinnon, C. 1983, Steffensmeier et al. 2005).

a problemas de agenda de los jefes policiales. Sin embargo, se intentó llenar esta laguna con información secundaria que provino de las fuentes ya citadas, así como también con testimonios del resto de los actores del sistema. Si bien es claro que estos esfuerzos no son suficientes, creemos que la información presentada es consistente con trabajos previos y con los testimonios del resto de los actores.

En el caso de los actores del Poder Judicial, se relevó información sobre sus valoraciones y percepciones respecto al funcionamiento real del marco normativo que rige al sistema de justicia adolescente (Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004, en adelante CNA).

Las entrevistas a los actores del Poder Judicial se centraron en los siguientes puntos: evaluación del cambio de normativa implicado en el CNA; opinión sobre cambios y tendencias del fenómeno de la infracción adolescente; percepciones del funcionamiento de la institución policial en materia de adolescentes; evaluación del funcionamiento del proceso judicial penal para adolescentes; consideración de las interacciones entre jueces, abogados defensores y fiscales; opinión del funcionamiento efectivo del INTERJ como institución que efectiviza las medidas socioeducativas; y exploración de criterios que rigen las decisiones judiciales en materia de justicia adolescente.

Sobre las entrevistas a informantes calificados realizadas en el marco del sistema INTERJ, la muestra se dividió en tres partes en el intento de dar representación a cada tipo de medida socioeducativa implementada (privación de libertad, semi-libertad y alternativas). En todos los casos, los directores, educadores y/o coordinadores de establecimientos entrevistados fueron interrogados sobre los siguientes temas: características de su establecimiento (población objetivo, tipo de medida que aplican y disponibilidad de recursos materiales y humanos); principales problemas de funcionamiento del establecimiento; transformaciones y tendencia de los perfiles de la población atendida; modos de tratamiento específicos de acuerdo a la problemática del adolescente (embarazadas, analfabetos, discapacitados, según tipo de infracción); criterios de inclusión o exclusión de adolescentes de los establecimientos; criterios de asignación de determinados tipos de bienes (habitaciones, celdas, camas, educación, medicación, etc.); percepciones sobre la actuación de la institución policial en materia de adolescentes; opiniones sobre las decisiones judiciales en materia de adolescentes; evaluación general del sistema de justicia adolescente.

Las entrevistas realizadas fueron codificadas y analizadas utilizando el software ATLAS.TI de análisis cualitativo. La información recogida se presenta de dos formas complementarias: 1) cotejando la descripción de la norma que rige determinado aspecto del funcionamiento del Sistema Penal Adolescente con las opiniones y evaluaciones de los actores involucrados, o 2) comparando las percepciones o evaluaciones de los diferentes actores sobre un punto particular.

II.b. Metodología para el estudio del nivel individual

Para el análisis de los receptores del sistema de justicia penal adolescente, se definió una pauta de entrevista semi estructurada para relevar los factores causales considerados en las teorías de aprendizaje social, elección racional, etiquetamiento y la perspectiva de género.

Dicha pauta fue pretesteada con grupos de adolescentes de entre 12 y 15 años y de 16 a 18, distribuidos equitativamente entre hombres y mujeres. Los criterios muestrales escogidos fueron 1) sexo; 2) edad (12 a 15 y 16 a 18); y 3) primarios o reincidentes. La inclusión del género como dimensión relevante responde a la escasez de investigaciones relacionadas con la actividad ilícita que tomen en cuenta a las mujeres. A menudo se realizan estudios acerca del tema de la infracción considerando únicamente a poblaciones masculinas, y luego se generalizan los resultados a la población en su conjunto. A pesar de ello, la perspectiva de género ha enfatizado las características propias de la criminalidad femenina, por lo que creímos relevante incorporar el sexo como variable. La

edad fue introducida en la medida en que nos podría aportar información sobre la conformación de "trayectorias de infracción", y fue considerada en dos tramos: de 13 a 15 años, y de 16 y más, respetando la división que establece el Código. Con respecto a la tercera variable, sus categorías fueron "primario" y "reincidente" en función del contacto previo de los jóvenes con los diversos centros pertenecientes al INTERJ. Aunque la variable se pensó como una aproximación a la "trayectoria de infracción", demostró estar más estrechamente relacionada con la "trayectoria institucional" de los jóvenes. Como muestra el siguiente cuadro, se realizaron 26 entrevistas en total.

CUADRO Nº 2

	Hombres		Mujeres	
	12 - 15	16 - 18	12 - 15	16 - 18
Primarios	4	5	1	3
Reincidentes	4	5	1	3
TOTALES	8	10	2	6

Finalmente, es preciso realizar algunos comentarios relativos al trabajo de campo. En primer lugar, resaltar las dificultades que tiene la realización de entrevistas en entornos de privación de libertad. Este tipo de trabajo reportó ciertos contratiempos adicionales, como ser: i) la dificultad para hallar un contexto adecuado para la realización de entrevistas; ii) la necesidad de adecuarse a los tiempos de una institución total; iii) la situación de vulnerabilidad en que se encuentran los entrevistados (lo que puede llevarlos a presentar imágenes distorsionadas del afuera, aumenta las dificultades para comprender los objetivos de la entrevista, obstaculiza la generación de una relación empática entrevistado-entrevistador, y genera reticencia para hablar respecto a ciertas temáticas). A ello debe sumársele las dificultades relativas al uso del lenguaje. En este sentido, los pretest realizados proveyeron de insumos para adaptar la pauta de entrevista a las características de la población, que modificaron el lenguaje y el orden de las preguntas.

Finalmente, dado el carácter exploratorio y cualitativo de esta investigación, los resultados de este trabajo deben tomarse con extrema precaución. En ningún caso ellos pueden ser asumidos como enunciados generales y definitivos, tanto respecto al funcionamiento institucional como de los comportamientos individuales.

III. Análisis del nivel institucional: problemas de Justicia Local de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley

La siguiente sección ofrece una descripción preliminar del funcionamiento del sistema uruguayo de rehabilitación de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley. Más específicamente, se analizan los principios, criterios y procedimientos utilizados por los actores institucionales para asignar las medidas socioeducativas a los jóvenes, y ponen especial énfasis en las diferencias en términos de género.

En lo que refiere a los **actores** involucrados en la distribución de medidas socioeducativas, se pueden mencionar cinco: opinión pública, políticos, policía, Poder Judicial e INAU – INTERJ.

III.1. Opinión pública

La *opinión pública* es el actor menos definido, organizado y estable de los aquí considerados⁴. Dependiendo de su nivel de organización y de las características del contexto social, económico y político en el que actúe, la opinión pública puede ejercer diversos tipos de presión sobre el resto de los actores del Sistema Penal Adolescente. Fundamentalmente, la opinión pública suele exigir: i) a la policía, mayores niveles de eficacia; II) al Poder Judicial, mayores niveles de celeridad y eficacia; y iii) a los actores políticos, estándares de calidad más altos en la rehabilitación del adolescente infractor⁵.

III.2. Actores políticos: el cambio desde el Código del Niño al Código de la Niñez y la Adolescencia

Si se asume que la principal motivación de los *políticos* es volver a ser electos, es fácil comprender su vulnerabilidad respecto a las exigencias de la opinión pública. En relación con la asignación de fondos públicos, su interés general está puesto en el aumento de la eficiencia. Sin embargo, al considerar el relacionamiento entre los políticos y el sistema de justicia penal juvenil uruguayo, se observa que sus principales acciones han estado orientadas a resolver problemas de eficacia. Un ejemplo claro en este sentido es el cambio de normativa desde el Código del Niño del año 1934 al CNA implantado en 2004.

El Código del Niño de 1934 se basaba en lo que se conoce como “doctrina tutelar”, que fundía los procedimientos de protección con los de infracción. Luego de que Uruguay suscribiera la Convención sobre los Derechos del Niño y del Adolescente en 1990, varios informes internacionales comenzaron a denunciar la incongruencia entre la Convención y el Código de 1934. El CNA intenta adaptar la legislación uruguaya a los preceptos de dicha Convención, en particular, se ratifica el cumplimiento de su artículo 40, al establecer un sistema de responsabilidad penal juvenil especial para los menores de 18 años. El CNA introdujo cambios en los lineamientos judiciales, adoptando un modelo “garantista” que intenta salvaguardar los derechos de los niños, niñas y adolescentes sometidos a un proceso penal, así como favorecer la proporcionalidad en la aplicación de las penas⁶.

El CNA mantiene la imputabilidad penal en los 18 años, y establece la edad de 13 años como mínimo para ser perseguible penalmente. Hasta los 12 años, las infracciones cometidas por niños y niñas son materia de los Juzgados de Familia, y a partir de los 13 años intervienen los denominados Juzgados Letrados de Adolescentes, que también se crean a partir de la implantación del nuevo código.

En materia de infracciones, el CNA no crea nuevos tipos penales, pero excluye algunas conductas que para los

4 En parte, esto se debe a que 1) abarca una gama de intereses más amplia pero menos consistente que el resto de los actores; 2) tiende a considerar los problemas uno por uno, y deja de lado las situaciones de escasez de recursos al momento de evaluar propuestas y posibles cursos de acción; y 3) tiende a ser conmovida por escándalos y episodios donde se realiza una asignación que se considera injusta.

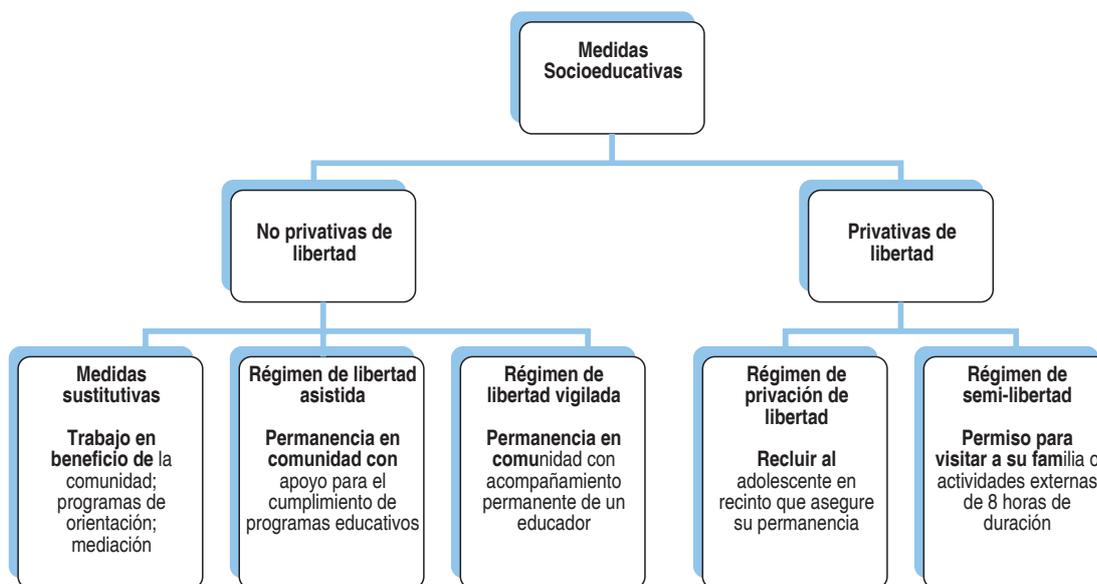
5 Para el caso uruguayo, si bien existen estudios de opinión pública sobre inseguridad y victimización, dichos trabajos no contemplan particularmente los problemas de los adolescentes infractores o el funcionamiento del Sistema Penal Adolescente. Tampoco existen estudios sobre la influencia de la opinión pública o de grupos organizados de la sociedad civil sobre el resto de los actores del sistema. Los únicos antecedentes de investigación relacionados con este tema son los estudios de Unicef sobre la agenda de violencia, infancia y adolescencia en la televisión, la radio y la prensa escrita (2007) y sólo en la prensa escrita (2008). Si bien estos trabajos no se vinculan estrictamente con el papel de la opinión pública en las decisiones asignativas en el sistema de justicia adolescente, pueden contribuir a la explicación de los movimientos de la opinión pública, en tanto constituyen insumos para el estudio de la agenda setting sobre el tema de violencia y adolescencia.

6 Sobre los principios y garantías establecidos por el CNA, consúltese su art. 74.

adultos constituyen delito (por ejemplo, la tentativa de hurto). Las “faltas” también quedaron fuera del sistema penal juvenil en su totalidad⁷.

Otra innovación del CNA es que las sanciones cambian de denominación: se abandona la expresión “medidas de seguridad” para hablar de “medidas socioeducativas”⁸. Éstas se clasifican en dos tipos: no privativas de libertad y privativas de libertad. Las primeras comprenden tres tipos de regímenes: 1) las medidas sustitutivas, 2) la libertad asistida, y 3) la libertad vigilada; mientras que las privativas de libertad se dividen en 1) privativas de libertad y 2) régimen de semi – libertad. El siguiente cuadro resume sus principales características:

DIAGRAMA Nº 1



III.3. La policía: el agente de selección del Sistema Penal Adolescente

La *policía* es el primer agente de selección del Sistema Penal Adolescente. Sus cometidos consisten en: 1) prevenir, detectar y detener a los jóvenes que se presumen infractores; y 2) aportar pruebas al Poder Judicial para que tome una decisión.

Sobre el primer cometido, la Constitución y el CNA estipulan que la detención sólo puede realizarse a partir de orden escrita del Juez competente o en casos de delito flagrante (art. 15 de la Constitución; art. 74 CNA). De hecho, el CNA *protocoliza los procedimientos policiales*, procurando una reducción de la intervención policial discrecional. Referiremos brevemente a la labor policial, basándonos en la opinión de otros agentes que operan en el sistema judicial (jueces, fiscales y abogados) tanto como en antecedentes recientes sobre el tema. Esto nos permite poner en cuestionamiento el grado de cumplimiento de este cometido del código en lo que hace a la reducción de la discrecionalidad policial.

Trabajos basados en datos estadísticos señalan, en el caso de Montevideo, Salto y Maldonado, que la mayor

7 Sobre las características de las infracciones a la ley penal establecidas por el CNA, consúltese sus arts. 69, 72 y 103 nral 4.

8 Para una descripción de la finalidad de las medidas socio – educativas del CNA consúltese su art. 79.

parte de las detenciones policiales a adolescentes se producen por razones infundadas (Montevideo, 68,6%; Salto, 62,1% y Maldonado 48,8%) (UNICEF - Volpe, 2006) ⁹.

Según este informe, en el caso de Montevideo, si bien la Comisaría de la Mujer y la Familia es la dependencia policial especializada para los casos de niños y adolescentes, lo que parece darse es que casi la totalidad de las detenciones se producen por parte del personal de las seccionales policiales barriales. Esto implica que los agentes policiales que en general tratan con jóvenes carecen de la capacitación específica necesaria¹⁰.

Producida la detención, el CNA establece que la autoridad policial debe comunicar el hecho al Juez “*de inmediato*” o en un “*plazo máximo de dos horas después de practicada la detención*” (art. 76 N°1, let. A, lit. b CNA), de modo de acelerar los procesos y minimizar el contacto del adolescente con la policía. Entonces, en los casos “*que lo justifiquen*” el Juez deberá citar a una audiencia preliminar dentro de las 24 horas.

En la práctica se ha revelado como un sistema muy exigente para los jueces, que cuando están de turno, deben participar en las audiencias durante la mañana y la tarde, y recibir las llamadas telefónicas de la policía en cualquier momento del día.

En el momento en que la policía informa al Juez, éste debe evaluar si el acto cometido por el joven reúne las características de una infracción. En otras palabras, en pocos minutos se define si comienza o no el proceso infraccional del adolescente.

Finalmente, otra regulación impuesta a la policía por el CNA es que todos los traslados interinstitucionales del adolescente (por ejemplo, a dependencias del INAU), e incluso el traslado a la sede judicial, deben estar precedidos del correspondiente examen médico (art. 76, N° 1 CNA). El ánimo de esta disposición es dar al presunto infractor más garantías respecto a la posibilidad del abuso policial. Sin embargo, desde nuestros informantes, se pone en cuestión la efectividad de tal medida, por entender que el examen médico puede ser burlado por la policía. En algunos casos el maltrato no deja rastros, y en otros, una vez realizado el examen, el joven vuelve a estar bajo la supervisión de la policía.

III.4. Poder Judicial: la asignación de medidas socioeducativas

El Poder Judicial en Montevideo actúa a través de cuatro Juzgados de Adolescentes, mientras que en el resto del país la especialización por materia es parcial, es decir, la materia penal de adultos y la juvenil están a cargo de un mismo Tribunal. Al considerar su accionar y la efectiva asignación de medidas socioeducativas, debe tenerse en cuenta la interacción entre los actores principales (los Jueces de Adolescentes, los fiscales y los abogados defensores, además de los equipos técnicos¹¹) durante las instancias de audiencia preliminar y final.

9 Adicionalmente debe considerarse que es posible que exista un sesgo de género tanto en la denuncia ciudadana de delitos como en la detección policial. En otras palabras, los varones suelen ser mucho más denunciados como victimarios y suelen ser objeto de sospecha y detección por parte de la policía.

10 Estas características resultan potencialmente problemáticas para el funcionamiento policial en tanto suponen: i) los altos niveles de discrecionalidad de los agentes policiales que interactúan con jóvenes; ii) el trato inadecuado hacia los jóvenes, que en muchos casos deriva en abuso; iii) la falta de diligencia a la hora de proveer pruebas para el sistema judicial; iv) mayor conocimiento entre agentes policiales y adolescentes, que aumenta la probabilidad de que se generen relaciones corruptas (UNICEF, 2003; Trajtenberg, 2004, Movimiento Nacional Gustavo Volpe, 2006).

11 Cada juzgado de Montevideo cuenta con dos equipos de tres técnicos cada uno (dos asistentes sociales y un psicólogo). Los equipos dependen directamente del Juez y tienen por función asesorar. Fundamentalmente tienen por tarea proponer al Juez las medidas más adecuadas, que pueden referirse a las de naturaleza cautelar o las sanciones propiamente dichas. También cumplen la función de control de alguna de las medidas adoptadas. Cabe agregar que los equipos técnicos fueron creados antes de la entrada en vigencia del CNA. En el resto del país no existen equipos técnicos.

Una innovación importante introducida por el CNA (art. 108) es que el Juez Letrado de Adolescentes presidirá por sí mismo las audiencias, bajo pena de nulidad, que compromete su responsabilidad funcional. Igual deber le compete al Ministerio Público, al defensor, y a los técnicos asesores a quienes el Juez requiera su opinión. Los defensores privados que no asistan serán sustituidos por Defensores de Oficio. Por otra parte, sin la presencia del adolescente no podrá llevarse a cabo ninguna audiencia. Este conjunto de medidas intentan reafirmar la oralidad del proceso judicial y su inmediatez.

Decidido el procesamiento del joven indagado, la audiencia preliminar tiene tres cometidos: 1) ordenar el diligenciamiento de prueba, 2) decidir sobre las medidas cautelares y 3) fijar la audiencia final (art. 76 Nral. 4 CNA).

Como vimos antes, el diligenciamiento de la prueba corresponde a la institución policial. El CNA establece que la prueba (de oficio o solicitada por el fiscal y el defensor) debe diligenciarse en la audiencia preliminar o dentro un plazo de 20 días continuos y perentorios (art. 76 Nral. 3 CNA). En la práctica, y como relatan los jueces, este sistema resulta poco ajustado a la realidad de las infracciones cometidas por los adolescentes, ya que difícilmente varían las pruebas que se obtienen de una u otra instancia.

Si el fiscal solicita el comienzo del proceso penal juvenil y la adopción de una medida cautelar, el Juez (luego de oír a la Defensa), dicta una resolución fundada, por la que puede desestimar el pedido, o aceptarlo total o parcialmente. Si decide iniciar proceso debe fijar la audiencia final en un plazo de 60 días, o de 30 días si se impuso al encausado una medida cautelar de arresto domiciliario o de internación provisoria, entre otras (art. 76. Nral. 4 let. B y Nral 5 del CNA)¹².

Diversas fuentes muestran evidencia sobre cómo el resultado de la sentencia, en términos del tipo de medida socioeducativa, puede variar dependiendo de la combinación de Juez, fiscal y abogado defensor. Parece existir un conocimiento relativamente preciso entre los distintos actores del sistema juvenil de rehabilitación acerca del nivel de severidad de los distintos Jueces y fiscales, y qué consecuencias genera en términos de resultados judiciales (Unicef, 2003; Trajtenberg, 2004). Uno de los abogados defensores entrevistados comenta esta cuestión mostrándonos un escenario en el cual los actores adaptan sus estrategias en función del otro con el que negocian, en una suerte de sistema de "juegos".

