

**RELEVAMIENTO DE CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LAS  
ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 2010**

**Diciembre de 2012**

## **Consejo Directivo Central**

### **Director Nacional de Educación Pública**

Prof. Wilson Netto

#### **Consejeros**

Prof. Javier Landoni

Lic. Daniel Corbo

Mtra. Teresita Capurro

Prof. Néstor Pereira

## **Consejo de Educación Inicial y Primaria**

### **Director General de Educación Inicial y Primaria**

Mtro. Héctor Florit

#### **Consejeros**

Lic. Mirta Frondoy

Mag. Irupé Buzzetti

## **Dirección Nacional de Planificación Educativa**

### **Directora**

Mtra. Graciela Almirón

## **División de Investigación, Evaluación y Estadística**

Dr. Andrés Peri

## **Departamento de Investigación y Estadística Educativa**

### **Coordinador**

Soc. Alejandro Retamoso

### **Autor del documento**

Mag. Santiago Cardozo

### **Equipo de trabajo**

Mag. Santiago Cardozo

Mag. Claudia Lamas

Téc. Marcela Meneses

Lic. Mercedes Pérez

Soc. Alberto Villagrán

### **Edición**

Lic. Mercedes Pérez

# Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Caracterización sociocultural de los centros escolares y políticas de equidad	7
1.1 La escuela pública y los desafíos de la inclusión	7
1.2 Las respuestas desde el sistema educativo	9
1.3 La caracterización sociocultural de las escuelas	10
Capítulo 2. Antecedentes: las mediciones de CSC desde la década de 1990	15
2.1 Evaluación Nacional de Aprendizajes 1996	15
2.2 Relevamiento de Características Socioculturales 2005 (CSC 2005)	18
Capítulo 3. Metodología para la elaboración de la medida de contexto sociocultural 2010	21
3.1 La medida de Contexto Sociocultural de las escuelas	21
3.2 Agrupación de las escuelas en niveles de CSC	22
3.3 Universo del Relevamiento, características y cobertura del operativo	24
3.4 Elaboración de la medida de Contexto Sociocultural 2010	26
3.5 Elaboración del Índice de Contexto Sociocultural: criterios generales	31
3.6 Exploración sobre movimientos en el ordenamiento 2005-2010	36
3.7 Niveles de CSC por categoría de escuela y por departamento. Escuelas urbanas	40
Referencias bibliográficas	45
Anexos	47
Anexo 1. Validación de los indicadores	49
Anexo 2. Tablas estadísticas	51
Anexo 3. Formulario	57