Por otra parte, entre los factores más determinantes de la decisión judicial sobre el tipo de medida que se asignará en lo que respecta a los niños y los adolescentes, los entrevistados coinciden en señalar la gravedad de la infracción y la presencia de armas.

Como criterios secundarios, se consideran las características del joven con mayor "potencial para reformarse": 1) reincidencia; 2) si tiene una familia; 3) si tiene vinculación con el sistema educativo y 4) la actitud del joven durante el propio proceso.

12 En la audiencia preliminar se fijan la o las audiencias de prueba que sean necesarias y se ordenan los informes que correspondan (todo en plazo de 20 días), y se establece además la audiencia final (en 60 días o en 30 si se dispuso el arresto domiciliario o la internación provisoria). Ahora bien, diligenciada la prueba y/o recibidos los informes, el expediente pasa en traslado para acusación por un plazo de 6 días. Si el Fiscal solicita el sobreseimiento, el Juez "lo dictará sin más trámite" y en caso contrario se lo traslada a la defensa por 6 días y ésta puede "ofrecer prueba y contradecir o allanarse". Véase que, cuando se decidió el arresto domiciliario o la internación provisoria, el plazo de 30 días no puede cumplirse (20 días de informes o prueba y 12 días de traslados). En los hechos, es por la colaboración tanto de la Fiscalía como la Defensa, que se ha podido dictar sentencia definitiva en el plazo legal. De todas maneras, la situación resulta inconveniente por cuanto refiere a las infracciones más graves, Es más, en un alto porcentaje se dicta sentencia definitiva el mismo día que el Juez reciben el expediente de la defensa.

III.5. La caja negra de INTERJ.

III.5.a. Diferentes oportunidades según sexo y edad

Los cambios introducidos por el CNA tuvieron impacto en los cometidos de los centros del INTERJ al consolidar las nociones de rehabilitación y educación como pilares fundamentales¹³. Una vez que el Juez decide la aplicación de una medida socioeducativa privativa o una variedad de las no privativas de libertad, la responsabilidad de la intervención se traslada a INTERJ.

A la interna de los centros de privación de libertad (medida homogénea ante el Juez) existen diferencias sustantivas, por ejemplo, entre centros abiertos y cerrados¹⁴. El contraste fundamental entre los centros abiertos y los cerrados es que en los primeros no existen fuertes medidas de seguridad, ni celdas o cercos perimetrales. Esta distinción no está establecida en el Código, sino que es una diferenciación operativa de la institución INTERJ.

El Juez tiene poder de decisión sobre la medida (privativa/no privativa) y qué tipo específico de medida dispone (privación de libertad, semi-libertad, etc.). Cualquier cambio en el dictamen, en caso de ocurrir, debe darse previa autorización del Juez. Sin embargo, el Juez no interfiere en lo referido a qué hogar derivar al adolescente. Una vez que se designa la medida, es competencia de INTERJ decidir dónde la va a cumplir el adolescente.

En caso de **libertad asistida**, el espectro de decisión de INTERJ se limita a la coordinación con ONG que ofrezcan programas al adolescente o su derivación a PROMESEC, el centro de libertad asistida que depende del INAU¹⁵.

Si la medida dictada es **privación de libertad**, los procesos varían en función de las características del adolescente (edad y sexo), por lo que, en términos de Elster (1994), no necesita una evaluación discrecional, ya que su resultado no depende de acciones realizadas por los individuos (Elster, 1994).

Si el adolescente es *varón y tiene 15 años o más* es conducido al Hogar Puertas, en donde, luego de realizada una evaluación en el Centro de Diagnóstico y Derivación y, a través de una suerte de negociaciones que detallaremos más adelante, se lo deriva a uno de los tantos hogares de INTERJ para adolescentes con ese perfil. En este caso es que se discutirán los criterios y principios que operan en la distribución de un bien que no es tan fácil de calificar como homogéneo.

Por otra parte, para adolescentes *varones menores de 15 años* y para *adolescentes mujeres de todas las edades* el proceso es diferente, justamente, debido al carácter homogéneo de la oferta del bien para estos casos. Existe en INTERJ un solo hogar para cada uno de estos perfiles, cuestión que trae aparejadas consecuencias que más adelante analizaremos.

El cuadro a continuación describe en términos generales la dinámica diferencial de los hogares.

13 Ver artículo 79 del CNA.

14 La clasificación entre hogares abiertos y cerrados también supone una simplificación: hay hogares considerados semi-abiertos (Ariel) tanto como hogares cerrados, cuya dinámica diaria no implica la “tranca” (Ituzaingó). A los efectos de la investigación nos parece suficiente la clasificación dicotómica entre hogar abierto-hogar cerrado.

15 En la presente investigación no nos centramos en el estudio de los factores considerados para esta decisión. Más bien la labor se centra en los problemas de asignación en los hogares de privación de libertad y los mecanismos de sustitución de medidas.

CUADRO Nº 3 Los hogares Privación de Libertad

Tipo de Hogar	Nombres	Dinámica	Propuesta Socioeducativa	Formas de control y sanciones
Hogares de ingreso	CIT Puertas CEMEC	Carcelaria (con celdas), grandes periodos de "tranca" y escaso tiempo de patio.	No hay propuesta socioeducativa, se enfatiza en el diagnóstico.	Pérdida de hora de patio y televisión.
Hogares abiertos	Cerrito Casona	Acatamiento voluntario del joven de las reglas de convivencia establecidas. Dinámica de mayor libertad, centrada en una convivencia armónica.	Organización y cuidado del hogar es parte de la propuesta. Hay escuela y liceo, tanto como talleres de carpintería, herrería, huerta, etc.	Se apela al diálogo y no a la sanción. La amenaza latente y efectiva es el traslado.
Hogares cerrados	Ser Piedras	Fuerte componente de encierro. Salidas escasas y en pequeños grupos. Situación de tensión permanente.	No hay propuesta socioeducativa, hay una maestra a la que no todos asisten.	Quita de la salida al patio y de la posibilidad de "pasarse" a otra celda con fines recreativos. Pueden durar hasta 15 días.
	Ariel	Por la mañana funciona como un hogar abierto, conviven en una sala común hasta salir al patio. A partir de las 18.00 hs. trabaja como hogar cerrado.	Tienen maestro y algunos asisten a los talleres de huerta, panadería, herrería y carpintería.	No hay régimen de sanciones claro. Los traslados son la sanción corriente.
	Ituzaingó	Las celdas permanecen abiertas todo el día, y se cierran a las 24.00 o 1.00 hs. El régimen es similar al de un hogar abierto.	Talleres y actividades recreativas y educativas (de carácter optativo) en las que participan los adolescentes.	Se apuesta al diálogo y no a la sanción. Se reniega del traslado, utilizándose excepcionalmente (únicamente con Puertas).
Hogar para menores de 15 años	Desafío	Hogar cerrado con dinámica abierta. Los adolescentes duermen en dormitorios y desarrollan actividades en salón común. Falta de espacio al aire libre.	Además de la educación formal, participan en varios talleres, aunque la reducción de la infraestructura disponible ha dificultado su desarrollo.	Se apuesta al diálogo y la convivencia. Régimen de sanciones no es claro. El traslado se utiliza como último recurso.
Hogar femenino	CIAF	Encierro pronunciado: todas las actividades se desarrollan adentro, aunque tienen actividades en espacios comunes. Existen grandes tiempos de "tranca".	Talleres obligatorios asociados a tareas tradicionalmente femeninas (peluquería y corte y confección). Tienen informática y un taller sobre derechos.	Énfasis en la contención. Régimen de control a través de sanciones y de la "tranca". Existe un manual de sanciones.

Semi-libertad y Libertad Asistida

Semi-libertad	Cimarrones	Presupone la permanencia en un hogar de INTERJ, pero permite al adolescente salir en libertad durante 8 horas diarias. Régimen flexible, no existen horarios marcados de libertad y de encierro. Los adolescentes no tienen rutina común, sino que depende de las actividades de cada uno.	El proyecto socioeducativo depende de la actividad del adolescente. Además tienen maestra.	Trato basado en la comunicación y en la confianza. La sanción más importante es el traslado a un hogar de privación, lo que tiene que hacerse vía Juez.
Medidas Alternativas	PROMESEC	Fijación de reuniones periódicas entre el adolescente y un educador designado, que lo orienta durante todo el período de la medida.	Es muy variable y se ajusta a los intereses y necesidades de los adolescentes. Muchas veces se busca viabilizar el contacto formal con instituciones del Estado (trámites de CI, Credencial Cívica, etc.).	No existen sanciones, se puede pedir un cambio de medida por incumplimiento, pero es muy poco frecuente.

III.5. b. Principales decisiones de Justicia Local

La descripción de los hogares que se muestra en el cuadro nos permite discutir los problemas de Justicia Local, sobre todo los ligados a la distribución de un bien bastante heterogéneo, sobre todo si entendemos la homogeneidad como la existencia de unidades indistinguibles en lo que respecta a los rasgos determinantes de su “deseabilidad” (Elster, 1994).

Pero las diferentes consideraciones respecto a la escasez relativa del bien, también inciden en la homogeneidad que podemos detectar. Desde una primera perspectiva, puede hablarse de la escasez del bien como de carácter artificial (Elster, 1994), ya que desde el gobierno podría disponerse de mayores recursos, de forma de satisfacer plenamente la demanda. Sin embargo, los cupos establecidos no son fijos, sino que son producto de una determinada negociación y, en definitiva, siempre se consigue localizar al adolescente en algún hogar, con lo que se alcanza un nivel de saciedad mínimo, al menos en términos de número de usuarios¹⁶, a pesar que su calidad puede verse cuestionada.

Sí hay un número de camas en cada centro, pero la cantidad puede cambiar en función de las necesidades de los establecimientos, y de la capacidad de presión por parte de los distintos actores. De esta manera, mientras los funcionarios de cada lugar presionan para achicar el cupo (o ceñirse al establecido) de forma de mantener la calidad del bien brindado, las autoridades de INTERJ y el Poder Judicial (tanto como los funcionarios de los otros establecimientos de INTERJ), presionan para aumentar la capacidad. . Esto permite entrever que hablamos de un bien “estirable” en términos de abundancia, y no limitado.

Al no poder considerarse la privación de libertad como un bien público (en lo que hace a su costo marginal nulo), el carácter “estirable” (Trajtenberg, 2004) de los cupos en función de los requerimientos del Poder Judicial y las capacidades de negociación de cada hogar se vuelven un problema que incide en las características básicas del bien a asignar, y acentúa su carácter heterogéneo: no es lo mismo pasar por Casona en un período en el que hay 12 adolescentes, que permanecer en él junto con 18 adolescentes más. La divisibilidad del bien, entonces, existe hasta cierto punto: tanto las camas como el proceso en sí mismo no son divisibles, pero sí lo es el monto de recursos designado al cumplimiento de la medida.

Ahora bien, ¿cuáles son los criterios a través de los que se distribuyen estos bienes entre los jóvenes? ¿Cuáles son los principios de asignación de este bien escaso? Los principios que priman en la asignación son claramente individualizados, ya que remiten a criterios relacionados con características de los adolescentes.

En este punto es importante distinguir dos instancias diferentes en la asignación, que llamaremos primera y segunda derivación. La primera consiste en la asignación primaria de un hogar de permanencia, mientras que la segunda ocurre cuando se da un traslado de adolescentes de un centro a otro, cuestión que se rige por principios diferentes al primero.

Con respecto a la **primera derivación**, el primer principio que opera tiene que ver con el status: específicamente la edad y el sexo del adolescente. En función de esto, como ya vimos, se diferencian los transcurso del adolescente atados a las diferentes opciones que existen para cada caso. Para los perfiles minoritarios (varones menores de 15 años y mujeres) el proceso se agota en esta instancia¹⁷.

16 Esto es así si no consideramos la aplicación de la sustitución de medidas como un producto de la situación de escasez, válvula de escape de un sistema saturado que no es capaz de absorber toda la demanda.

17 Vimos cómo en Desafío esta selección en función de la edad se desdibuja y empieza a primar otro tipo de principios individualizados (tamaño, comportamiento, adaptabilidad). Sin embargo, en una primera instancia este centro recibe a todos los adolescentes menores de 15 años, con un margen determinado de acción que le permite reasignar adolescentes en una segunda instancia de derivación.

En el caso de los varones de 15 o más años, la asignación de un primer hogar es más compleja: el joven es derivado a Puertas y en ese lugar, luego de un diagnóstico realizado por técnicos de la institución y de negociaciones entre los hogares, se lo deriva a un determinado hogar de permanencia.

Siguiendo a Elster (1994) vemos que los principios relacionados con esta asignación son tanto relacionales como no relacionales. Entre los primeros se encuentra la solidez del apoyo familiar, contraparte fundamental de un proceso socioeducativo y rehabilitatorio exitoso, principio fuertemente arraigado en el discurso de los operadores de INTERJ. Los demás criterios son no relacionales y están ligados más que nada a la probabilidad de fuga del adolescente, del que se ven como indicadores el consumo de drogas y la duración de la pena¹⁸.

El principio de la eficiencia del proceso en sí subyace a todos los demás criterios de asignación: tanto cuando los directores de los centros pujan por achicar el número de adolescentes, y limitar el ingreso de jóvenes nuevos, como cuando procuran "elegir" a aquellos que no generen disturbios en la dinámica colectiva de funcionamiento, el principio general que rige es el de la eficiencia del programa rehabilitatorio. Los principios individualizados que se utilizan están supeditados a la creencia de que son clave a la hora de garantizar una mayor eficiencia de los programas, y no son justificados en términos de justicia, lo que de hecho repercute en una mayor asignación de recursos a aquellos que se considera tienen más chance de rehabilitarse. Se privilegia minimizar la disrupción que genera el ingreso de un adolescente en un hogar determinado, justificado también en función de las "necesidades", sobre todo de contención, de los propios adolescentes.

Ninguno de estos principios se encuentra claramente enunciado. Los directores tienden a referirse a casos particulares en los que se tomó una u otra decisión, más que a recurrir a un discurso claro y unívoco sobre cuáles son los componentes que hacen a un joven "merecedor" de determinado cupo. Más aún, no existe un "ranking" ni un perfil del todo claro de los hogares, sino que es más que nada un sobreentendido.

En lo que tiene que ver con la **segunda derivación**, el traslado, los principios son un tanto diferentes. Más que nada, el criterio aquí es la falta de adaptación de un adolescente en el hogar en el que se encuentra, o una fuga, que obliga a rever la asignación primaria. Si bien a la hora de considerar centros alternativos los principios que rigen son similares, el motivo que genera un traslado es la conducta del adolescente, en general una conducta negativa. El traslado a un "hogar mejor" suele suceder más como "canje" que como trámite específico¹⁹.

Menos claros aún son los procedimientos, mecanismos a través de los que se hace operativo un principio. En una primera instancia se manejan criterios que no necesitan evaluación discrecional: se toma en cuenta la edad y el sexo para derivar o no a Puertas. Pero una vez en Puertas, los adolescentes mayores son derivados en función de una evaluación discrecional; no sólo no están claros cuáles son los elementos (principios) que se toman en cuenta en la evaluación, sino que tampoco existen umbrales que establezcan puntos de corte unívocos a partir de los que un adolescente es derivado a uno u otro centro²⁰. Los técnicos de Puertas no son los únicos que realizan esta evaluación discrecional; desde Casona se sostiene que el método de selección supone

18 Desde INTERJ se reniega de la consideración del tipo de delito como un principio importante a la hora de distribuir a los jóvenes en los hogares. Más que nada, influye indirectamente a través de la duración de las penas (un delito grave está asociado a una pena larga y, por ende, reduce las posibilidades de que quien lo comete sea trasladado a un hogar abierto) y de las posibilidades de integración del adolescente en el grupo.

19 El centro Desafío, como vimos, utiliza esta herramienta de segunda derivación, no sólo al reasignar (a veces) a quienes cumplen 15 años (en casos de superpoblación y mal comportamiento), sino al recibir a veces a adolescentes muy vulnerables, que se prefiere convivan con los más jóvenes. CIAF carece de ambos mecanismos.

20 Por ejemplo, si se usara el largo de la pena y se estableciese que aquellos que tienen asignado más de un año de privación de libertad deben ir a un hogar cerrado, estaríamos ante un procedimiento que no necesita evaluación discrecional: claramente este no es el caso de la evaluación de INTERJ. Lo mismo sucede para el caso de la familia, no se determinan cuáles son los componentes que permiten situar al adolescente como sujeto con "apoyo familiar".

una entrevista con el adolescente, evaluándose de esta forma si es apto o no para adaptarse a la dinámica de la institución.

Nos enfrentamos a un caso de procedimientos mixtos de selección. Existe un umbral (tener asignada por Juez una medida de privación de libertad), que refiere a un proceso de admisión. Pero en una segunda instancia opera un proceso que media entre la selección y la colocación. Es cierto que se evalúan las características de los jóvenes y se establecen prioridades, pero también sucede que todo joven que traspasa el umbral determinado obtiene necesariamente alguna unidad del bien asignado. En definitiva, las instituciones que proveen un “mejor” bien seleccionan y luego INTERJ “coloca” a los demás adolescentes en los centros restantes.

Esto nos remite a la cuestión central en el proceso de asignación: la negociación. No existen mecanismos explícitos de asignación, lo que torna central la capacidad diferencial (y en general muy desigual) de negociación de cada hogar en los procesos de asignación. El centro al que se destina al joven depende más que nada de factores coyunturales: la cantidad de menores que hay en cada establecimiento al momento del ingreso, y el nivel de presión que ejerce cada director por rechazarlo. También esto está mediado por la capacidad de cada centro de realizar traslados: muchas veces un adolescente termina en un hogar abierto porque desde allí se deriva un joven a otro centro, y desde ese se “canjea” el cupo por otro joven²¹. Este “canje” se realiza más que nada bilateralmente entre hogares (o a veces incluso se triangula), y no está centralizado por otra institución de INTERJ.

Esta fuerte dependencia del momento coyuntural y la negociación que se da en cada caso, genera que los perfiles se desdibujen y los criterios de asignación sean bastante relativos. No es que el diagnóstico no se realice, sino que luego resulta difícil poder asignar al joven al hogar que se cree más adecuado para él²².

III.5.c. Consecuencias en cuanto a la administración de justicia

Pero el tipo de hogar al que se asigna al joven no sólo influye en la calidad de la estadía y en las posibilidades rehabilitatorias de cada proyecto socioeducativo. Los técnicos generan informes de evaluación y elevan solicitudes de sustitución o reducción de medidas que inciden en el tiempo de sentencia del adolescente. De esta manera, las instituciones de INTERJ y el proceso judicial se encuentran imbricados. No solamente el manejo y el apoyo al adolescente es diferente según el centro, sino que desde la justicia, el hecho de permanecer en un hogar abierto se valora positivamente.

Todo esto nos lleva a preguntarnos sobre qué tanto se está cumpliendo el principio de justicia inherente al sistema democrático, que prevé que ante igual infracción igual castigo. No sólo la pena es cualitativamente diferente, ya que las condiciones de internación son dispares, sino también su tiempo efectivo de cumplimiento.

Vimos cómo se privilegia la eficiencia de los procesos socioeducativos, y la preservación de las condiciones lo más favorables posibles ante principios de justicia distributiva. Esto se acentúa más si tomamos en cuenta que las “esperanzas de rehabilitación” se asignan más que nada a quienes arriban a INTERJ en mejores condiciones: cometieron infracciones menos graves (menores penas), tienen una familia que los apoya y menores problemas de consumo. Amparados en el discurso de la no interrupción de una dinámica dada de convivencia, podemos ver que inercialmente se da una reproducción de la desigualdad. La búsqueda de eficiencia privilegia a aquellos que están más cerca de la “línea de rehabilitación”, que son quienes tienen más posibilidades de efectivamente, a

21 En general este “canje” se da dentro de los hogares de la Colonia. Ituzaingó parece ser el único hogar que se sitúa por fuera de este circuito, cuando (como último recurso) recurren al traslado, lo realizan con el Centro Puertas y no con los otros hogares.

22 Muchas veces Puertas termina funcionando como el hogar que absorbe los cuellos de botella de asignación.

través de un proceso socioeducativo, “cruzar” ese umbral. De esta forma, la estrategia se centra en poder hacer lo mejor posible con un acotado número de adolescentes que se estima susceptible de ser rehabilitado.

La idea de la progresividad, basada en que el adolescente cumpla un proceso de encierro gradual, podría atenuar las injusticias de distribución iniciales. Sin embargo, si bien el concepto de progresión existe y es buscado en muchos casos²³, no responde a la operativa efectiva de INTERJ, con lo que el problema de inequidad persiste.

Dos elementos pueden ayudarnos a entender el problema de la desigualdad que se vive en INTERJ. Por un lado, la falta de recursos, explicada en parte por la presión de un actor importante: la opinión pública que presiona hacia la eficiencia del sistema y la reducción del gasto. Por otro lado, parecen haber incentivos hacia la poca asignación de recursos y el mantenimiento de un nivel de vida mediocre en los hogares de internación. La concepción tutelar refiere al menor como objeto de protección, y es una visión que se entremezcla con los principios de justicia generales en el Derecho de adolescentes. Es clara esta visión cuando se refiere a adolescentes que no tienen hogar al que egresar. En estos casos, no se eleva el pedido de sustitución de medida, por lo que el joven cumple la totalidad de su pena. Esta situación muestra cómo se entremezclan las concepciones punitivas y tutelares alargándose (o no acortándose) una sentencia que emerge del castigo a una acción condenada socialmente, en aras de la protección y cuidado del adolescente.

A su vez, es importante visualizar el funcionamiento de INTERJ desde una perspectiva global. La escasez de recursos no es el único límite al proyecto de rehabilitación. La estrategia disuasoria opera como incentivo también a la interna de la institución. Los proyectos socioeducativos de hogares abiertos se fundan en el efecto de disuasión que tiene la posibilidad de ser derivado a otro centro, sobre todo ante la evidencia de un mal comportamiento. No queda muy claro, desde este punto de vista, qué tan viable es reproducir este tipo de proyectos en todo INTERJ, y erradicar los centros con peores condiciones, y qué tanto funcionaría una iniciativa como la de Casona, de no tener la válvula de escape que significa el traslado (o su amenaza latente) al hogar Piedras. La experiencia de cierre del hogar SER, con la consecuente asunción de Piedras de un rol similar, tanto como la solución de determinados problemas (como el caso de drogas) sólo a través de la “tranca”, nos obliga a ser cautelosos con la viabilidad de ese tipo de soluciones.

III.5.d. Los perfiles minoritarios: la inequidad de la falta de opción

Ya vimos qué tan complejo sistema de negociaciones y asignaciones existe a la hora de distribuir a los adolescentes varones mayores de 15 años en los hogares de INTERJ, y el set de decisiones de Justicia Local que se toman en este proceso. No parece necesario detenerse más que escuetamente en la desventaja que genera la escasez de posibilidades en los perfiles minoritarios²⁴.

La falta de opciones locativas para las adolescentes opera en detrimento de todo el proceso de privación de libertad que viven las mujeres²⁵. Desde CIAF, que no exista una válvula de escape tan importante como el traslado se visualiza como un problema que afecta el funcionamiento del centro y requiere otro “cuidado”.

Esto, si bien podría ser más “justo” en términos de igualdad ante la ley, es perjudicial en cuanto a eficiencia, porque inhibe el desarrollo de un adecuado proyecto socioeducativo en todas las adolescentes. Se torna difícil

23 En Ituzaingó encontramos una excepción en este tema. Se renegó de dicha idea alegando que es importante el arraigo del adolescente en el centro de permanencia, el cual sería cercenado por un esquema de traslados continuos.

24 Nos detendremos a analizar el caso de las mujeres, no sólo por el corte de género de este trabajo, sino porque es el caso más restrictivo en cuanto a posibilidades. Recordemos que los varones menores de 15 años pueden ser trasladados a otros hogares, lo que sitúa a este perfil minoritario en un lugar intermedio.

25 Sin embargo, esto puede operar como beneficioso para las mujeres en la resolución del juez, quien probablemente buscará con más ahínco una medida alternativa, y prive de libertad ante casos más graves que en los varones.

seleccionar a algunas jóvenes y generar un trabajo distinto con ellas, de forma de aumentar sus posibilidades de rehabilitación. De esta forma, se genera una “igualdad hacia abajo”, ya que se da a partir de no ofrecer a ninguna el bien “preferible”. Esta igualdad se transforma en desigualdad cuando se las compara con los varones, quienes acceden a la posibilidad de un programa educativo mejor y a la posibilidad de una estadía más cómoda. Así, las adolescentes ven menguada su capacidad de rehabilitación al permanecer todas recluidas en un mismo centro, en el que predomina la “tranca”.

Asimismo, la existencia de un solo hogar de mujeres supone una violación a lo establecido en el CNA, que marca la necesaria división por edad y género entre los adolescentes. En este caso, las adolescentes de todas las edades conviven en el mismo centro, hecho que acentúa más la diversidad de perfiles.

IV. Análisis del nivel individual

IV.1. Familia, educación y trabajo: ¿Transmisores de pautas convencionales?

Uno de los elementos centrales es el tipo de inserción y vínculo que une a las niñas, los niños y los adolescentes entrevistados con tres ámbitos definidos desde la teoría criminológica como “convencionales” y, por tanto, contrapuestos habitualmente al mundo del ilícito: la familia, el ámbito educativo, y el trabajo. Generalmente se asume que cuanto mayor sea nuestro vínculo con las instituciones y personas convencionales, tendremos menos motivos para involucrarnos en actividades ilícitas y más que perder en caso de inmiscuirnos en esas acciones.

IV.1.a. Familia

Como rasgos característicos de la conformación de los grupos familiares de los entrevistados, resaltan la heterogeneidad de las formaciones y su alta inestabilidad. Las familias “nucleares”, conformadas por ambos padres y los hijos, constituyen claramente una excepción y predominan sobre todo dos tipos de formaciones: por un lado, aquellos hogares en los que la figura de “adulto referente” se encarna en la madre (ya sea sola, o con una nueva pareja formada) y, por otro lado, hogares en donde la responsabilidad por los menores es delegada hacia otros parientes, típicamente abuelos, tíos o hermanos mayores. En cualquiera de estos dos últimos tipos de hogar, una característica que predomina es la ausencia o, por lo pronto, la menor presencia relativa de la figura paterna en comparación con la materna. En algunos casos, los jóvenes no llegaron a conocer a su progenitor y en otros la relación se vio debilitada luego de largos períodos de separación.

Ante la ausencia de una figura paterna fue posible identificar tres tipos de situaciones que derivaron en la delegación de los jóvenes a la responsabilidad de otros parientes: i) ausencia “forzada” de la madre (entrarían dentro de esta categoría aquellos jóvenes que se vieron separados de sus madres ante, por ejemplo, la reclusión de ellas); ii) inestabilidad de la relación (fruto de peleas al interior de la familia, o de otro tipo de problemáticas, como, por, ejemplo, la presencia de enfermedades psiquiátricas); y iii) un grupo que no hace explícitas las causas de su separación (es decir, si bien manifiestan mantener una buena relación con sus madres, nunca han convivido con ellas, o en determinado momento decidieron irse a vivir con otros parientes).

Independientemente del tipo de hogar en que vivieran previamente a su ingreso en el INTERJ, resalta la gran variabilidad que muestran estos jóvenes en los tipos de arreglos familiares en los que han participado a lo largo de sus vidas, conformando trayectorias difíciles de reconstruir, y que en algunos casos incluyen la vida en hogares de amparo, o incluso en la calle.

El compromiso con las figuras de autoridad (y particularmente con la madre) aparece marcado de una manera mucho más clara en el plano discursivo que en el del comportamiento efectivo, generando relatos un tanto

contradictorios: a pesar de que se expresa cierta intencionalidad por no contrariar sus mandatos, no siempre se los llega a cumplir. En la mayoría de los casos, la figura del padre aparece con una menor carga desde el punto de vista afectivo. Evidentemente, en muchos entrevistados este menor apego se da por situaciones de escasa convivencia o vínculo. Pero incluso aquellos jóvenes que conviven con ambos progenitores tienden a mostrar una mayor afectividad hacia sus madres. De hecho, los vínculos con la figura paterna parecen estar basados, en algunos casos, en razones instrumentales, y no tanto afectivas.

Más allá del vínculo afectivo, pudimos detectar, en términos generales, que los jóvenes no muestran altos niveles de comunicación con los demás integrantes del hogar. Frecuentemente deciden reservarse para sí sus problemas, o compartirlos con amigos u otras personas externas al hogar. A pesar de que el escaso diálogo al interior de la familia parece ser un rasgo ampliamente extendido, parece haber una diferencia de género, en la que las mujeres muestran niveles más altos de comunicación con los restantes miembros del hogar.

La escasa comunicación al interior del hogar, sumada a la inestabilidad de los vínculos entre sus miembros, conlleva a que las tareas de supervisión y control por parte de los progenitores se vean obstaculizadas. Muchas veces los padres tardan un tiempo considerable en entrar en conocimiento de las actividades ilícitas o del consumo de drogas que practican sus hijos. En algunos casos, cuando se enteran, la unión está tan deteriorada que sus prohibiciones no repercuten en el comportamiento de los jóvenes. En ocasiones, ocurre que quien intenta marcar los límites no goza, a ojos de los jóvenes, de la legitimidad necesaria para hacerlo: *“ellos eran peores que yo”*, *“también estuvieron presos”*, son argumentos dados para no tomar en consideración sus advertencias.

Estos elementos forman un cuadro que, si bien puede estar marcado por un fuerte vínculo emocional, principalmente con la madre, torna difícil la identificación con alguna de las figuras parentales. Por otra parte, interrogados acerca de si querían parecerse a alguno de sus progenitores, las respuestas fueron esquivas, y más bien negativas.

En los discursos de los jóvenes aparece una clara dicotomía entre la casa y la calle. El tiempo destinado a permanecer en el hogar, y a compartir la rutina con sus integrantes, se opone generalmente a “andar en la calle”, situación que se asocia a menudo a actividades ilícitas. Sin embargo, el hogar, lejos de consistir invariablemente en un ámbito “convencional” y representar una fuente de seguridad en la vida de los jóvenes, resulta, en algunos casos, un entorno en el que se desarrollan situaciones de tensión y violencia, que afectan a los jóvenes de diversas maneras. En ocasiones, los jóvenes asumen que la magnitud de determinadas situaciones violentas o traumáticas relacionadas con su vida familiar, determinaron que decidieran abandonar el hogar, y a estar incluso dispuestos a ir a vivir a la calle. Al mismo tiempo, para algunos jóvenes es en su hogar donde entran en contacto por primera vez con otros individuos que se dedican a cometer infracciones, ya sean los padres, los hermanos u otros parientes. Las situaciones de reclusión de familiares cercanos también podrían ser interpretadas como generadoras de tensión para los jóvenes. Sin embargo, ellos muestran cierto grado de resignación o naturalidad frente a este tipo de situaciones, minimizando los efectos negativos que éstas puedan haber generado al interior del hogar.

En definitiva, más allá del carácter complejo que asumen las conformaciones familiares de estos jóvenes, parece claro que la familia, como institución, continúa jugando un lugar privilegiado a nivel de las creencias, o del imaginario de los adolescentes. La mayoría de ellos admite que le gustaría formar una familia en el futuro, y destacan enfáticamente que “la familia es lo primero”.

IV.1.b. Educación

Con respecto a la trayectoria educativa, se observa un bajo nivel de escolarización, en el que más de la mitad de

los entrevistados no ha finalizado la educación primaria. La deserción se da tempranamente, algunos jóvenes llegan a declarar que a los 10 años ya se encontraban fuera del sistema educativo. Para aquellos que ingresaron a la educación secundaria, parece claro que el primer año de liceo constituye un cuello de botella difícil traspasar. En algunos casos, los jóvenes permanecen en la enseñanza secundaria por apenas unos días, y luego desertan. Las fallas son atribuidas, por un lado, al propio sistema y a los cambios que representa con respecto a la educación primaria (pasaje de un trato personalizado a uno más impersonal, dinámica de cambio constante en las materias y los profesores), y por otro, a los intereses propios de los adolescentes.

En cuanto a los modos de egreso del sistema educativo, es posible identificar claramente dos modalidades bien diferenciadas. Por un lado, aquellos que sufren una desafiliación progresiva y por diversos motivos (ya sean problemas personales, falta de ganas, desinterés) comienzan a espaciar cada vez más su concurrencia, hasta que dejan de ir definitivamente. Por otro, aquellos jóvenes que protagonizan constantemente problemas de conducta en las diversas instituciones que ingresan, y son expulsados sucesivamente hasta que acaban abandonando el sistema. Podríamos incluso visualizar una tercera forma de desafiliación, que sería como resultado de la situación de reclusión. Algunos entrevistados dejaron de estudiar cuando fueron internados en un hogar del INTERJ. Sin embargo, ésta parece ser la excepción y no la regla: más bien ocurre lo contrario, y la situación de internación (principalmente en los hogares abiertos o semi abiertos) constituye frecuentemente un reencuentro con el ámbito educativo.

En términos de creencias o definiciones relativas al estudio, los jóvenes le dan cierta importancia a seguir estudiando, sobre todo para aumentar las chances de obtener un buen empleo en el futuro. Sin embargo, esta creencia se contradice con su desempeño efectivo en el ámbito educativo. Por lo general, asumen abiertamente que no les gusta estudiar, y en los casos en que disfrutan de ir a la escuela es básicamente para estar con los amigos y salir a los recreos, y no por el estudio en sí. En este sentido, es posible identificar una orientación altamente presentista en nuestros entrevistados que, aunque reconocen los beneficios a futuro que le podría proveer la educación, no están dispuestos generalmente a invertir su tiempo y energía actuales en el estudio.

Si bien en algunos casos la institución educativa es contrapuesta en su discurso a un mundo signado por el conflicto con la ley (por ejemplo, marcan su inicio en la actividad ilícita junto a la deserción de la educación), otros encuentran en la escuela un ámbito en donde comenzar a desarrollar las primeras infracciones. Así, problemas graves de conducta en algunas ocasiones dan paso a acciones abiertamente ilícitas, como robos a maestros o compañeros.

Evidentemente, la realidad de alguno de estos jóvenes supera la capacidad integradora de la escuela, lo que deriva en situaciones que son recordadas por los entrevistados como generadoras de tensiones. Las reacciones frente a este tipo de situación son diversas, en algunos casos son comprendidas por los jóvenes como respuestas esperables ante su comportamiento distorsionador, y en otras es vivido como una injusticia, y recordado con cierto rencor.

IV.1.c. Trabajo

El vínculo que une a los jóvenes con el mundo laboral es escaso: casi la mitad de los entrevistados no ha tenido contacto con ningún tipo de trabajo a lo largo de su vida. Los que sí se han desempeñado en este ámbito, lo han hecho en empleos de escasa calificación, altamente precarios, y generalmente zafrales. Por otro lado, la forma más habitual de contacto e inserción en estas tareas ha sido a través de familiares o vecinos.

Con respecto a las creencias acerca de las cualidades que caracterizan a un “buen empleo”, ellos destacan la buena paga y la independencia, o la capacidad de trabajar por su cuenta, sin tener que recibir órdenes de terceros.

En las actitudes relativas al trabajo, parece marcarse una diferencia de género. Las mujeres muestran, en cierta medida, una actitud más proactiva respecto a la búsqueda de empleo y una mayor facilidad para imaginarse realizando distintos tipos de tareas, sobre todo en las actividades relacionadas con los servicios.

Algo similar a lo que relatamos al referirnos al ámbito educativo ocurre con la relación entre trabajo e infracción. Si bien algunas veces los entrevistados oponen una actividad a la otra, la propia precariedad de los empleos a los que pueden aspirar, hace que en algunos casos se desdibujen los límites entre trabajo “legal” e “ilegal”. Incluso, en ocasiones se generan situaciones de tensión en el espacio laboral que, en el discurso, aparecen como determinantes para la elección de una estrategia ilegal de supervivencia.

En términos de creencias, el trabajo parece como algo completamente ajeno a sus vidas para quienes no han tenido ningún tipo de inserción laboral. Les es difícil imaginar la utilidad que puede representar el desempeño de una tarea laboral, y les cuesta proyectarse a sí mismos trabajando. Por el contrario, para aquellos que han tenido algún tipo de contacto con el ámbito laboral, el trabajo aparece como algo importante y deseable para sus vidas, sobre todo si se lo compara con las consecuencias negativas que puede llegar a tener la actividad ilícita (típicamente, la reclusión).

IV.2. Edad de comienzo y versatilidad

Una observación relevante es la temprana **edad de inicio** de las infracciones. Las actividades ilícitas comienzan a realizarlas antes de la adolescencia, y oscilan, en la mayoría de las ocasiones, entre los 9 y los 13 años, con algunos casos extremos más precoces (7 años). No se encuentran diferencias de género en este aspecto.

La distinción **primario/reincidente** es una distinción legalista: diferencia entre los jóvenes que han sido detectados y castigados por el sistema en una única ocasión, y los que han tenido conflictos con la ley en forma más frecuente y sistemática. No obstante, la distinción busca discriminar en forma aproximada e imperfecta a quienes han tenido un vínculo circunstancial o eventual con el mundo de la actividad ilícita, y quienes han desarrollado una trayectoria más consolidada. Cuando se profundiza en el recorrido de infracciones cometidas por los jóvenes entrevistados se observa, a excepción de dos casos, que la mayoría ha tenido un **amplio historial de infracciones no detectadas institucionalmente**. En términos de **versatilidad**, en general, las infracciones cometidas son hurtos y rapiñas con distintos grados de violencia. Ocasionalmente aparecen algunas infracciones adicionales: copamiento, lesiones, intento de homicidio, etc. Nuevamente, no se encuentran diferencias de género, ya que tanto hombres como mujeres poseen una carrera de actividades ilícitas acumuladas y tienden a concentrarse en figuras legales similares.

Ahora bien, ¿en qué momento esta serie de infracciones no detectadas da comienzo a la **trayectoria institucional**? Los jóvenes entrevistados no sólo poseen una temprana inserción en el mundo de la ilegalidad, también ostentan un temprano historial institucional. No obstante, por lo señalado en algunas entrevistas, muchos adolescentes cometen infracciones tan precozmente que, a) o bien sus primeras infracciones no superan la instancia policial y son resueltos en forma informal, por lo general, llamando a alguna figura familiar relevante, b) o bien, sus primeras incursiones institucionales son en hogares de amparo del INAU. Esta última posibilidad se acrecienta a medida que el conflicto con la ley se torna más frecuente, más grave, y cuando el soporte familiar es débil o inexistente. Cuanto más avanzada su trayectoria en actividades ilícitas y con mayor edad, terminan ingresando en el circuito destinado a jóvenes en conflicto con la ley del INAU, más específicamente, el hogar Desafío de INTERJ²⁶.

26 Cabe destacar que esta posibilidad se encuentra disponible únicamente para los menores varones. En el caso de las mujeres se las asigna, independientemente de su edad, a un único hogar, el CIAF. Se ahondará en las implicancias de dicha cuestión en el próximo apartado.

IV.3. Carácter grupal e importancia del grupo de pares

Un punto de discusión en la explicación de la actividad ilícita es el carácter solitario o grupal de la infracción y la importancia del grupo de pares. Entre los jóvenes entrevistados no existe un patrón homogéneo, al observarse que algunos comienzan a cometer infracciones en forma solitaria y otros lo hacen en forma grupal. En términos de trayectoria, algunos mantienen una coherencia, y las posteriores infracciones conservan la forma de la infracción primaria (solitaria o grupal), en cambio, otros modifican su pauta: comienzan solitariamente y pasan a realizar infracciones grupales o viceversa. Para complejizar el panorama, muchos van alternando sucesivamente ambas formas a lo largo de su recorrido por actividades ilícitas.

Existe una evaluación diferencial acerca de porqué cometer infracciones solo o acompañado. Para algunos cometer infracciones en grupo puede generar complicaciones y problemas, fundamentalmente hay escasa confianza en la profesionalidad y lealtad de los posibles “socios”. Por otra parte, realizar infracciones en grupo involucra repartir lo obtenido, y si algún adulto participa, la distribución suele ser asimétrica en detrimento de los jóvenes. Por esta razón, muchos prefieren delinquir de manera solitaria o, a lo sumo, de a dos. Otros, en cambio, tienen una consideración más positiva de la infracción grupal. Sobre todo las primeras veces, las emociones, sobre todo el miedo, pueden constituir un fuerte obstáculo para cometer infracciones. Realizarlo en grupo otorga un apoyo importante para el que está dando sus primeros pasos en la actividad ilícita. Algunos jóvenes perciben incluso que operan más eficazmente cuando lo hacen en grupo, en contraste con las incursiones en solitario que podrían terminar en detenciones.