# Índice de tablas

Tabla 1. Cobertura general del relevamiento de contexto año 2010 _____	25
Tabla 2. Escuelas por categoría según porcentaje de formularios devueltos respecto a los esperados. Año 2010 y 2005 _____	26
Tabla 3. Dimensiones e indicadores que componen el Índice de Contexto Sociocultural en las escuelas urbanas (educación común, jardines y especiales) y en las escuelas rurales. Comparación 2005-2010 _	30
Tabla 4. Resultados de los análisis factoriales para las escuelas urbanas y rurales. Año 2010 _____	32
Tabla 5. Escuelas urbanas (comunes, jardines y especiales) según características promedio en distintos indicadores por Nivel de Contexto Sociocultural. Año 2010 _____	34
Tabla 6. Escuelas rurales según características promedio en distintos indicadores por Nivel de Contexto Sociocultural. Año 2010 _____	35
Tabla 7. Movilidad entre Niveles de CSC 2005-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	38
Tabla 8. Variación en indicadores seleccionados de características socioculturales según movimientos en el Nivel de CSC. 2005 - 2010. Escuelas urbanas _____	39
Tabla 9. Escuelas urbanas (comunes, jardines y especiales) según categoría y Nivel de Contexto Sociocultural. Año 2010. En % y números absolutos _____	41
Tabla 10. Escuelas urbanas de educación común por departamento según Nivel de CSC. Año 2010. En valores absolutos y % por departamento _____	42
Tabla 11. Jardines de infantes por departamento según Nivel de CSC. Año 2010. En valores absolutos y % por departamento _____	43
Tabla 12. Escuelas de educación especial por departamento según Nivel de CSC. Año 2010. En valores absolutos y % por departamento _____	44
A1. Validación de indicadores del Relevamiento 2010 con ECH _____	49
A2.1 Escuelas por tipo y Niveles de CSC. Año 2010 _____	51
A2.2 Alumnos por tipo y Niveles de CSC. Año 2010 (matrícula a diciembre) _____	51
A2.3 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Urbanas de educación común. 2010 _____	51
A2.4 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Jardines. 2010 _____	52
A2.5 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Escuelas rurales. 2010 _____	52
A2.6 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Escuelas especiales. 2010 _____	52
A2.7 Indicadores sociales por departamento _____	53
A2.8 Repetición de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	53
A2.9 Repetición de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas rurales _____	54
A2.10 Repetición de 1° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	54
A2.11 Repetición de 1° 2000-2010. Escuelas rurales _____	54
A2.12 Asistencia insuficiente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	54
A2.13 Asistencia insuficiente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas rurales _____	55
A2.14 Asistencia insuficiente de 1° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	55
A2.15 Asistencia insuficiente de 1° 2000-2010. Escuelas rurales _____	55
A2.16 Abandono intermitente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	55
A2.17 Abandono intermitente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas rurales _____	56
A2.18 Abandono intermitente de 1° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común _____	56
A2.19 Abandono intermitente de 1° 2000-2010. Escuelas rurales _____	56
A.2.20 Alumnos con siete años o más de escolaridad al egreso de educación primaria según Nivel de Contexto Sociocultural. Escuelas urbanas de educación común _____	56

## Introducción

En el año 2010 el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el CODICEN encomendaron a la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN actualizar la caracterización sociocultural de las escuelas públicas de enseñanza primaria en base a los criterios metodológicos acordados en 2005. Este documento presenta los procedimientos y resultados de dicha caracterización, elaborada en base al relevamiento nacional de la totalidad de escuelas públicas urbanas (de educación común, inicial y especial) y rurales aplicado entre los meses de setiembre y octubre de 2010.

La documentación del conjunto de definiciones que guiaron la caracterización sociocultural de las escuelas, tanto sustantivas como de procedimiento, tiene un triple propósito. El primero es esencialmente de comunicación. Implica poner los procedimientos desarrollados a disposición de los distintos actores institucionales (autoridades, inspecciones, directores, docentes) y, en general, de los diversos usuarios de la información. El segundo es metodológico, y responde al principio básico de replicabilidad de los resultados obtenidos. El tercero, estrechamente relacionado con los anteriores, apunta a la necesidad de continuar con la acumulación institucional que ha permitido, durante la última década y media, seguir actualizando y mejorando los procedimientos y criterios empleados sobre la base de la experiencia y manteniendo, en lo esencial, la comparabilidad con las medidas anteriores.

El documento se estructura del siguiente modo. En el capítulo 1 se discute la necesidad de contar con una caracterización sistematizada y periódica del conjunto de escuelas públicas, en tanto el siguiente describe sucintamente los antecedentes inmediatos. El capítulo 3 presenta la metodología utilizada para la Caracterización 2010. Se describen allí los detalles del relevamiento, la elaboración del índice de Contexto Sociocultural (CSC) y la agrupación de las escuelas en cinco Niveles de CSC.

En el anexo 1 se presenta una validación de los indicadores utilizados para la caracterización a partir del contraste con la información derivada de las encuestas de hogares del INE. En el anexo 2 hay una selección de tablas estadísticas con información general sobre las características sociales de las escuelas. Por su parte, en el anexo 3 se encuentra el formulario utilizado en el relevamiento.