En relación con las diferencias entre hombres y mujeres, vale la pena hacer dos observaciones. En primer lugar, la primera incursión en la actividad ilícita de ellas está asociada a su pareja del momento, algo inexistente en los relatos de los varones. Adicionalmente, hay alguna referencia al rechazo respecto al uso de la violencia en la comisión de las infracciones. No obstante, esta diferencia debe ser matizada ya que otras entrevistadas refieren a una incursión en este mundo más similar a la de los hombres, tanto al referirse a una actividad solitaria como a una asociada a pares o hermanos que guían entrada y consolidación. Por otro lado, algunas mujeres entrevistadas: i) alternan infracciones con sus parejas con infracciones cometidas en forma solitaria; o ii) se iniciaron con la pareja, pero luego pasaron a cometer infracciones con pares o familiares.

El grupo de pares parece tener un rol importante en la vida de los jóvenes. Aparece y gana terreno en un período de su vida en el que suele haber una desafiliación progresiva de la institución educativa y familiar, y comienzan a tener lugar algunas actividades ilícitas menores. Muchos de estos jóvenes tienen amigos y pares que poseen un amplio historial de infracciones y trayectoria institucional en los distintos hogares del INTERJ. No obstante, ¿esto significa que el grupo de pares es el ámbito clave en el que los jóvenes aprenden a realizar infracciones y se inician en la vida ilegal? No necesariamente.

En primer lugar, como se señaló anteriormente, algunos jóvenes tienden a iniciarse en forma solitaria. Inclusive esto se reafirma en ocasiones al contrastar las edades de la primera infracción con la edad en la que empiezan a juntarse con pares infractores, observándose que las segundas tienden a ser bastante posteriores a las primeras. En segundo lugar, hay otros jóvenes cuyos primeras infracciones no son en solitario, sino en parejas o tríos, pero de las que todos parecen aprender sobre la marcha.

No obstante, como antecedente a realizar actividades ilícitas, algunos jóvenes sí parecen establecer un vínculo inicial con el grupo con el que luego las cometerán. No obstante, la idea del grupo de amigos como ámbito homogéneo de vínculos intensos, de soporte y aprendizaje es problemática. En primer lugar, la noción de grupo de pares como fuente de aprendizaje e imitación de valores, creencias y técnicas no resulta fuertemente respaldada. En muchos casos la infracción parece tener un carácter poco sofisticado y salvo algunas ocasiones, los jóvenes señalan que no hay mucho para aprender o saber. Simplemente es una cuestión de tener coraje y enfrentar la situación. En todo caso, el grupo habilita a superar los miedos iniciales. En segundo lugar, el grupo

de pares sumido en la actividad ilícita, como un núcleo de vínculos intensos de amistad y confianza, no siempre está presente. Si bien en algunos declaran comenzar a cometer infracciones con sus amigos cercanos del barrio, otros son meramente grupos o asociaciones para cometer ilícitos en los que no sólo no existe amistad, sino que inclusive puede haber fuertes desconfianzas mutuas. En tercer lugar, muchos de los grupos de pares están heterogéneamente conformados, y conviven jóvenes en conflicto con la ley y jóvenes convencionales. En cuarto lugar, en la comprensión de las infracciones no se observa claramente un rol protagónico del grupo de pares en desmedro de un rol nulo o débil de la familia. Buena parte de los entrevistados declaran que sus familiares poseen vínculo con las actividades ilícitas y el mundo carcelario. Adicionalmente, algunos han comenzado a delinquir o han tenido alguna incursión en la actividad ilegal con alguno de sus familiares. Por ello, es razonable pensar que en muchos casos, la asociación con la actividad ilícita puede provenir del ambiente familiar, y no requerir de la presencia del grupo de pares, que podría oficiar más como un refuerzo que como una causa inicial.

Generalmente la literatura especializada suele referir a grupos conformados por varones de edad relativamente similar. No obstante, se observan grupos bastante heterogéneos: mientras algunos se ajustan al patrón clásico, otros tienen miembros de ambos sexos y de diversas edades. Ocasionalmente aparece la figura de un adulto. En ciertos casos, ellos aparecen en rol reclutador de jóvenes ya iniciados en la actividad ilícita. En este sentido, los menores relatan cómo pasan de cometer pequeñas infracciones a "trabajos más en serio". Inclusive en estos casos, donde parece haber más organización de la infracción, es poco lo que se puede identificar como aprendizaje. Si algo puede adquirirse es una especie de "estado de ánimo" o disposición emocional, que habilita a no dudar en momentos cruciales y a cometer infracciones más eficazmente.

Parecen existir escasas diferencias entre hombres y mujeres en relación con el rol del grupo de pares infractores. En algunas mujeres el elemento primordial para iniciarse en la actividad ilícita (y tal vez hacer los primeros aprendizajes) es la pareja o un familiar (sobre todo un hermano). Una vez encaminados los primeros pasos en este tipo de actividades, pasan a integrarse a los grupos o bandas introducidas por el novio o hermano. Pero otras jóvenes poseen características similares a las de sus pares hombres: i) pertenencia a grupos de pares infractores heterogéneos; ii) presencia de familiares con importantes vínculos en actividades ilícitas e institucionales.

IV.4. Racionalidad, profesionalidad, metas y costos

Parece existir una clara división entre las infracciones de motivación predominantemente económica, que involucran mayoritariamente hurtos y rapiñas (más algún caso aislado de copamiento), y las infracciones exclusivamente contra la persona (lesiones, homicidios, o tentativas de lesiones u homicidios). En el primer caso, es posible vislumbrar diferentes niveles de racionalidad en las primeras infracciones y, eventualmente, una evolución o perfeccionamiento a medida que se desarrolla una carrera. En cambio, las infracciones contra la persona exhiben escasa planificación, suelen estar muy determinadas por fuertes reacciones emocionales, que impiden pensar con detenimiento qué es lo que se va a hacer, de qué manera, o en qué consecuencias pueden derivar esos actos. En muchos casos, este tipo de infracciones surge a raíz de un ataque u ofensa a un vínculo personal relevante, que motiva una inmediata defensa por parte del joven. En otros, puede ser una reacción frente a una respuesta inesperada. Por ejemplo, cuando se está cometiendo una infracción y la víctima reacciona en forma sorpresiva, ello puede derivar en una escalada de violencia por parte del joven agresor.

En los relatos de los jóvenes se observan distintos niveles de *profesionalidad* en la actividad, y por ende, diferentes niveles de racionalidad a la hora de decidir y actuar²⁷. No obstante, la profesionalidad (o ausencia de ella) se encuentra tanto en formas grupales como solitarias de la infracción. Entre los jóvenes que actúan en forma solitaria, algunos planifican y elaboran muy poco, carecen de horarios para actuar, vigilan escasamente la presencia de otras personas o autoridades. Otros son más cuidadosos y, como vimos más arriba, deciden no actuar en grupo porque perciben problemas e imprevistos que pueden volver más riesgosa la actividad ilícita.

El grupo, en algunos casos, puede involucrar cierto tipo de organización, con una mínima planificación para cometer infracciones y una determinada distribución de roles: alguien que amenaza con el arma, otro que se encarga de tomar el dinero o los bienes, un persona que vigila afuera la posible llegada de testigos o de policías, etc. En ocasiones involucran la presencia de adultos, que a veces son los que orquestan el robo indicando los lugares y avisando cuál es el momento adecuado. En otros, el nivel de organización es tal que se cuenta con "*laburos entregados*": alguien que trabaja en la tienda o comercio que se quiere robar, que provee de información precisa acerca de dónde está el dinero y otros detalles útiles. No obstante, muchas infracciones realizadas de forma grupal son espontáneas, no planificadas e incluso hasta anárquicas en su realización, determinando que los jóvenes puedan pelearse o competir entre sí durante su comisión.

La profesionalidad puede variar a lo largo del tiempo. En algunos casos, hay un patrón de oportunismo y escasa planificación, que se mantiene a lo largo de la trayectoria de infracciones. En otros, los jóvenes comienzan cometiendo cierto tipo de robos y rapiñas de carácter oportunista y poco planificado, para luego avanzar hacia infracciones que reporten menos riesgos y más recompensas. Inclusive a veces la infracción empieza siendo un evento puntual, raro y poco usual, para luego transformarse en una actividad regular y continua.

El *uso de la violencia* está vinculado con la profesionalidad. Algunos jóvenes se inician al cometer infracciones donde la violencia es nula o mínima (por ejemplo, hurtos pequeños u ocasionales en tiendas o supermercados), para luego pasar a perpetrarlas con violencia y uso de armas como moneda corriente. En algunos casos, sobre todo en los comienzos solitarios, el miedo tiene un rol preponderante para intentar evitar la violencia. En otros en cambio, atraviesan el proceso inverso. Tienen algunas primeras experiencias ilícitas en las que emplean la violencia (u otros socios la ejercitan delante de ellos) lo que los lleva a buscar incurrir en posteriores infracciones en las que se evite o dosifique la violencia. Otros jóvenes por su parte, se valen de la violencia en forma coherente y sistemática a lo largo de toda su trayectoria ilegal.

En general, las mujeres no parecen diferenciarse de sus pares hombres en términos de la profesionalidad en la actividad ilícita. No obstante, se observan dos diferencias importantes. En primer lugar, respecto a la elección de la víctima, las jóvenes adaptaban el patrón de victimizar hombres sólo cuando alguno de los integrantes de la banda es hombre. En caso contrario (sola o en compañía de otras personas del sexo femenino) se eligen mujeres como víctimas. En segundo término, y referido la infracción grupal, se observa en algunas una preferencia por "trabajar" con hombres, en desmedro de otras mujeres, debido a la mayor frialdad y coraje de los primeros a la hora de realizar infracciones. En tercer lugar, algunas mujeres parecen expresar una aversión al uso innecesario de la violencia en las infracciones. A diferencia de los testimonios de los hombres donde no suelen mencionarse problemas con la violencia o, cuando los hay, están más asociados al miedo o la eficiencia de la infracción, en el caso de algunas mujeres, este rechazo parece más asociada a normas acerca de qué está bien y qué está mal hacer.

Las infracciones de los jóvenes parecen caracterizarse por *objetivos egoístas e instrumentales*. En primer lugar,

27 El termino profesionalidad se utiliza en un sentido no muy estricto o técnico y refiere al nivel de organización, planificación y ejecución con que los jóvenes cometen los delitos. Esta fuertemente emparentado con la idea de racionalidad del delito manejada por algunas teorías criminológicas. Ver en este sentido Kessler (2004) donde si bien la idea de racionalidad no se trabaja demasiado, se profundiza en la distinción entre delito profesional y amateur, y sus cambios a lo largo de la trayectoria delictiva.

el dinero obtenido ilícitamente es utilizado predominantemente para sus propias metas. No obstante, hay menciones de su uso en otras personas. En términos generales, el dinero robado se utiliza para: i) el consumo de bienes inaccesibles, fundamentalmente de ropa y alimentos; ii) la compra de droga; iii) y ayuda económica a la familia. Los menores perciben muy atractivo el dinero obtenido por vías ilícitas sobre todo por su facilidad e inmediatez. Otros fines que señala la literatura especializada, como el deseo de experimentar adrenalina, emociones, o ganar estatus ante el grupo de pares, no parecen estar específicamente presentes en los relatos de los jóvenes.

Otro tema relevante a la hora de cometer una infracción es el *tipo de target*. Hay un importante parte aguas de acuerdo con los objetivos: i) locales comerciales o tiendas, ii) y gente en la vía pública. Con respecto a esta decisión hay diferentes grados de racionalidad. Algunos jóvenes directamente no valoran el tipo de objetivo o víctima. Sencillamente roban a la persona que se les cruce por la calle y no se plantean la posibilidad de cometer infracciones con mayor nivel de sofisticación. En otros casos, se intenta evitar que las víctimas pertenezcan al sexo femenino. Aunque veces, ni siquiera se maneja esta regla. En cuanto a ser cautelosos de no cometer infracciones en presencia de potenciales testigos, se exhibe un importante descuido o miopía, mientras que la preocupación se centra sobre todo en policías. Otros jóvenes prefieren cometer actos ilícitos en las tiendas o comercios. Este tipo de robos demanda mayor cuidado y organización, fundamentalmente, saber si los locales poseen dinero en el momento y con qué tipo de vigilancia cuentan (en personal y tecnología).

Cometer la infracción *dentro o fuera del barrio* también constituye una pista importante para analizar la racionalidad de la infracción. Por una parte, cometer ilícitos en el barrio implica menores costos directos e inmediatos en términos de traslado y movimiento como de conocimiento e información. Sin embargo, puede terminar siendo una estrategia miope, porque puede implicar fuertes costos por ser detenido y apresado en un tiempo relativamente breve. Adicionalmente, en término de targets, generalmente las zonas en las que viven estos jóvenes ofrecen oportunidades de menor valor que las ofrecidas por otras con mayor nivel socio económico. La mayoría parece ser consciente de la idea de centrar la actividad fuera del barrio. En todo caso, cuando sí ocurre dentro tiene un carácter bastante circunstancial u oportunista, e involucra como víctimas a los que no pertenecen al lugar y vienen a ofrecer algún tipo de servicio (transportistas, repartidores, etc.). Adicionalmente, y a modo de neutralización, se establece un vínculo entre el territorio y el tipo de víctima. El barrio es visto por algunos como un lugar compuesto fundamentalmente por gente trabajadora a la cual no está bien robar. En cambio, en otras zonas, como Pocitos o Carrasco, se identifican adolescentes visualizados como targets adecuados porque no debieron de ganarse el dinero, sino que simplemente lo obtuvieron de sus padres. No obstante, se observaron casos en los que los jóvenes cometieron infracciones en su barrio o en sus inmediaciones.

Teóricamente, la reprobación de individuos con los cuales tenemos algún tipo de lazo familiar, amistad o vecindad podría desestimular la actividad ilícita en el barrio. No obstante, este elemento no parece jugar un rol relevante por dos razones. En primer lugar, aún cuando cometen infracciones fuera del barrio, muchas veces, familiares y vecinos están al tanto de esas actividades, por lo que los costos informales son sufridos al margen del lugar en el que elijan cometer las acciones ilícitas. En segundo lugar, como veremos más adelante, los jóvenes parecen no ser muy permeables a la reprobación o desaprobación de los vecinos o gente de su barrio.

Otro elemento importante es la *percepción de los costos de la infracción* que poseen los jóvenes que entran en conflicto con la ley. En general, se observa un grado de consciencia bastante débil o inexistente acerca de qué podía pasarles a la hora de cometer infracciones. En algunos casos, se llega a percibir la posibilidad de ser agarrado, pero se la evalúa como lejana o improbable. Sin embargo, hay una clara consciencia de la diferencia entre realizar infracciones antes de cumplir la mayoría de edad. Mientras que ser detenido por una infracción como joven o adolescente involucra perder unos meses, la mayoría de edad implica hablar de años.

IV.5. Costos informales y evaluación negativa de los otros significativos

Entre los costos de la infracción no sólo pueden incluirse los tangibles y directos (severidad, certeza y celeridad de la pena), sino que también puede hablarse de los más *intangibles e informales*: la reacción emocional negativa por parte de vínculos sociales relevantes (familia, pares, vecinos, maestros)²⁸. No obstante, para que estos costos informales incidan tienen que ocurrir al menos cuatro condiciones: i) los vínculos sociales relevantes deben tener información y conocimiento de las actividades ilícitas de los jóvenes; ii) estos actores deben dar señales claras y explícitas de desaprobación hacia los jóvenes; iii) los jóvenes deben captar e interpretar el sentido de dichas señales de desaprobación; iv) a los jóvenes debe importarles ese tipo de señales y de quién vienen como para sentir emociones (culpa, vergüenza, ira, humillación) y estigmatización en forma duradera.

En el estudio se observa un escaso peso de los costos informales por varias razones. En primer lugar, hay actores que poseen un sitio inexistente en términos de reprobación social. Los vecinos del barrio, generalmente, no están al tanto de la actividad ilícita del joven, o bien juegan un rol tan débil que ni siquiera hay menciones sobre cómo reaccionaron. Y en los pocos casos que los vecinos sí están al corriente de estos actos, suele generar indiferencia en el joven. Con los grupos de pares ocurre una situación similar, y no son nombrados como fuente de desaprobación. Al contrario, cuando aparecen explícitamente constituyen una fuente de aprobación y de refuerzo positivo de la actividad. Esos pares también cometen infracciones y/o los apoyan a realizarlas, por lo tanto, lejos están de generar algún tipo de costo informal.

La familia en general posee conocimiento de las actividades ilícitas de los jóvenes, y emite señales claras de desaprobación. Sin embargo, en la mayoría de los casos no logran generar una reacción emocional significativa. En algunos casos, los jóvenes soportan la desaprobación, aunque no parece afectarles. En otros, la reacción emocional es más de miedo o susto ante un posible castigo, pero su efecto es efímero. Salvo excepciones, no parece tener lugar una emoción de vergüenza o culpa duradera que haría más difícil seguir involucrado en este tipo de actividades.

No obstante, es importante establecer algunos matices en relación con el vínculo familiar. En primer lugar, el grado de conocimiento e información acerca de las actividades de los hijos es imperfecto. Muchas veces, los jóvenes mantienen engañadas a sus familias sobre las infracciones que cometen, hasta que un evento decisivo vuelve imposible mantener el engaño: cuando la infracción no es exitosa y son detenidos por la policía/juzgados/INAU. En otros casos, no se requiere de una infracción fallida. Cuando la familia percibe un consumo o gasto anormalmente elevado por parte del joven, las sospechas y las interpelaciones empiezan a tener lugar.

En segundo lugar, en ocasiones la reacción de desaprobación es tan fuerte, generalmente acompañada de castigo físico, que determina la huida del joven del hogar. Ello implica que el efecto costo informal desaparezca en sus actividades ilícitas posteriores.

En tercer lugar, en algunos hogares los familiares están en conocimiento de lo que los jóvenes están haciendo, pero no lo evalúan de forma negativa. En muchas de estas familias existen antecedentes penales en padres, hermanos y otros familiares. Por lo tanto, es posible que haya una valoración diferente de la actividad ilícita y, por ende, una ausencia de desaprobación. Por otra parte, a veces una fracción de lo obtenido por la infracción derivan hacia la familia, lo que determina una aprobación tácita de la obtención de recursos por vías ilegales

28 Simplificando los términos, este punto está íntimamente vinculado con la perspectiva del etiquetamiento en tanto el peso de las evaluaciones negativas de los otros significativos resulta análogo a los costos informales. El punto de diferencia es cómo interpretar el efecto de ese costo informal/evaluación negativa de los otros: i) si opera como un disuasor para no cometer delitos posteriores (teoría de la opción racional), o si opera como un estimulador para reforzar una trayectoria delictiva (teoría del etiquetamiento).

En cuarto lugar, muchas veces la reacción de desaprobación en la familia tiene un carácter dinámico. Inicialmente genera se desaprueba y rechaza, pero posteriormente se van adaptando a la situación, y acaban resignándose.

V. Conclusiones

El problema del conflicto con la ley o infracción juvenil goza en Uruguay de una opinión pública altamente negativa debido, entre otras razones, a: i) la alta sensibilidad con el tema; ii) la escasa acumulación de conocimiento académico en cantidad y calidad de estos tópicos; y más específicamente, iii) al pequeño interés que ha despertado en la academia la evaluación de medidas o programas de este ámbito problemático.

En este contexto, planteábamos la necesidad de investigar el problema de los jóvenes en conflicto con la ley, pero con especial énfasis en las diferencias de género. Ello demandaba analizar tres dimensiones clave en las que estas diferencias pudieran operar.

Por un lado, la dimensión explicativa de las infracciones, es decir, cómo y por qué las mujeres y los hombres se involucran en actos ilícitos. En este punto era relevante evaluar empíricamente el postulado de las teorías *mainstream* en cuanto a que no existen grandes diferencias entre mujeres y hombres en términos de las causas, razones, condiciones y formas en que se cometen actividades ilegales. La perspectiva de género cuestiona fuertemente esa posición y enfatiza diferencias en el origen de la trayectoria ilícita, los roles que se ocupan en la infracción, el contexto y la forma de llevarla adelante.

Por otro lado, la dimensión de la Justicia Local. Las diferencias de género pueden operar a través de las instituciones encargadas de participar, resolver y minimizar la problemática de la infracción juvenil o el conflicto con la ley (INAU - INTERJ). La intervención institucional puede implicar importantes asimetrías, sesgos y discrecionalidades en los criterios y los procesos por los que se asignan los lugares en INTERJ a mujeres y hombres. Interesaba evaluar en qué medida estas decisiones estaban institucionalmente establecidas y previstas, y cuánto operaba de forma más implícita, ambigua e imprevista, asociado en parte, a la diversidad de actores y diferentes principios débilmente articulados al interior del INTERJ.