# Capítulo 1. Caracterización sociocultural de los centros escolares y políticas de equidad

## 1.1 La escuela pública y los desafíos de la inclusión

La vocación inclusiva ha formado parte del “código genético” de la escuela pública uruguaya desde sus orígenes. Históricamente, este rasgo se manifestó al menos en tres niveles complementarios: a) la temprana eliminación de las barreras sociales y territoriales al acceso, sustentada tanto en el carácter gratuito de la enseñanza como en la capacidad de la política educativa de anticiparse a la demanda mediante la creación a lo largo del siglo pasado de una vasta red de locales expandidos por todo el territorio; b) la integración y el fortalecimiento de los lazos sociales, políticos y culturales de una población socialmente heterogénea y c) la igualación de oportunidades mediante el acceso amplio de los niños de todos los contextos sociales, económicos o territoriales. El abatimiento del analfabetismo y la paulatina universalización (primero del acceso y posteriormente de los egresos de la enseñanza primaria) ubicaron a Uruguay como un país pionero en la región y fueron el resultado de casi un siglo de inclusión del conjunto de la sociedad a la escuela, especialmente a la escuela pública. Desde hace tres décadas aproximadamente la educación primaria uruguaya ha prácticamente abatido las inequidades en el acceso, la cobertura y los egresos del nivel.

Actualmente, los ejes de la inclusión se han trasladado hacia nuevos problemas, derivados de la consolidación de los propios logros del sistema y de la necesidad de articular la acción de la escuela con las transformaciones que han ido operándose en la estructura social. Como todos los sistemas con cierto grado de maduración que han completado su fase dura de expansión, la escuela enfrenta progresivamente el desafío de garantizar oportunidades efectivas para que todos los niños, independientemente de su origen social o su localización geográfica, desarrollen los aprendizajes previstos en cada etapa y progresen en su escolarización en los tiempos esperados. La inclusión educativa refiere esencialmente, en este contexto, a una buena articulación entre calidad y equidad. Las todavía altas tasas de repetición escolar (y la consecuente acumulación de rezago escolar), los niveles preocupantes de ausentismo a clases, el escaso desarrollo de habilidades lectoras y de razonamiento que presenta un conjunto muy significativo de los alumnos al término del ciclo primario y, en general, la fuerte asociación que persiste entre logros y origen sociocultural (DIEE-CODICEN, 2012; ANEP, 2010) señalan, en este sentido, problemas serios desde el punto de vista de la inclusión educativa en un sentido

profundo. Situaciones como las señaladas –que, frecuentemente, corresponden a las experiencias de un mismo alumno– anuncian con altas probabilidades dificultades en los niveles siguientes –notoriamente en la transición al ciclo básico de enseñanza media–y trayectorias de desvinculación prematura del sistema educativo (Fernández & Boado, 2010; ANEP-CODICEN, 1998).

Otro conjunto de desafíos provienen, en tanto, de las transformaciones en la estructura socio-demográfica y económica del país que, en conjunto, han alterado parte de los sustentos sobre los que se apoyaba la escuela inclusiva del pasado. Al menos, es necesario subrayar en este sentido tres tendencias.

Primero, la “infantilización de la pobreza”, asociada a la concentración de los nacimientos en los estratos de menores ingresos (Kaztman & Filgueira, 2001; UNICEF, 2009). Aunque la proporción viene disminuyendo, cerca de la mitad de los niños uruguayos han nacido y crecido en las últimas décadas en hogares pobres, esto es, en el seno de familias que no cuentan con los recursos suficientes para cubrir sus necesidades fundamentales de alimentación, vivienda o vestimenta o para acceder a servicios básicos como la salud, el transporte o la energía.<sup>1</sup>