Íntimamente ligado al punto anterior se encuentra una dimensión adicional: los efectos sufridos por las y los jóvenes de haber circulado por el INTERJ. Esta dimensión constituye el punto de intersección entre la dimensión explicativa y la institucional de la Justicia Local.

Desde un punto de vista ortodoxo y cercano a buena parte de la tradición *mainstream*, las dimensiones explicativa e institucional son consideradas esferas separadas. Por un lado, buscamos identificar la etiología de las infracciones de los jóvenes. Por otro, está la esfera de la intervención institucional sobre los jóvenes. Esta dimensión poco o nada tiene que ver con las causas originales de la actividad ilegal, y, en todo caso, puede gozar de un efecto marginal sobre la continuidad de la acción intentando modificar algunos elementos clave en la toma de decisión del joven. Por ejemplo, los esfuerzos rehabilitatorios pueden vincularse con el intento de romper con valores, preferencias o definiciones pro ilícitas aprendidas por los jóvenes en seno de grupos de pares desde teorías subculturales o de la asociación diferencial. O incluso desde la teoría de la opción racional, si la experiencia en las instituciones fuera lo suficientemente severa y dura, y generara efectos disuasorios, aumentaría la percepción de costos por parte de los jóvenes.

Sin embargo, la tradición crítica cuestiona fuertemente esta oposición. El análisis etiológico de la infracción sin tomar en cuenta los conflictos sociales, las relaciones de poder y el impacto de las instituciones es considerado un ejercicio arbitrario y escasamente rendidor. Por ello, con distintos grados de énfasis se focaliza la explicación de la infracción primaria y secundaria en el etiquetamiento y estigmatización que las diversas instituciones

generan sobre los grupos minoritarios y con menores cuotas de poder. La perspectiva de género en buena medida tendió a seguir la línea de la tradición crítica, objetando sí, su escasa atención a un grupo especialmente desaventajado y estigmatizado: las mujeres. De esta manera, el análisis de las causas del comportamiento ilícito se debilita hasta casi desaparecer, dando lugar a un protagonismo del análisis de los efectos institucionales, tanto en el nivel más formal del control social (policía, Poder Judicial, diferentes instituciones de encierro y control) como en el nivel más informal (familia, barrio, escuela, amigos, organizaciones comunitarias, etc.).

En este proyecto se pretendió evitar ambos extremos. Por un lado, en oposición a la tradición crítica se juzgó innecesario rechazar la dimensión etiológica de la infracción, e interesó particularmente explorar el vínculo diferencial que las mujeres poseen con la actividad ilícita. Por otro, se consideró relevante atribuirle a la dimensión institucional un rol mucho más protagónico que el usualmente otorgado por la tradición *mainstream*. No obstante, el análisis institucional no puede agotarse o limitarse en los efectos de etiquetamiento que recaen sobre las y los jóvenes que ingresan al INTERJ (tal como aspira la tradición crítica). Por ello, se incluye el análisis de Justicia Local, que permite demostrar cómo muchos resultados y externalidades del funcionamiento institucional están atados a dilemas y decisiones genuinos de elevada complejidad en los que eficacia, eficiencia y justicia rara vez permiten arribar a puntos de equilibrio.

En definitiva, la investigación llevada adelante en el marco de este proyecto plantea un análisis comprensivo del funcionamiento del sistema INTERJ, que no se focalizara unilateralmente en un análisis de reglas, normas y procedimientos, ni en las conductas y las creencias de los adolescentes en conflicto con la ley. En un nivel más general, se intenta dar respuesta a la preocupación existente en criminología referida al divorcio existente entre los estudios e investigaciones que se dedican al castigo y el control social y, alternativamente, los que se centran en explicar la infracción (Mathews, 2009, 10).

Con respecto a los comportamientos ilícitos de los jóvenes, y en relación con la perspectiva de género, los hallazgos son diversos: 1) no parece haber diferencias de género en la edad de inicio, ni en el tipo de actividad desarrollada; 2) algunas jóvenes ingresan en la actividad a través de personas significativas del sexo opuesto (parejas o hermanos), cuestión que no ocurre en los hombres; 3) las mujeres parecen mostrar niveles mayores de rechazo respecto al uso innecesario de la violencia en la comisión de actos ilícitos; 4) algunas mujeres muestran una preferencia a delinquir con hombres, más que con otras mujeres.

Por otra parte, desde el punto de vista institucional, las diferencias de género se centran más que nada en las diferentes opciones en cuanto a programas socioeducativos (y calidad de la internación en general) que ofrece INTERJ. Tanto mujeres como varones menores de 15 años sólo pueden ser destinados a un centro (ya que no hay más oferta de hogares), con lo que los dilemas de justicia radican en la falta de división de un bien heterogéneo para otros, en función de criterios individualizados, que no dependen de la acción de los individuos. La existencia de un sólo centro de permanencia para cada uno de estos perfiles genera problemas en la capacidad de reasignación de adolescentes que no se adaptan a determinada dinámica, al tiempo que opera en detrimento de la posibilidad de asignar a ciertos menores a hogares abiertos, en los que puedan cumplir con un mejor proyecto socioeducativo. Esta "igualación a la baja" se cumple a rajatabla para las mujeres, mientras que en el caso de los varones menores, en ocasiones, se recurre a traslados a otros centros, a los efectos de aliviar situaciones de tensión.

En definitiva, por lo que se pudo indagar en la presente investigación, las diferencias de género parecen estar más localizadas en las operaciones discrecionales de los actores que intervienen en el proceso penal, que en las infracciones de los adolescentes que cumplen medidas en esa institución. Esto no significa que no existan diferencias de género en la comisión de infracciones, sino que éstas no son claramente identificables entre los individuos captados por el sistema. Los problemas de Justicia Local y las decisiones de los actores parecen ser los componentes que muestran un mayor sesgo de género: una vez que las mujeres son captadas y se les asigna

una medida de privación de libertad, su proceso socioeducativo implica un margen de maniobra menor, ya que existe un sólo hogar al que pueden ser asignadas.

VI. Bibliografía de Referencia

- Akers, R. *Deviant Behavior: A Social Learning Approach*. Third Edition Belmont, CA: Wadsworth, 1985.
- Akers, R. & Jensen, G. "Empirical Status of Social Learning Theory: Past, Present, and Future" in *Taking Stock: The Status of Criminological Theory*, Vol. 15, "Advances in Criminological Theory", Pp. 37-76. Frances T. Cullen, John Paul Wright, and Kristie R. Blevins (Editors). Transaction Publishing, Paperback version published in 2007.
- Akers, R. & Lee, G. "A longitudinal test of social learning theory: adolescent smoking," *Journal of Drug Issues* 26:317-343, 1996
- Bartusch, D. y Matsueda, R. "Gender, Reflected Appraisals, and Labeling: A Cross-Group Test of an Interactionist Theory of Delinquency". *Social Forces*, Vol. 75, No. 1, (Sep., 1996), pp. 145-176.
- Becker, G. "Crime and Punishment: An economic Approach", *Journal of Political Economy*, Vol 76, 1968.
- Becker, H.S. "Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance", New York: Free Press, 1963.
- Blummer, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall, 1969.
- Blumstein, A and Nagin, D. "The Deterrent Effect of Legal Sanctions on Draft Evasion Author(s): Source". *Stanford Law Review*, Vol. 29, No. 2, Jan., 1977, pp. 241-276.
- Chapple, C. et al. "Gender, social bonds, and delinquency: a comparison of boys' and girls' models", *Social Science Research*, 34, 2005.
- Chesney-Lind, M. "Beyond bad girls: feminist perspectives on female offending", Sumner, C. (Ed.) *The blackwell companion to criminology*. Blackwell Publishing, 2004.
- Chesney-Lind, M. & Faith, K. "What about feminism? Engendering theory-making in criminology", en Paternoster, R. y R. Bachman (eds.), *Explaining Criminals and Crime*. Los Angeles: Roxbury, 2001.
- Clarke V. R. "Situational Crime Prevention", *Crime and Justice*, Vol. 19, Building a Safer Society: Strategic Approaches to Crime Prevention, pp. 91-150, 1996
- Clarke, R. & Cornish, D. "Modeling Offenders' Decisions: A Framework for Research and Policy", *Crime and Justice*, Vol. 6, 1985, pp. 147-185
- Cohen y Silva Balerio. *Mediación víctima-ofensor en la justicia juvenil. Defensa de los niños Internacional Uruguay*. Montevideo, 1999.
- Cornish, D. "Theories of Action in Criminology: Learning Theory and Rational Choice Approaches" en Clarke y Cohen, 1993
- Cornish, D. B. and Clarke, R. V. (ed.). *The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspective on offending*. New York: Springer – Verlag, 1986.
- Daly, K. "Neither conflict, nor labeling nor paternalism will suffice: Intersections of race, ethnicity, gender and family in criminal court decisions". *Crime and Delinquency*. 35: 136-168, 1989.
- Dawn, J.B. & Matsueda, R. L. "Gender, Reflected Appraisals, and Labeling: A Cross-Group Test of an Interactionist Theory of Delinquency", *Social Forces*, Vol. 75, No. 1, (Sep., 1996), pp. 145-176.
- De Martino & Gabin. *Hacia un enfoque integral de la minoridad infractora*. Montevideo: Carlos Álvarez Editor, 1998.
- Elster, J. *Justicia Local*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Elster, J. "The empirical study of justice, D. Miller and M. Walzer, eds., *Pluralism, Justice and Equality*, Oxford University Press, pp. 81-98, 1995.
- Haynie, D et al. "Gender and serious violence. Untangling the role of friendship sex composition and peer violence", en *Youth Violence and Juvenile Justice*. Vol. 5, N° 3, 2007.
- Heimer, K. "Gender, Interaction, and delinquency: Testing a theory of differential social control", en *Social Psychology Quarterly*, Vol. 59, N° 1, 1996.

- Heimer, K.; De Coster, S. "The gendering of violent delinquency", *Criminology*. Vol. 37, N° 2, 1999.
- Jelin, E. *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Katz, R. "Explaining girl's and women's crime and desistance in the context of their victimization experiences. A developmental test of revised strain theory and the life course perspective", Chesney-Lind, M. y L. Pasko (Eds.) *Girls, women and crime*. Selected Readings. Sage Publications, 2004.
- Lemert, E. *Human Deviance, Social Problems and Social Control*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall, 1972.
- MacKinnon, C. "Feminism, Marxism, method, and the state: toward feminist jurisprudence", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 8, N° 4, 1983.
- Mathews, R. (2009): "Doing time. A introduction to the sociology of punishment". UK: Palgrave, 2009.
- Matsueda, R. L. "Reflected Appraisals, Parental Labeling, and Delinquency: Specifying a Symbolic Interactionist Theory", *The American Journal of Sociology*, Vol. 97, No. 6, May, pp. 1577-1611, 1992.
- Matsueda, R. et al. "Deterring Delinquents: A Rational Choice Model of Theft and Violence", *American Sociological Review*, VOL. 71 (February:95–122), 2006.
- Matsueda, R. et al. Economic Assumptions versus Empirical Research: Reply Author, *American Sociological Review*, Vol. 53, No. 2, (Apr., 1988), pp. 305-309.
- Miller, J. "The strengths and limits of 'doing gender' for understanding street crime", *Theoretical Criminology*, Vol. 6, N° 4, 2002.
- Moras, L. *Los hijos del Estado*. Montevideo: FCS – SERPAJ, 1992.
- Nagin, D. S. "Moving Choice To Center Stage In Criminological Research And Theory: The American Society Of Criminology 2006 Sutherland" Address*, *Criminology* Volume 45 Number 2, 2007.
- Paternoster, R. "Decisions to Participate in and Desist from Four Types of Common Delinquency: Deterrence and the Rational Choice Perspective", *Law & Society Review*, Vol. 23, No. 1, pp. 7-40, 1989.
- Pogarsky, G. "Deterrence, Context, and Crime Decision Making", Volume 7 Number 1 2008 Pp 43–52.
- Pratt, T. "Rational Choice Theory, Crime Control Policy, And Criminological Relevance, Volume 7 Number 1 2008 Pp 43–52
- Steffensmeier et al. "An assessment of recent trends in girl's violence using diverse longitudinal sources: is the gender gap closing?", en *Criminology*. Vol. 43, N° 2, 2005.
- Sutherland, E. y Cressey, D. *Principles of criminology*. Chicago: University of Chicago Press, 1939.
- Torres, M. *Niños Fuera de la Ley. Niños y adolescentes en Uruguay: exclusión social y construcción de subjetividades*. Montevideo: Trilce, 2005.
- Trajtenberg, N. *La situación de los adolescentes privados de libertad en el Uruguay*, Konrad Adenauer, 2003.
- UNICEF-Volpe. *Discurso y realidad, Informe de aplicación del Código de la Niñez y la Adolescencia en Maldonado, Montevideo y Salto*. Montevideo: UNICEF, 2008
- UNICEF-Volpe. *Privados de libertad: la voz de los adolescentes*. Montevideo: UNICEF, 2008.
- UNICEF. *Infancia y Violencia en los Medios. Una Mirada a la Agenda Informativa*. Montevideo, 2007.
- UNICEF. *Niñez y Adolescencia en la Prensa Escrita Uruguaya*. Montevideo, 2008.
- Uriarte, C. *Entre políticas sociales y políticas criminales*. Montevideo: IELSUR, 1997
- Uriarte, C. *Vulnerabilidad, privación de libertad de jóvenes y derechos humanos*. Montevideo: FCU, 2006



Trampas de pobreza: concepto y medición.

Nueva evidencia sobre la dinámica del ingreso en Uruguay.



Trampas de pobreza: concepto y medición Nueva evidencia sobre la dinámica del ingreso en Uruguay

Gabriel Burdín¹

Mery Ferrando²

Martín Leites³

Gonzalo Salas⁴

*Instituto de Economía
Universidad de la República*

Resumen

Los hogares que a través del tiempo enfrentan de manera sistemática dificultades para lograr niveles mínimos de bienestar estarían sujetos a situaciones de privación persistente, según la definición de Barrientos (2007). Habitualmente se dice que estos hogares afrontan “trampas de pobreza”.

En el siguiente trabajo, se modeliza la dinámica del ingreso de los hogares con el análisis de la existencia de heterogeneidad en su trayectoria, y se examinan las distintas reacciones ante fenómenos recesivos. En particular, se busca identificar las situaciones en las que la trayectoria futura del ingreso de los hogares se ubica constantemente por debajo de cierto umbral, como consecuencia de su desempeño pasado.

No se encuentra evidencia respecto a la existencia de trampas de pobreza en Uruguay en el período 1981-2006. Sin embargo, resulta muy clara la no linealidad en las trayectorias del ingreso en todas las especificaciones realizadas. En concreto, cuando las estimaciones se elaboran tomando en cuenta el nivel educativo del jefe de hogar, se observan importantes diferencias en los hogares en los que los años de educación del jefe se hallan entre los 9 y 12 años, con una velocidad de ajuste de los ingresos más lenta ante los *shocks* que el resto de los hogares.

Palabras clave: Trampas de pobreza, movilidad socio-económica, Uruguay

1 Ayudante de investigación del Instituto de Economía-Universidad de la República.
Su correo electrónico es: gburdin@iecon.ccee.edu.uy

2 Ayudante de investigación del Instituto de Economía-Universidad de la República.
Su correo electrónico es: mery@iecon.ccee.edu.uy

3 Ayudante de investigación del Instituto de Economía-Universidad de la República.
Su correo electrónico es: mleites@iecon.ccee.edu.uy

4 Asistente de investigación del Instituto de Economía-Universidad de la República.
Su correo electrónico es: gsalas@iecon.ccee.edu.uy

1. Introducción

La incidencia de la pobreza muestra evoluciones diferentes entre distintos grupos, según su composición etaria y nivel educativo. Ésta se ha concentrado mayoritariamente en hogares con niños y con menor clima educativo. Sin embargo, son raras las ocasiones en las que estos problemas se analizan en términos dinámicos. A pesar de que en los últimos años, en varios países proliferaron estudios focalizados en la movilidad de ingresos, estos trabajos no han sido tan frecuentes en las naciones con menor desarrollo relativo, y tampoco las investigaciones centradas en la pobreza persistente.

En Uruguay, el análisis de la pobreza por lo general ha adoptado un carácter estático. En este contexto, este trabajo busca examinar las particularidades de la dinámica del ingreso de los hogares uruguayos en los últimos 25 años. Adicionalmente, se pretende saber si es posible, a partir de esta dinámica, identificar la existencia de trampas de pobreza. Por otra parte, como en este periodo la economía uruguaya experimentó fuertes crisis macroeconómicas, se intenta reconocer las diferentes velocidades de ajuste de los ingresos frente a estos *shocks*, dada la dotación inicial de ingresos.

En este artículo se aplica al caso uruguayo la estrategia metodológica propuesta en Antman y McKenzie (2005) para la identificación empírica de trampas de pobreza. La metodología se basa en la construcción de pseudo paneles a partir de la información de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) para el período 1981-2007.

El concepto de trampas de pobreza alude a estados de baja movilidad socioeconómica. Determinadas circunstancias pueden empujar a los hogares con bajos niveles de riqueza inicial a situaciones de privación relativamente permanentes. De esta forma, los *shocks* transitorios sobre el ingreso pueden tener efectos duraderos en el bienestar de estos hogares. Desde un punto de vista normativo, la noción de trampas de pobreza resulta importante en cuanto cuestiona la visión que señala que los mecanismos que determinan el desempeño socioeconómico se encuentran, en buena medida, bajo el control de los individuos (Bowles *et al*, 2006).

En este trabajo se indaga sobre la existencia de trampas de pobreza en el Uruguay. Esto implica estudiar si la trayectoria de los ingresos de los hogares se ubica sistemáticamente por debajo de cierto umbral crítico, lo que impediría su movilidad ascendente y explicaría la permanencia en situaciones de pobreza a lo largo del tiempo. Para ello se estudiará la dinámica del ingreso de los hogares uruguayos en el largo plazo.

De manera más específica, se propone identificar la presencia de comportamientos heterogéneos en la trayectoria de los ingresos del hogar y no linealidades respecto a los niveles acumulados en el pasado. La perspectiva dinámica del estudio, que abarca un período con distintos contextos económicos –que incluye fases de crecimiento y recesión y crisis–, permitirá por añadidura conocer cómo responden los ingresos ante distintas coyunturas. En particular, el trabajo busca analizar la velocidad con que los hogares con logros educativos diferentes, tras un contexto de crisis superan situaciones de pobreza, o vuelven a su ingreso de equilibrio.

El documento se organiza de la siguiente forma: en la sección 2 se discuten los fundamentos microeconómicos y los principales antecedentes empíricos sobre trampas de pobreza. En la sección 3 se presenta la metodología, la fuente de información y los criterios de confección del pseudo panel. En la sección 4 se señalan algunos rasgos de la pobreza en Uruguay. En la sección 5 se muestran los principales resultados sobre la no linealidad del ingreso y la existencia de trampas de pobreza. Y por último, se esbozan algunas reflexiones a partir del estudio.

2. Trampas de pobreza: literatura teórica y antecedentes empíricos

La bibliografía sobre trampas de pobreza enfatiza la existencia de no linealidades en el proceso de generación de ingresos o activos por parte de los hogares. En este sentido, resulta factible determinar un umbral crítico por debajo del que los hogares pueden quedar atrapados en un equilibrio de bajos ingresos y/o activos.

Desde el punto de vista teórico, buena parte de las explicaciones de la existencia de trampas de pobreza se apoyan en la presencia combinada de fallas de mercado y desigualdades de riqueza. Tal como lo sugiere la corriente teórica de la economía de la información, cuando los individuos detentan información privada –o sus acciones son difíciles de monitorear a bajo costo– surgen diversos problemas de incentivos que hacen inviables determinadas transacciones. Bajo este marco de análisis, el resultado habitual es que los individuos de baja riqueza se vean privados de acceder al mercado de crédito o de emplearse de forma más eficiente bajo determinados contratos laborales. La riqueza juega un rol “catalítico”: los individuos que han logrado acumularla pueden ofrecerla como garantía y operar normalmente en determinados mercados, lo que potencia sus capacidades productivas (Hoff, 1998).

Recientemente, en Banco Mundial (2006) y Casanova (2008) se revisan los distintos canales que a nivel microeconómico se proponen para dar cuenta de la existencia de trampas de pobreza. En primer lugar, las particularidades del proceso de inversión en capital humano, en un contexto de mercados de crédito imperfectos, hacen que los individuos con bajos niveles de riqueza inicial no puedan educarse (Galor y Zeira, 1993). Por otro lado, los niveles de riqueza afectan también el conjunto de oportunidades laborales que disponen las personas. La imposibilidad de financiar las inversiones en capital físico requeridas para desarrollar un emprendimiento productivo condena a los individuos pobres a insertarse laboralmente como asalariados (Banerjee y Newman, 1993).

Asimismo, también se ha discutido el papel de las decisiones intra hogar, en particular, en lo referido a las preferencias de los padres en cuanto a la acumulación de capital humano de sus hijos (Berti Ceroni, 2001). Por otro lado, Santos (2007) analiza los problemas de segmentación de la calidad educativa: los niños de familias pobres asisten a escuelas de peor calidad e interactúan con personas de bajo nivel educativo, lo que podría conducir a situaciones de baja movilidad social.

En igual sentido, la influencia de las interacciones sociales y del comportamiento de pares sobre la movilidad socioeconómica ha sido enfatizada especialmente por Durlauf (2002). De acuerdo con este enfoque, los resultados a nivel individual están determinados por las características del grupo socioeconómico al que se pertenece. Por ejemplo, la ausencia en un determinado grupo de adultos “exitosos”, en cuanto a la transformación de oportunidades educativas en mayor bienestar, podría hacer que los niños que crecen en barrios pobres desarrollen aspiraciones laborales poco exigentes, lo que los llevaría a demandar menores oportunidades educativas. De esta forma, las situaciones de pobreza se transmitirían intergeneracionalmente.

Otros autores exploran el vínculo entre nutrición, reproducción de la fuerza de trabajo y productividad para explicar la existencia de trampas de pobreza (Dasgupta, 1997). La productividad de un trabajador depende de las calorías y proteínas consumidas. Un individuo con bajos ingresos puede no tener acceso a una canasta de alimentos adecuada para reponer la fuerza de trabajo desgastada, y su productividad caer progresivamente. En la medida que el salario y la productividad estén enlazados, la caída de la productividad supondrá remuneración más baja y menor capacidad de compra de alimentos, lo que empeorará aún más el status nutricional.

En contextos en los que el factor salud afecta los niveles de ingresos, de acuerdo con lo que señala Banco Mundial (2006), al efecto sobre la productividad mencionado en el párrafo anterior, deben agregarse otros impactos, vinculados a las menores capacidades de aprendizaje, creatividad y expectativa de vida.

Carter y Barrett (2005) analizan la existencia de trampas de pobreza sobre la base del enfoque de activos. En este marco, identifican dos grupos de factores que explican la salida de situaciones de pobreza. Por un lado, los vinculados a la mejora de los rendimientos de los activos que dispone el hogar. Por otro, los relacionados con el propio proceso de acumulación de esos activos. Asimismo, amplían el concepto estático de pobreza crónica con la propuesta de un enfoque basado en la consideración de trayectorias no lineales en el proceso de acumulación. El modelo les permite distinguir entre hogares que tienen mayor probabilidad de salir de la pobreza y los que permanecen sistemáticamente "atrapados" por debajo de cierto umbral crítico. Estos autores indican que la existencia de retornos crecientes en los activos y los distintos niveles de acumulación de riqueza generan dos efectos inmediatos.⁵ Por una parte, los hogares de bajos ingresos ven restringida su capacidad de acumulación y ahorro. Por otra, las personas que toman decisiones, al no contar con incentivos para ahorrar, debido a su falta de liquidez adaptan su estrategia a una trayectoria de bajo nivel de ingresos. Bajos retornos o "miopía" ante la lejanía de los rendimientos crecientes a escala.

Por último, Barrientos (2007) señala que el vínculo entre la vulnerabilidad de los hogares y las situaciones de pobreza crónica no ha sido suficientemente investigado, fundamentalmente por la ausencia de datos longitudinales. En particular, el autor sostiene que es necesario explicar en qué medida los *shocks* pueden ser generadores de trampas de pobreza. Esta problemática es notoriamente relevante en el caso de la sociedad uruguaya, sometida a fuertes *shocks* macroeconómicos periódicos, en el marco de una dinámica económica caracterizada por períodos relativamente breves de expansión seguidos por recesiones persistentes, que en algunos casos desembocan en agudas crisis.⁶ Este enfoque es pertinente en tanto que permite identificar la medida en que las situaciones de privación constituyen fenómenos transitorios, asociados a *shocks* específicos (como, por ejemplo, episodios de desempleo o caída de los recursos que los hogares obtienen en el mercado de trabajo) de superación relativamente rápida, o fenómenos persistentes y de difícil reversión una vez que se configuran.

Los trabajos empíricos basados en el concepto de trampas de pobreza son escasos y relativamente recientes, sobre todo en países latinoamericanos. En esta dirección destacan los estudios de Rodríguez y González (2004), Antman y McKenzie (2005) y Casanova (2008), que estudian el caso salvadoreño, mexicano y argentino respectivamente. Estas investigaciones, al modelizar la dinámica del ingreso con la utilización de pseudo paneles, son antecedentes directos de este análisis

La estrategia adoptada por estos trabajos para dar cuenta de la existencia de trampas de pobreza supone observar directamente la dinámica del ingreso y no el estudio de un canal explicativo específico. Por lo general, el modelo de análisis que especifican asume que el ingreso presente es una función polinómica de grado tres del ingreso rezagado, con la adopción de la metodología originalmente planteada para datos de panel por Jalan y Ravallion (2001). La variable dependiente utilizada es el ingreso per cápita, aunque en algunos casos se emplea el consumo per cápita (Jalan y Ravallion, 2001) o el ingreso por adulto equivalente (Casanova, 2008).

En general, los resultados de los estudios no muestran evidencia que permita rechazar la hipótesis de no linealidad del ingreso, aunque tampoco una certeza sobre la existencia de trampas de pobreza. Casanova (2008) encuentra un resultado adicional para el caso de Argentina: la velocidad a la que los hogares recuperan su ingreso luego de un *shock* transitorio es mayor para aquellos de mayor ingreso inicial. Asimismo, el período de transición hacia el ingreso de equilibrio puede ser prolongado para los hogares de bajos ingresos.

5 Los retornos crecientes de los activos se explican por las tecnologías básicas de producción del hogar o porque los costos de transacción están relacionados con la escala de forma significativa; porque cierto tipo de retornos a escala requieren una dimensión mínima, dado por la indivisibilidad de determinado tipo de bienes y la inexistencia de otros perfectamente sustitutos; y por factores relacionados con la presencia de incertidumbre y la participación en el sistema financiero.

6 El la literatura se ha ahondado en la discusión sobre el vínculo entre crecimiento y pobreza. El término pro-pobre ha sido utilizado para distinguir los procesos de crecimiento económico que conducen a una reducción de la pobreza, ya sea en términos absolutos o relativos (Datt y Ravallion, 2001).

3. Metodología

3.1. Modelo de análisis

El contraste empírico de la existencia de trampas de pobreza exige contar con información en el tiempo de los mismos hogares (panel de datos). En Uruguay, sin embargo, no se cuenta con información representativa del total del país con estas características y para un extenso período de tiempo. Esta carencia puede salvarse con la utilización de pseudo paneles, que en vez de seguir a los mismos individuos año tras año, secundan grupos de personas (cohortes), cuyos miembros, si bien son seleccionados de forma aleatoria en cada encuesta, comparten características similares.

Aunque los pseudo paneles no permiten analizar la dinámica dentro de las cohortes, llevan ciertas ventajas sobre los datos de panel. En particular, porque en general reducen las posibilidades de error de medición por utilizar promedios o estadísticos similares por cohorte. Además, al construirse a partir de muestras nuevas cada año, no presentan el problema de desgranamiento o *attrition* de los hogares, característico de los datos de panel (Deaton, 1997).

Sin embargo, en los pseudo paneles pueden mostrar problemas en los casos que existen cambios en el diseño de la muestra, cuando las probabilidades de entrar en la muestra dependen de la edad de las personas, o frente a fuertes movimientos migratorios. En particular, para el estudio de trampas de pobreza el principal obstáculo de los pseudo paneles es que si bien incorporan la heterogeneidad de los grupos a través de los efectos fijos, ésta no puede estimarse a nivel individual, sino para el promedio de la cohorte (Antman y McKenzie, 2005).

En la especificación del modelo se sigue a Antman y Mckenzie (2005). Distintos trabajos asumen que la forma funcional de la dinámica de los ingresos de los hogares es de forma polinómica de grado tres del ingreso rezagado un período (Jalan y Ravallion, 2002; Antman y Mckenzie, 2005; Casanova, 2008). Además, se considera la heterogeneidad individual en la dinámica del ingreso, lo que permite que algunos individuos se enfrenten a trampas de pobreza y otros no. Por lo tanto, el proceso generador del verdadero valor del ingreso del hogar i en el momento t se puede expresar como:

$$Y_{i,t}^* = \beta_1 Y_{i,t-1}^* + \beta_2 (Y_{i,t-1}^*)^2 + \beta_3 (Y_{i,t-1}^*)^3 + \alpha_i + \mu_{i,t} \quad \text{para } i = 1, \dots, N; t = 1, \dots, T \quad (1)$$

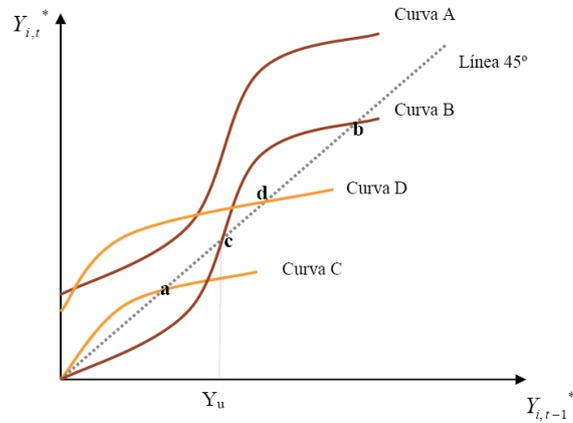
Siendo α_i el efecto fijo no observable por hogar que capta la heterogeneidad individual y $\mu_{i,t}$ el término de error.

La estimación de los parámetros β_1 , β_2 y β_3 posibilita determinar la presencia de no convexidades en la dinámica de los ingresos. Específicamente, la no convexidad implica que la estimación del coeficiente β_3 sea estadísticamente significativa. No obstante, la no convexidad no es suficiente para la existencia de trampas de pobreza. Es el caso de la Curva A de la Gráfica 1 donde los ingresos en todo momento se encuentran por encima de la recta de 45°. Para probar la existencia de trampas de pobreza se requiere, además, que la pendiente de la curva de ingresos evaluada en el punto de equilibrio sea mayor que uno (punto c de la curva B en la Gráfica 1).

Formalmente, para un mapa de ingresos $Y_{i,t}^* = g_i(Y_{i,t-1}^*)$, una condición necesaria y suficiente para la existencia de trampas de pobreza de la forma de la curva B es: $g'_i(Y_{i,t-1}^*)|_{Y_{i,t}^*=Y_{i,t-1}^*} > 1$

Casanova (2008) sostiene que también pueden existir trampas de pobreza con ingresos convexos, en tanto haya un equilibrio estable en un nivel bajo de ingresos (punto a de la curva C).

Gráfica 1: Dinámica del ingreso y trampas de pobreza



Fuente: Casanova (2008)

Cuando se trabaja con pseudo paneles, la dinámica de los ingresos se especifica en términos de los valores medios de las cohortes. Sustituyendo en (1) el verdadero valor de $Y_{i,t}^*$ (no observado) por $Y_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$ y tomando promedios por cohortes para los n_c individuos contemplados en la cohorte c en el momento t , la dinámica se expresa como:

$$\bar{Y}_{c(t),t} = \beta_1 \cdot \bar{Y}_{c(t-1),t-1} + \beta_2 \cdot \left(\frac{1}{n_c} \sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t-1),t-1}^2 \right) + \beta_3 \cdot \left(\frac{1}{n_c} \sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t-1),t-1}^3 \right) + \alpha_{c(t)} + \bar{\eta}_{c(t),t} + \lambda_{c(t),t}$$

Donde $\alpha_{c(t)}$ es el efecto fijo a nivel de la cohorte c en el período t ,

$$\bar{Y}_{c(t),t} = \left(\frac{1}{n_c} \sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t),t} \right)$$

es la media de Y sobre los individuos en la cohorte c en el período t y

$$\lambda_{c(t),t} = \beta_1 \left(\bar{Y}_{c(t),t-1} - \bar{Y}_{c(t-1),t-1} \right) + \beta_2 \left(\frac{1}{n_c} \right) \left(\sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t),t-1}^2 - \sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t-1),t-1}^2 \right) + \beta_3 \left(\frac{1}{n_c} \right) \left(\sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t),t-1}^3 - \sum_{i=1}^{n_c} Y_{i(t-1),t-1}^3 \right)$$

Cabe notar que el ingreso medio rezagado un período se denota como $\bar{Y}_{c(t-1),t-1}$. Esto se debe a que dado que en cada período se consideran individuos diferentes, la media del ingreso del período $t - 1$ de los individuos en la cohorte c en el período t no es observada. El término $\lambda_{c(t),t}$ representa los errores de medición (distintos a $\varepsilon_{i,t}$) que surgen de contemplar hogares distintos en cada período. En la medida que el número de observaciones por cohorte tienda a infinito, el término $\lambda_{c(t),t}$ converge a cero, y puede ser ignorado. No obstante, dicha condición puede no cumplirse frente a la presencia de fuertes movimientos migratorios.⁷

El testeo empírico se realiza a partir de tres estimaciones, la dinámica lineal y la no lineal (cuadrática y cúbica).

⁷ En este trabajo se tomo criterio cuando la información estuvo disponible (hasta el año 2000) a excluir del análisis aquellos hogares con jefes que estaban fuera del país al momento de conformación de la cohorte.

Siempre que el número de observaciones por cohortes sea grande, las estimaciones por Mínimos Cuadrados Ordinarios de los β serán consistentes. No obstante, para el caso de dinámica no lineal, la estimación de los efectos fijos por cohorte α_c será sesgada. Para corregir el sesgo se requieren un conjunto de supuestos adicionales sobre los errores de medición ε .⁸

3.2. Fuente de información y criterios para la construcción de cohortes

Para la construcción de los pseudo paneles se requieren Encuestas de Hogares con datos transversales independientes, llevadas a cabo periódicamente. En Uruguay se disponen datos con estas características (ECH del INE), representativos de las zonas urbanas de más de 5.000 habitantes, desde 1981 hasta 2007.

En el proceso de homogenización de las variables en ocasiones se encontraron dificultades debido a los cambios en la muestra y en el formulario sufridos por las encuestas de hogares en los últimos 26 años. En particular, para la identificación de los ingresos laborales y de capital se utilizaron los siguientes criterios: i) como *ingresos laborales* se sumaron los ingresos provenientes de los trabajadores dependientes (asalariados públicos y privados), cooperativistas, y de los trabajadores independientes (cuentapropistas y patrones), salvo aquellos ingresos derivados de las utilidades, ii) como *ingresos de capital* se consideraron todas las utilidades ya sean provenientes del trabajo independiente, como retorno al capital, ingresos por alquileres e intereses. Las estimaciones se realizaron tomando en cuenta la suma de los ingresos laborales y de capital del hogar en términos per cápita. Se excluyen los ingresos por concepto de transferencias, debido a que se quiere observar únicamente la dinámica asociada a la propiedad de factores productivos que expresa la capacidad genuina de los hogares para generar ingresos.

Con el objetivo de mantener un número suficientemente grande de casos en cada cohorte, se trabajó con grupos trienales (cuando en la conformación de la cohorte no se consideró el nivel educativo del jefe de hogar), y quinquenales (cuando sí se tomo en cuenta de acuerdo con tres grupos: menos de 9 años, entre 9 y 12 años y más de 12 años de educación). Por otro lado, sólo se consideraron los hogares con jefatura masculina, en los que la edad del jefe se comprendiera entre los 21 y 65 años de edad.⁹ Esto determinó que se trabajara con 23 cohortes en los grupos trienales y 36 en los quinquenales. Tal como se muestra en el Cuadro A.1 del Anexo, el número de casos por cohorte-año resulta suficientemente grande para asegurar buenas propiedades en las estimaciones.

4. La pobreza en Uruguay

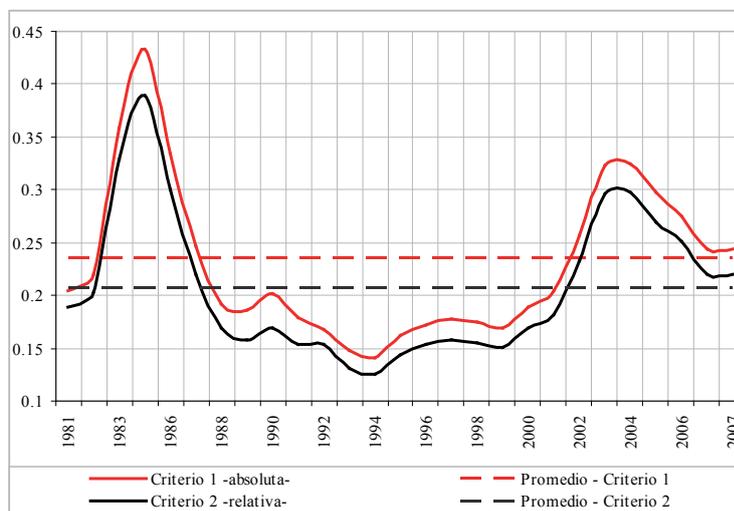
En los últimos 25 años, la incidencia de la pobreza en el Uruguay ha presentado fuertes oscilaciones. En ese período el país atravesó dos crisis económicas fuertes: una en 1982 y otra 20 años después, en 2002. Estos períodos marcan importantes incrementos en las tasas de pobreza (ver Gráfica 2)¹⁰. Tras el incremento en la incidencia de la pobreza, que se comienza a procesar en la recesión de 1998, y alcanza su punto máximo en 2003, en la actualidad, los niveles de pobreza giran en torno al valor promedio de los últimos 25 años.

8 Específicamente, se supone que los errores de medición son: i) simétricos, ii) estacionarios e iii) independientes de los verdaderos valores dentro de la cohorte.

9 La conformación de hogares de jefatura femenina puede ser resultado de una separación reciente. En este sentido, su exclusión puede ayudar a seguir un grupo similar de hogares durante todo el período.

10 Para el cálculo de la pobreza se consideran dos criterios. Con el criterio 1 se fija el umbral de la línea de pobreza oficial en diciembre de 2006, y se actualizan los ingresos hasta esa fecha. El criterio 2 ajusta los ingresos de igual forma que el criterio 1 pero el umbral se fija en el 60% de la mediana de los ingresos. En el resto del trabajo se utilizará para identificar la pobreza el criterio 1.

Gráfica 2 Evolución de la incidencia de la pobreza 1981-2007

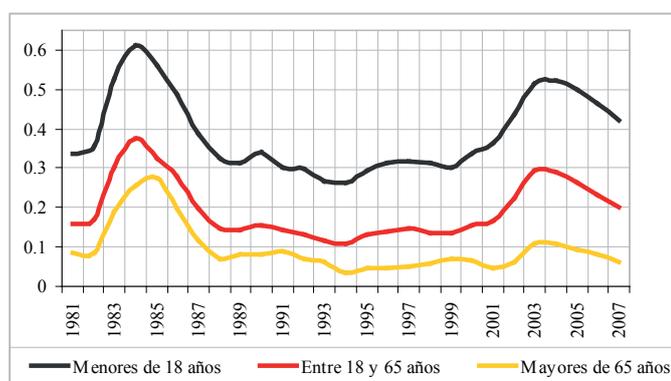


Fuente: elaborado en base a la ECH

Existe un conocimiento relativamente acabado del perfil de la pobreza en Uruguay. En este sentido, es numerosa la literatura que señala la estructura demográfica del país como una de las problemáticas más destacadas. La pobreza se concentra fundamentalmente en los tramos de edad más bajos, lo que en Uruguay representa uno de los factores de riesgo más importantes (Arim y Vigorito, 2006; PNUD, 2005; Amarante *et al*, 2005; Filgueira y Katzman, 1999). Asimismo, se argumenta que esta característica puede explicarse por la fuerte asociación entre la fecundidad de la mujer y su nivel educativo, la configuración de nuevos arreglos familiares, la importante revalorización de las pasividades durante la década de los 90, la ausencia de una red de protección social adecuada, que cubra los riesgos específicos de las familias jóvenes, y la evolución diferencial según nivel educativo de los ingresos provenientes del trabajo (PNUD, 2005).

La fuerte incidencia de la pobreza en los grupos etarios más bajos incrementó su importancia relativa en todo el período. A modo de ejemplo, en 2007, la proporción de menores de 18 años en condición de pobreza era superior al 40%, mientras que la relación en la incidencia de la pobreza entre menores de 18 años y mayores de 65 años era de 7 a 1. En 1991, la tasa de pobreza entre los menores de 18 años era superior al 30%, en tanto la relación entre los tramos de edad antes comentada era la mitad: 3.5 a 1. Al comienzo del período reseñado, los niveles de pobreza, así como la relación entre jóvenes y ancianos pobres era similar a la de 1991.

Gráfica 3 Evolución de la incidencia de la pobreza según tramos de edad. 1981-2007



Fuente: elaborado en base a la ECH

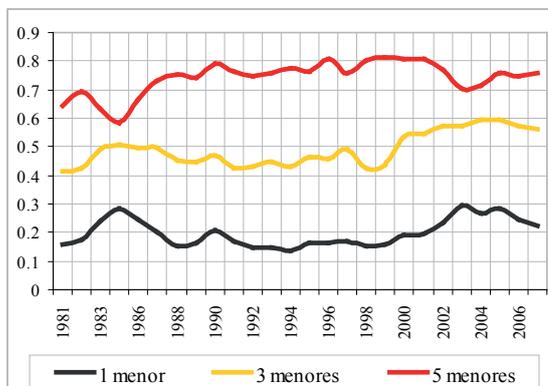
Sin embargo, pese a que existe una caracterización relativamente precisa del perfil de la pobreza, la mayoría de los estudios disponibles son de carácter estático y analizan básicamente la pobreza monetaria.¹¹ Recientemente, Arim y de Melo (2006) realizaron un análisis innovador, que desplaza el foco de atención desde la disponibilidad efectiva de medios por parte de las personas hacia la capacidad para generar autónomamente dichos medios, y explica lo que denominaron *agencia económica*. Los autores concluyen que la población con dificultades para ser autosuficiente es un conjunto más amplio que el de la pobreza por ingresos corrientes. Al mismo tiempo, indican que ambas medidas presentan un patrón temporal similar, aunque la tendencia de la pobreza de ingresos corrientes es menos suavizada. Lo anterior sería un indicio de que un indicador que capture los determinantes de la capacidad para generar autónomamente ingresos se aproxima mejor a situaciones de pobreza estructural y al grado de vulnerabilidad al que se ven expuestas las personas en Uruguay.

Por otro lado, la introducción de consideraciones dinámicas en el análisis de la pobreza resulta aún menos frecuente. En este sentido, si bien no se ocupan específicamente del estudio de la pobreza, Bucheli *et al* (2000) observan los cambios en las decisiones de los hogares uruguayos en materia de fecundidad, acumulación de capital humano e inserción laboral, en el período 1986-1997. La investigación adopta una perspectiva dinámica y recurre a la construcción de pseudo paneles en base a encuestas de hogares. Por otro lado, Perera (2007) analiza la movilidad de las rentas laborales también sobre la base de pseudo paneles y concluye que la estructura de rentas es altamente inmóvil en el mercado laboral uruguayo. Durante la década de los 90 se advierte una mayor movilidad que cae a partir de la fase recesiva.

A continuación se muestran los resultados de estimaciones de modelos *probit* para observar los determinantes de la pobreza en los años considerados. Como ya fue mencionado, existe abundante literatura que señala que la probabilidad de ser pobre es mayor en hogares con niños. En la Gráfica 4 se observa esta situación para hogares con uno, tres y cinco menores de edad y se considera la probabilidad que tienen de ser pobres en relación con los hogares sin ellos. Como era de esperar, la probabilidad de ser pobre aumenta con la cantidad de niños que habitan en el hogar.

11 Algunos estudios avanzaron en la búsqueda de explicaciones que trascienden esta dimensión, centrándose en la nutrición (Bérgolo et al, 2006; Amarante et al, 2007), en indicadores sintéticos de pobreza multidimensional (Amarante et al, 2006), en la exclusión social de las personas en situación de calle (Ceni et al, 2008a; Ceni et al, 2008b), o en la agencia de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social (Burdín et al, 2008).

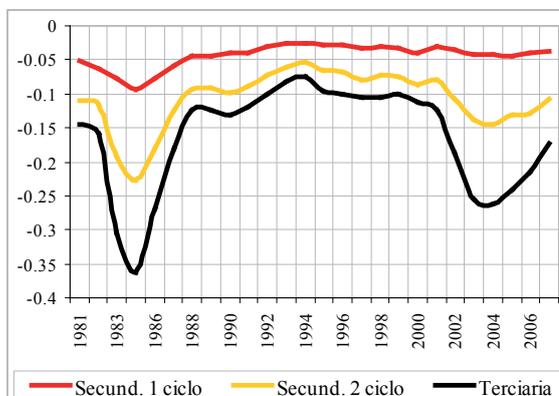
Gráfica 4 Probabilidad de ser pobre de hogares con menores en relación con hogares sin menores



Fuente: elaborado en base a la ECH

En el caso del nivel educativo, lo más destacable es la ampliación de las brechas, fundamentalmente, en aquellos individuos con educación terciaria. Así, tanto en los años cercanos a 1982, como en los que se ubican entorno a 2002, se notan importantes disminuciones de la probabilidad de ser pobre de quienes alcanzaron altos niveles educativos en relación con los que tienen niveles menores a primaria.

Gráfica 5 Probabilidad de ser pobre de personas con educación secundaria y terciaria en relación con aquellas con educación primaria

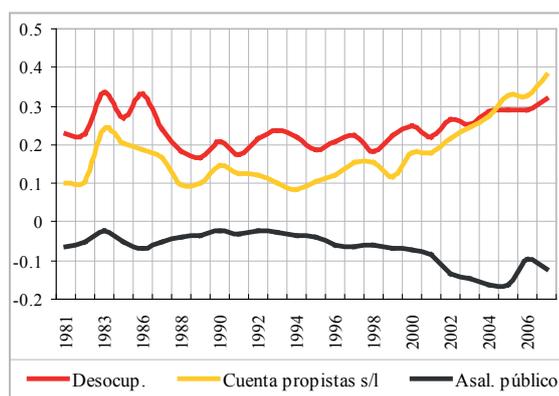


Fuente: elaborado en base a la ECH

Finalmente, se detallan los resultados asociados al mercado de trabajo. En la crisis de 2002, los asalariados públicos mejoran su situación relativa. Asimismo, el último período de recuperación económica marca una recomposición en la estructura del empleo que se nota en el destacado incremento de la probabilidad de ser pobre de los jefes cuentapropistas sin local, incluso que supera en los últimos años a la de los jefes desempleados. Esto podría explicarse por el hecho de que muchos trabajadores al mejorar su situación, se desplazan de trabajo, y dejan de realizar tareas por su cuenta para desarrollar actividades en el marco de una relación de dependencia. Al tiempo que, quienes mantienen los viejos empleos como cuentapropistas serían aquellos con más baja empleabilidad, y por lo tanto, con menor capacidad para generar ingresos.

En 1982 el efecto parece ser distinto: la recuperación ocurre con caídas en la probabilidad de ser pobres de los cuentapropistas sin local y desempleados. En este caso, más que una relocalización de los ocupados desde empleos de mala calidad a otros de buena calidad, parece evidenciarse una mejora en la propia situación relativa de los hogares con jefes desocupados y cuentapropistas.

Gráfica 6 Probabilidad de ser pobre de jefe de hogar desocupado, cuenta propista sin local y asalariado público en relación con asalariado privado



Fuente: elaborado en base a la ECH

Como es de esperar, las crisis generan movimientos en el mercado de trabajo y amplifican las brechas generadas por el nivel educativo, cuestiones que podrían considerarse potenciales canales de transmisión en caso de que se corroborara la hipótesis de trampas de pobreza. Este aspecto se analiza en el siguiente apartado. Allí se comentan los principales resultados de la investigación referidos a las estimaciones de la dinámica de ingresos, lo que permite discutir la existencia de trampas de pobreza y las distintas velocidades con que reaccionan los ingresos a los *shocks* macroeconómicos.

5. No linealidad de los ingresos y trampas de pobreza

Para testear empíricamente la dinámica de los ingresos se consideraron tres especificaciones: dinámica lineal y dinámica no lineal (cuadrática y cúbica). Se realizaron distintas estimaciones, en todos los casos tomando en consideración las tres especificaciones. En primer lugar, se estimó la ecuación por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), sin controlar por efectos fijos. Luego se incluyeron efectos fijos a nivel de cohorte. Finalmente, se estimó una ecuación con efectos fijos a nivel de cohorte, más efectos temporales mediante la inclusión de dummies para cada uno de los años.

La siguiente sección se divide en tres partes. En la primera se presenta la dinámica general del ingreso en la que se evalúa, para todas las cohortes, la existencia de no linealidades y trampas de pobreza. En la segunda parte, se analizan las diferencias en la dinámica del ingreso de los hogares en dos períodos, 1981-1994 y 1995-2007. Por último, se realiza un trabajo similar para todo el período, pero de manera desagregada para los hogares en los que el jefe de hogar alcanza distintos niveles educativos. En la búsqueda de mitigar posibles problemas de composición de las cohortes, asociados al pronunciado descenso que muestra la participación de los jefes con primaria incompleta, se definen los tramos educativos tomando en cuenta a las personas de 0 a 8 años de educación, de 9 a 12 años de educación y de más de 12 años de educación. Cada modelo es estimado en base a 207 observaciones de 12 cohortes diferentes.

5.1. Dinámica general del ingreso

Si bien en este apartado se testea de manera general la dinámica del ingreso, se construyeron las cohortes con dos criterios. Por un lado, se elaboraron los estadísticos utilizados en los pseudo paneles con el único criterio de la generación a la que pertenece el jefe de hogar. Una segunda pauta consistió en establecer el nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar como condición adicional, y así asegurar una mayor homogeneidad a la interna de cada cohorte. En los Cuadros 1 se señalan los resultados para las cohortes, y se consideran años de educación del jefe y en el Anexo Cuadro A.2 se presentan los resultados cuando las cohortes no consideran esta desagregación. En ambos casos los resultados no permiten rechazar la existencia de no linealidades en el ingreso, mientras que los coeficientes estimados de β_2 y β_3 resultan significativos al 1%, tanto en la estimación por MCO sin controles, con efectos fijos a nivel de hogar, como con efectos fijos más dummies por año. La existencia de no linealidad en el ingreso indica que existen diferentes velocidades de ajuste para las distintas cohortes, aspecto que se comentará con mayor detalle más adelante.

Cuadro 1 Estimaciones de la dinámica de ingresos con cohortes quinquenales y considerando años de educación

a) Estimación por MCO

	Especificaciones		
	Lineal	Cuadrática	Cúbica
Yt-1	0.762 (0.035)***	0.948785253 (0.0506410970)***	1.12E+00 (0.0763255499)***
Yt-1 ²		-6.44629E-06 (0.0000012908)***	-1.46149E-05 (0.0000029802)***
Yt-1 ³			3E-11 (0.0000000000)***
Constante	1,397.28 (212.080)***	8.82E+02 (2.30160e+02)***	4.51E+02 (2.68303e+02)*
Observaciones	383	383	383
R ²	0.55	0.58	0.59

Nota: * significativo al 10%; ** significativo al 5%; *** significativo al 1%

b) Estimación por MCO con efectos fijos por cohorte

c) Estimación por MCO con efectos fijos por cohorte y efectos temporales

	Especificaciones		
	Lineal	Cuadrática	Cúbica
Yt-1	0.615043712 (0.0525092498)***	0.756757691 (0.0611149093)***	1.01E+00 (0.0764164565)***
Yt-1 ²		-4.91453E-06 (0.0000011596)***	-1.63078E-05 (0.0000024836)***
Yt-1 ³			4E-11 (0.0000000000)***
Constante	3.11E+03 (3.77307e+02)***	2.75E+03 (3.77457e+02)***	2.14E+03 (3.82355e+02)***
Observaciones	364	364	364
R ²	0.79	0.80	0.81

Nota: * significativo al 10%; ** significativo al 5%; *** significativo al 1%

No obstante, la existencia de no convexidades en la dinámica de ingreso no es suficiente para probar que haya trampas de pobreza. Para esto se requiere además que la pendiente de la curva de ingresos evaluada en el punto de equilibrio sea mayor que uno. A partir de la estimación de los coeficientes de la ecuación de ingresos se evaluó la ecuación para el caso en que $Y_{i,t} = Y_{i,t-1}$ y se calcularon las raíces del polinomio en ese punto. Para las especificaciones cuadrática y cúbica se consideró aquella raíz dentro de un rango de ingresos razonable, es decir, la menor raíz positiva.

En último término, con la solución de la ecuación se calculó la derivada en el punto $Y_{i,t} = Y_{i,t-1}$. En los casos analizados no se encuentra evidencia de la existencia de trampas de pobreza, dado que en todas las especificaciones la derivada es menor que uno (ver Cuadro 2).

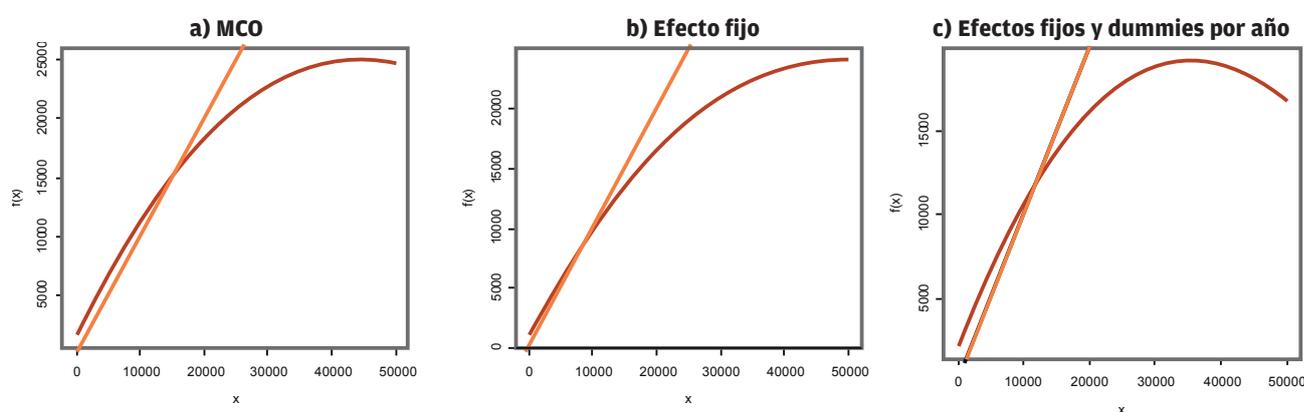
Cuadro 2 Soluciones y derivadas de la ecuación de ingresos

Tipo de especificación	Especificación lineal		Especificación cuadrática		Especificación cúbica	
	Solución	Derivada	Solución	Derivada	Solución	Derivada
Sin efectos fijos	5871	0.762	8380	0.841	11419	0.801
Con efectos fijos a nivel de cohorte	5888	0.711	7053	0.780	9280	0.795
Con efectos fijos a nivel de cohorte y año	8079	0.615	9487	0.664	11861	0.637

Fuente: elaborado en base a la ECH

En la Gráfica 7 se observa la dinámica no lineal del ingreso en las tres especificaciones (sin controles, con efectos fijos y con efectos fijos más temporales). Los resultados se presentan entorno al punto donde la curva corta la recta de 45°, lo cual permite apreciar que dicho corte se da por encima de la recta. Esta representación gráfica muestra lo recientemente comentado respecto a la falta de evidencia sobre la existencia de trampas de pobreza.

Gráfica 7 Dinámica del ingreso entorno al punto $Y_{i,t} = Y_{i,t-1}$



Fuente: elaborado en base a la ECH

5.2. Variación de la dinámica del ingreso por períodos

Se realizan estimaciones adicionales para observar la dinámica del ingreso en dos sub períodos: 1981-1994 y 1995-2007 ¹², que se presentan en el Cuadro 3. Los resultados encontrados señalan una importante sensibilidad a los años considerados. No parece existir evidencia en relación con la no linealidad del ingreso entre 1981 y 1994. Este aspecto resulta relevante en la medida que los resultados encontrados para los años 1981 a 2007 son robustos y contrarios respecto a esta cuestión. De lo que se desprende la no existencia de diferentes velocidades de ajuste en función del nivel de ingreso de la cohorte, lo que descarta la posibilidad de existencia de trampas de pobreza en este primer período.

Entre 1995 y 2007 los resultados indican un cambio en la dinámica del ingreso respecto al período anterior. En este caso sí se encuentra evidencia robusta respecto a la no linealidad del ingreso, aunque la forma funcional varía de acuerdo con el tipo de especificación, encontrándose en algunos casos que la modelización que mejor ajusta es un polinomio de grado 3, y en otros de grado 2. Por lo tanto, en este período sí se puede afirmar que la velocidad de ajuste frente a *shocks* en los ingresos es distinta según la ubicación de la cohorte en la distribución del ingreso. Por otro lado, para este período se halla evidencia débil de la existencia de trampas de pobreza. La derivada en la solución es mayor que 1 cuando se especifica el modelo sin efectos fijos y al incorporarse efectos fijos a nivel de la cohorte. Sin embargo, al agregarse los efectos temporales, desaparece la evidencia respecto a la existencia de trampas de pobreza.

12 El año 1994 es tomado como referencia para definir los períodos considerando que a partir de ese año se comienzan a consolidar un conjunto de reformas estructurales en Uruguay, basadas en la apertura económica y la desregulación del mercado de trabajo.

Cuadro 3 Estimaciones de la dinámica de ingresos con cohortes trianuales para los períodos 1981- 1994 y 1995-2007

	MCO	Efectos fijos	Efectos fijos y temporales
Entre 1981 y 1994			
Yt-1	1.148365***	0,677852***	0,5419144***
Yt-1 ²	-4.27e-06***	-1,72e-06*	-1,27E-06
Yt-1 ³	3.01e-12***	7.66e-13	5,55E-13
Constante	163.0779	5889,638***	8511,77***
Observaciones	546	546	546
R ²	0.7456	0,7439	0,7354
Solución	35641,36	.-	.-
Derivada	0,843987786	.-	.-
Entre 1995 y 2007			
Yt-1	1,273791***	1,181605***	0,8687736***
Yt-1 ²	-5,31e-06***	-1,44e-06***	-5,12e-06***
Yt-1 ³	5,09e-12	4,04e-12***	5,70E-12
Constante	-1560,972***	649.3622*	6071,025***
Observaciones	504	504	504
R ²	0,9035	0,8927	0,8729
Solución	6527,75	17995,7216	23926,9
Derivada	1,204466295	1,129777322	0,623762144

Nota: *significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%;

Las estimaciones en estos dos sub-períodos pueden estar dando cuenta de cambios en las características que asumen las privaciones de los hogares y que impactan en su generación de ingresos. Ambos períodos comprenden crisis económicas de importante magnitud con fuertes impactos sobre el nivel de pobreza que, a medida que se consolidaba la recuperación de la economía, tendieron a revertirse parcialmente en un plazo moderado de tiempo. Los hallazgos que se muestran en esta sección parecerían indicar que ante caídas del ingreso e incrementos en los niveles de pobreza, los hogares no respondieron de igual manera en los dos períodos. A partir de las características encontradas en las especificaciones, se puede concluir que en el período más reciente, la salida de contextos desfavorables resulta más lenta. Es decir, en momentos de crecimiento económico, los hogares necesitarían más tiempo para recuperar el ingreso que disponían previo a la crisis, e incluso, existiría el riesgo de que no se pudiera revertir su situación.

Estos resultados son consistentes con los que se detallan en la siguiente sección, en la que se hace referencia a las dificultades para que personas con una formación específica –asociada al trabajo en industrias manufactureras– recuperen sus ingresos tras una crisis. Este aspecto podría estar asociado al proceso de desindustrialización ocurrido en la década de los noventa, y por lo tanto, relacionado con el problema que implica para un trabajador de este sector de conseguir un trabajo que requiera las habilidades que incorporó en su anterior empleo.

5.3. Dinámica del ingreso considerando tramos educativos

Como no se encontraron trampas de pobreza, se procedió a realizar las estimaciones para los hogares según el nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar, con la utilización de grupos quinquenales para la conformación de las cohortes. Las estimaciones se realizan para los ingresos per cápita del hogar y los ingresos laborales, tanto para la totalidad de los jefes de hogar como para los jefes varones. Sin embargo, al no presentar diferencias significativas, los resultados que se presentan a continuación son los referidos al ingreso per cápita del hogar para la totalidad de los jefes de hogar.

En el Cuadro 4 se señalan las ecuaciones estimadas para la especificación cúbica, mientras que en el Cuadro 5 se muestran las soluciones de equilibrio y las respectivas derivadas. En todos los casos se vuelven a encontrar no linealidades en el ingreso, aunque sin configurar situaciones que se puedan catalogar de trampas de pobreza – de acuerdo a la metodología utilizada – para los distintos grupos considerados.

Cuadro 4 Estimaciones de la dinámica del ingresos con distintas especificaciones según años de educación alcanzado por el jefe de hogar

	MCO	MCO con efectos fijos	MCO con efectos fijos y temporales
a) Menos de 9 años de educación			
Yt-1	0.93865038813***	0.85383538804***	0.98704513109***
Yt-1 ²	-0.00001936265***	-0.00001892004**	-0.00001798227***
Yt-1 ³	0.00000000004**	0.00000000004*	0.00000000004***
Constante	766.83***	1081.31***	2066.14***
Observaciones	207	207	207
R ²	0.198	0.384	0.884
b) Entre 9 y 12 años de educación			
Yt-1	1.02495***	1.01566***	0.78630252910***
Yt-1 ²	-0.00000896657**	-0.00001068082**	-0.00000872692***
Yt-1 ³	0.00000000002	0.00000000002	0.00000000002*
Constante	607	820.509*	1614.26***
Observaciones	207	207	207
R ²	0.198	0.584	0.86
c) Más de 12 años de educación			
Yt-1	0.98445600317***	0.91783267270***	0.82310437279***
Yt-1 ²	-0.00000882002**	-0.00000765510*	-0.00001251254***
Yt-1 ³	0.00000000003**	0.00000000002*	0.00000000004***
Constante	2475.42***	2961.77***	5553.02***
Observaciones	207	207	207
R ²	0.198	0.475	0.819

Nota: *significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%

Fuente: elaborado en base a la ECH

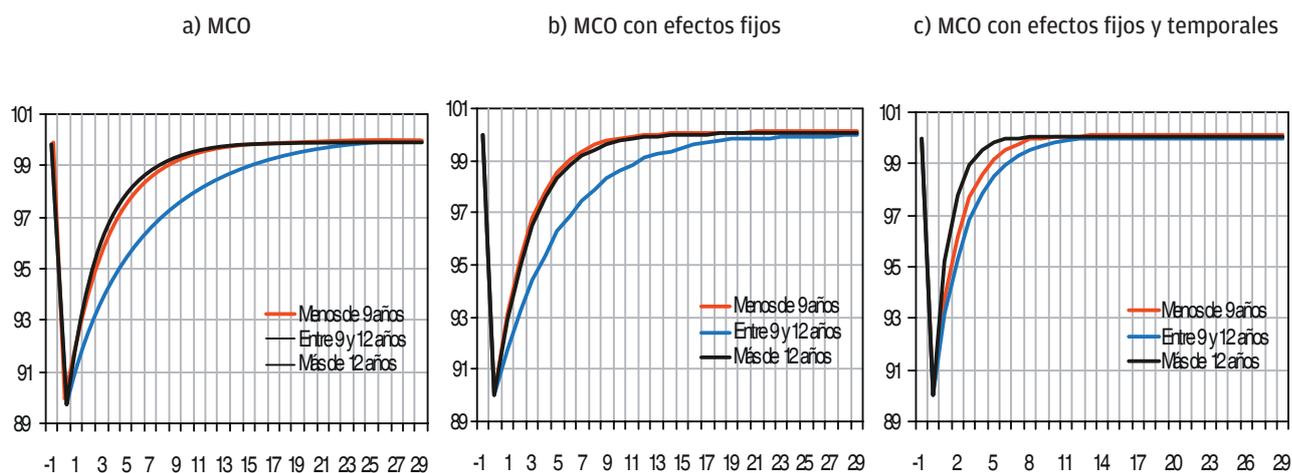
Cuadro 5 Solución y derivada de distintas especificaciones según años de educación

	MCO	MCO con efectos fijos	MCO con efectos fijos y temporales
a) Menos de 9 años de educación			
Solución	4925	4635	10494
Derivada	0.751	0.681	0.623
b) Entre 9 y 12 años de educación			
Solución	9863	9623	6070
Derivada	0.854	0.816	0.683
c) Más de 12 años de educación			
Solución	16347	15242	15408
Derivada	0.720	0.698	0.466

Fuente: elaborado en base a la ECH

A continuación se examinan las velocidades de ajuste del ingreso asociado a los distintos niveles educativos (Gráfica 8). Se simula una caída del 10% de los ingresos y se predice su evolución futura. De este modo, en base a las dinámicas del ingreso estimadas, se describe cuál es la trayectoria que enfrentan estos grupos ante la caída de su ingreso promedio. En las tres estimaciones se observan diferencias en el comportamiento del tramo de educación intermedio, de 9 a 12 años de educación, en relación con el resto. Mientras que en este grupo la reacción al *shock* parece ser más lenta, en los tramos de educación extremos, el ingreso converge rápidamente a su estadio inicial. En el caso de la estimación con efectos fijos y temporales, también se perciben diferencias entre los hogares con jefes con más de 12 años de educación, los que retoman en primera instancia sus niveles iniciales, y los que alcanzaron menos de 9 años de educación.

Gráfica 8 Dinámica del ingreso según años de educación del jefe de hogar



Fuente: elaborado en base a la ECH

A modo de hipótesis, este comportamiento diferencial podría estar explicado por las dinámicas específicas que encuentran estos grupos en el mercado laboral. Las personas que se ubican en el primer tramo educativo (menos

de 9 años de educación) participan en un mercado de trabajo menos diferenciado y más flexible ante los ajustes del ciclo económico. Para este grupo, los costos asociados a la pérdida e ingreso a un nuevo empleo son relativamente bajos por estar asociados a trabajos no calificados y con remuneraciones relativamente homogéneas. Por lo tanto, los ajustes se desarrollan con mayor velocidad. Esto muchas veces es consecuencia de que acceden a trabajos en condiciones de informalidad (por ejemplo, en la construcción o el trabajo doméstico) y con regulaciones menores. En otras ocasiones, el ajuste puede generarse por el más rápido acceso a un nuevo empleo ante la pérdida de otro, por los menores requerimientos en términos de calidad que este grupo exige, mientras que en la mayoría de los casos, la realización de actividades como trabajador independiente es una alternativa cotidiana.

Para las personas con mayor nivel de calificación la velocidad de ajuste sería más alta, aunque los fundamentos son distintos a los anteriores. La explicación en esta oportunidad también se desprendería de las características que presenta el mercado de trabajo, pero asociado al exceso relativo de demanda que existe en este segmento. Así, al ser relativamente escasa la oferta de trabajo, en los momentos de alza del ciclo aquellos que poseen educación terciaria son los que se benefician en mayor medida del dinamismo de la demanda de trabajo. A esto hay que agregarle que, durante el período que se está analizando, los retornos a la educación terciaria mostraron un significativo incremento. Esto lleva a que estos hogares tengan una rápida capacidad de respuesta para recuperar sus ingresos en los momentos posteriores a la recesión.

El grupo en el que se identifica una reacción más lenta del ingreso es aquel cuyo jefe de hogar tiene entre 9 y 12 años de educación. Como se comentó antes, las características de los puestos de trabajo a los que acceden las personas ubicadas en este grupo podría estar en el centro de la explicación. En estos casos, la acumulación de capital humano obtenida por la experiencia que genera la permanencia en un cargo contiene muchas especificidades. Algunos ejemplos podrían ser los operarios de la industria manufacturera o los trabajadores administrativos, que, por lo general, están sujetos a una mayor estabilidad laboral por las necesidades de formación específica que demanda el puesto. Sin embargo, cuando estas personas pierden su empleo, en general enfrentan problemas para encontrar uno nuevo. Por lo tanto, la rigidez en el funcionamiento de este segmento del mercado laboral podría explicar la menor velocidad de ajuste, y por ende, su lenta capacidad de reacción ante una crisis para recuperar los ingresos. Por otra parte, durante la década de los 90, el proceso de desindustrialización y la consecuente pérdida de puestos de trabajo en este sector fueron extremadamente altos. Esto podría explicar, en parte, los resultados de las estimaciones presentadas.

6. Comentarios finales

En este trabajo se analizó la dinámica del ingreso. Al igual que en el resto de los estudios realizados para América Latina, no se encontró evidencia sobre la existencia de trampas de pobreza, para el período 1981- 2007 en Uruguay. Por otro lado, los resultados indican de manera robusta que no hay linealidad en la trayectoria de ingresos y, por lo tanto, que existen diferentes velocidades de ajuste de las distintas cohortes de hogares en función del nivel de acumulación previo. En este sentido, se puede afirmar que hogares con bajos recursos enfrentan desventajas relativas para afrontar y recuperarse de situaciones adversas.

Por otra parte, hay algunos indicios de que la dinámica del ingreso no se comportó de igual manera en todo el período. Asimismo, se encontró que frente a un *shock* adverso, las cohortes de hogares con jefes que acreditan un nivel educativo intermedio recuperan su ingreso de forma relativamente más lenta.

Sin embargo, es necesario profundizar en este resultado y su interpretación, esto podría obedecer a las particularidades de la inserción laboral de los distintos grupos y, especialmente, a la dinámica del segmento específico del mercado laboral que estos grupos ocupan.

Este trabajo ha proporcionado insumos para avanzar en el estudio de la movilidad socioeconómica en Uruguay. Los resultados encontrados en la investigación dejan propuestas importantes líneas para profundizar.

En primer lugar, se entiende necesario analizar la robustez de los resultados obtenidos a posibles ajustes en la metodología utilizada. Algunos autores identifican el fenómeno de las trampas de pobreza a partir de la dotación previa de activos que dispone el hogar (Argüello y Zambrano, 2006). En particular, estimaciones basadas en diversos tipos de índices combinados de activos podrían constituir una mejor aproximación en relación con aquellas basadas en el ingreso a la hora de identificar situaciones de pobreza persistente. No es casualidad que todos los estudios realizados hasta el momento en la región, que han utilizado el ingreso como variable central, no han sido capaces de identificar este tipo de situaciones. Este nuevo tipo de aproximaciones permitiría explicar la generación de ingresos al considerar indicadores que reflejen la acumulación previa de un espectro más amplio de activos presentes en el hogar.

Por último, resultaría importante ahondar en el estudio de alguno de los canales explicativos discutidos en la literatura teórica, en particular, aquellos referidos a la movilidad educativa intergeneracional.

Referencias

- Amarante V., R. Arim y A. Vigorito. *Pobreza, red de protección social y situación de la infancia en Uruguay*. División de Programas Sociales, Región I. Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.
- Antman F. y D. McKenzie. *Poverty Traps and Nonlinear Income Dynamics with Measurement Error and Individual Heterogeneity*. Policy Research Working Paper No. 3764. World Bank, 2005.
- Argüello R. y A. Zambrano. "¿Existe una trampa de pobreza en el sector rural en Colombia?". *Desarrollo y Sociedad*, 2006
- Arim R. y G. De Melo. *La incapacidad para ser autosuficiente como un indicador de pobreza: Uruguay 1991-2005*. Documento de Trabajo 11/06. Instituto de Economía. Universidad de la República, 2006.
- Arim R. y A. Vigorito. *Las transferencias públicas de ingresos en Uruguay*. Informe elaborado para el Banco Mundial, 2006.
- Banco Mundial. *Poverty reduction and growth: virtuous and vicious circle*. Washington DC, 2006.
- Banerjee A. y A. Newman. "Poverty, Incentives and Development", *American Economic Review*, Vol.84 (2), 1993.
- Berti Ceroni, C. "Poverty Traps and Human Capital Accumulation", *Económica* 68, pp 203-219, 2001.
- Bowles, S., S. Durlauf y K. Hoff. *Poverty Traps*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006.
- Bucheli, M.; Miles D.; Vigorito A. *Un Análisis Dinámico de la Toma de Decisiones de los Hogares en América Latina: El Caso Uruguayo*. BID, Latin American Research Network, Working Paper #R-416, 2000.
- Casanova L. *Trampas de pobreza en Argentina: Evidencia empírica a partir de un pseudo panel*. DT 64. CEDLAS, 2008.
- Carter, M. y C. Barrett. *The Economics of Poverty Traps and Persistent Poverty: an Asset-based Approach*. United States Agency for International Development, 2005.
- Dasgupta, P. "Nutritional status, the capacity to work, and poverty traps". *Journal of Econometrics*, vol. 77, n° 1, pp. 5-37, 1997.
- Deaton, A. *The Analysis of Household Surveys: A Microeconomic Approach to Development Policy*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.
- Durlauf, S. *Groups, social influences and inequality: a membership theory perspective of poverty traps*. Mimeo. Department of Economics, University of Wisconsin, 2002.
- Filgueira, F. y R. Kaztman. *Panorama Social de la Infancia*. Montevideo: IPES-UNICEF, 1999
- Galor, O. y J. Zeira. "Income Distribution and Macroeconomics", *Review of Economics Studies* Vol.60 (1) , 1993.
- Haveman, R., y A. Bershadker. "The 'inability to be self-reliant' as an indicator of poverty: Trends for the U.S. 1975-97", *Review of Income and Wealth*, 4 (3), 2001.
- Hoff, K. "Market failures and the distribution of wealth: a perspective from the economic of information". *Recasting Egalitarianism. New Rules of Communities, States and Markets*. Bowles, S. y Gintis, H. (eds). The Real Utopias Project. Vol III, 1998.
- Jalan J. y M. Ravallion. *Household Income Dynamics in Rural China*. Policy Research Working Paper 2706. World Bank, 2001.
- Jalan J. y M. Ravallion. "Geographic Poverty Traps? A Micro Modelo of Consumption Growth in Rural China". *Journal of Applied Econometrics* Vol. 17(4), 2002.
- Perera, M. *La movilidad de las rentas laborales en el mercado de trabajo uruguayo. Un enfoque de pseudos-panel*. BCU, XXII Jornadas Anuales de Economía, Montevideo, 2007
- PNUD. *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005*. PNUD, Montevideo, 2005.
- Rodríguez J. y C. González. *Household Income Dynamics and Poverty Traps in El Salvador*. Documento presentado en AAEA Annual Meeting. The Ohio State University, 2004.
- Santos, M. *Un modelo de trampas de pobreza con capital humano y calidad de la educación*. Anales de la XLII Reunión Anual de la AAEP, Bahía Blanca, 2007.

ANEXO

Cuadro A.1 Número de observaciones por cohorte/año.
Cohortes cada 3 años construidas a partir de jefe de hogar varón.

Año	Cohorte																							
	1916-1918	1919-1921	1922-1924	1925-1927	1928-1930	1931-1933	1934-1936	1937-1939	1940-1942	1943-1945	1946-1948	1949-1951	1952-1954	1955-1957	1958-1960	1961-1963	1964-1966	1967-1969	1970-1972	1973-1975	1976-1978	1979-1981	1982-1984	
1981	376	410	484	538	561	598	505	441	469	466	448	375	349	290	133									
1982		742	825	875	978	950	911	882	939	869	872	768	748	586	347									
1983		703	746	820	932	902	881	782	841	833	810	739	674	538	410									
1984		706	765	782	836	908	872	795	869	790	837	744	748	652	428	253								
1985			375	385	410	483	408	368	402	378	346	357	335	376	282	146								
1986			711	758	850	876	828	751	821	818	855	789	807	781	620	410								
1987			712	747	849	877	829	848	879	895	905	869	835	940	726	491	201							
1988			707	832	868	875	824	918	836	951	907	826	932	765	532	265								
1989			715	767	774	736	756	755	780	796	801	751	824	756	544	309								
1990			700	688	781	766	773	795	781	845	805	777	821	761	549	335	139							
1991				411	445	360	427	397	415	378	396	357	370	282	279	159	68							
1992				398	404	400	354	354	359	386	359	328	335	276	277	157	97							
1993				842	816	693	748	824	820	807	844	791	941	727	683	553	295	163						
1994				742	740	669	828	766	806	812	833	888	807	701	552	370	204							
1995				441	388	394	388	377	413	374	383	388	331	292	208	183	95							
1996				777	772	710	754	822	870	763	854	839	826	771	599	433	331	141						
1997				390	371	343	344	363	348	377	368	297	262	205	168	134	85							
1998				482	468	482	495	557	579	520	621	617	573	496	388	327	195							
1999				334	306	292	310	334	337	308	360	346	303	235	196	186	121	74						
2000				298	364	338	352	327	344	345	326	325	238	221	172	136	108							
2001				639	655	714	709	780	745	814	806	832	678	599	541	415	272							
2002				617	696	707	717	784	745	811	788	828	684	573	532	430	326	145						
2003					613	686	655	746	725	787	823	812	655	614	563	487	374	182						
2004					632	617	696	712	813	798	787	812	766	619	588	484	455	226						
2005					571	648	661	708	752	814	764	761	705	649	585	549	476	280	154					
2006									1910	2132	2151	2319	2405	2506	2551	2424	2229	2124	2021	1698	1176	690		
2007									1355	1318	1508	1567	1799	1827	1674	1700	1655	1640	1571	1371	1077	596		

Cuadro A.2 Estimaciones de la dinámica de ingresos con cohortes trienales

a) Estimación por MCO

	Especificaciones		
	Lineal	Cuadrática	Cúbica
Yt-1	0.92757 (0.01596)***	1.05244 (0.03301)***	1.22329 (0.057)***
Yt-1 ²		-0.00000307 (0.00000071)***	-0.00000904 (0.00000178)***
Yt-1 ³			2.17E-11 (0.00001)***
Constante	606.226*** (142.67004975)***	120.25 -180.4283	-462.86672 (239.39755)*
Observaciones	621	621	621
R ²	0.853	0.85	0.845

Nota: *significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%

b) Estimación por MCO con efectos fijos por cohorte

	Especificaciones		
	Lineal	Cuadrática	Cúbica
Yt-1	0.64817 (0.02988)***	0.70167 (0.04786)***	0.82633 (0.07597)***
Yt-1 ²		-0.0000106 -0.00000074	-0.00000495 (0.00000199)**
Yt-1 ³			1.33E-11 (0.00001)***
Constante	2.81E+03 (243.54723264)***	2,556.54 (299.47644)***	2,079.25 (374.68177)***
Observaciones	621	621	621
R ²	0.446	0.448	0.452

Nota: *significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%

c) Estimación por MCO con efectos fijos por cohorte y efectos temporales

	Especificaciones		
	Lineal	Cuadrática	Cúbica
Yt-1	0.516669814 (0.03470802)***	0.527568322 (0.05202766)***	0.586947522 (0.078071)***
Yt-1 ²		-1.842E-07 -0.00000065	-1.89214E-06 (0.00000179)**
Yt-1 ³			1.00E-11 (0.000000001)**
Constante	3,538.78 (310.134)***	3,495.47 (346.457)***	3,281.85 (404.821)***
Observaciones	621	621	621
R ²	0.631	0.631	0.632

Nota: *significativo al 10%; **significativo al 5%; ***significativo al 1%

Cuadro A.3 Soluciones y derivadas de la ecuación de ingresos con grupo de cohorte trienal

Tipo de especificación	Esopecificación lineal		Especificación cuadrática		Especificación cúbica	
	Solución	Derivada	Solución	Derivada	Solución	Derivada
Sin efectos fijos	8369	0.928	19129	0.935	2283	1.182
Con efectos fijos a nivel de cohorte	7976	0.658	7889	0.705	9601	0.762
Con efectos fijos a nivel de cohorte y año	7322	0.517	7378	0.525	7664	0.560



Índice

Prólogo.....	3
Responsabilidad y riesgo: las prácticas diagnósticas en el sistema de protección social uruguayo.....	5
Carolina González, LaurinoSandra, Leopold Costábile.	
Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos	39
Marcelo Perera, Cecilia Llambí, Pablo Messina.	
Jóvenes y tecnologías de la información y comunicación: transformaciones y continuidades.	117
Natalia Moreira Cancela.	
Análisis del sistema de protección social del Uruguay actual a partir de la relación INAU- familia: Modalidades de atención a la familia uruguaya	139
Lic. Ricardo Klein, Lic. Alejandra Melgar, Mag. Cecilia Espasandín, Lic. Inés Martínez.	
Jóvenes en conflicto con la ley: una mirada a las instituciones de rehabilitación desde la perspectiva de género	161
Carlos Aloisio, Cecilia Chouhy, Nicolás Trajtenberg, Ana Vigna	
Trampas de pobreza: concepto y medición Nueva evidencia sobre la dinámica del ingreso en Uruguay.....	193
Gabriel Burdín, Mery Ferrando, Martín Leites, Gonzalo Salas.	