Segundo, la tendencia hacia la “segregación residencial”, es decir, la creciente polarización en la distribución territorial de las clases sociales (Kaztman y Retamoso, 2005, 2007). Una de las manifestaciones de la segregación en las últimas décadas ha sido la consolidación de barrios “homogéneamente pobres”, asociada al crecimiento de las periferias de las ciudades, en los que se concentran hogares con bajos niveles de instrucción, con una integración precaria al mercado de trabajo y con mayor número de menores. Estos procesos han ido erosionando la pauta tradicional de integración en las aulas de niños socialmente diversos: las escuelas se han ido volviendo socialmente más homogéneas porque los barrios desde los que reclutan su matrícula también lo son. Esta característica plantea dos desafíos centrales para la inclusión educativa. Por un lado, reduce las oportunidades de interacción cotidiana entre clases o estratos sociales, lo que supone riesgos desde el punto de vista de la integración. Por otro, refuerza uno de los mecanismos centrales que opera en la estratificación social de los resultados educativos, asociado al llamado “efecto composición”. La investigación nacional e internacional ha mostrado que los niños de los estratos bajos potencian sus oportunidades de aprendizaje cuando comparten

---

<sup>1</sup> Una proporción pequeña de ellos, pero cualitativamente muy significativa, realiza algún tipo de actividad productiva o de trabajo doméstico no remunerado. El trabajo infantil se asocia a hogares en los que se combinan ingresos insuficientes, jefes jóvenes y la ausencia de uno de los padres (hogares monoparentales). En estos contextos, el aporte del niño constituye una contribución significativa a los ingresos del hogar (UNICEF, 2003).

la escuela con compañeros de distintos orígenes familiares (OECD, 2010; UNESCO-LLECE, 2008).

Tercero, las transformaciones en la estructura de la familia han ido colocando otro conjunto de desafíos a la inclusión educativa. El aumento de hogares monoparentales o la progresiva incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, por mencionar dos ejemplos paradigmáticos, redundan frecuentemente en una menor disponibilidad de tiempo de los adultos del hogar para destinar al cuidado y acompañamiento de los niños o para apoyarlos en las tareas escolares. Los cambios en la familia no son en sí mismos negativos, pero sí alteran otro de los equilibrios sobre los que descansaba tradicionalmente la acción de la escuela. La extensión del tiempo pedagógico, el desarrollo de escuelas de doble jornada o la incorporación de figuras nuevas como la del maestro comunitario pueden ser vistos, en parte, como respuestas proactivas desde el sistema educativo a estas transformaciones.

En síntesis, la escuela pública enfrenta el desafío de profundizar la equidad y la calidad de la educación primaria y debe hacerlo, además, en un contexto complejo de cambios sociales, económicos y demográficos. Este desafío conlleva la tensión entre el carácter esencialmente universalista de las metas que le son inherentes, orientadas a brindar oportunidades para que todos los niños accedan a una educación de calidad, y la heterogeneidad de situaciones y contextos sobre los que actúa en pos de esas mismas metas.

## **1.2 Las respuestas desde el sistema educativo**

Las respuestas frente a estos cambios que el sistema educativo ha desarrollado en la enseñanza primaria han combinado estrategias transversales con elementos de focalización en la población socialmente más vulnerable, en ambos casos, en un marco general de orientaciones esencialmente universalistas y centradas en el sector público. En su conjunto, estas políticas han procurado articular la acción estrictamente educativa y pedagógica con la profundización de las distintas prestaciones sociales que tradicionalmente asumió la escuela pública.

Un ejemplo claro de política transversal es la extensión de la educación inicial a partir de mediados de la década de 1990.<sup>2</sup> La política apuntó, en primer lugar, a garantizar el derecho al acceso universal a la educación de todos los niños. En segundo término, buscó fortalecer aspectos intrínsecamente pedagógicos orientados

---

<sup>2</sup> Existen otros ejemplos de prestaciones claramente universalistas pero con un fuerte contenido de equidad, como la extensión de los comedores escolares y la incorporación de la educación física a la totalidad de las escuelas públicas.

a mejorar los aprendizajes y a disminuir las altas tasas de repetición, bajo el fundamento de que la escolarización temprana favorece la incorporación de aptitudes, hábitos y disposiciones necesarias para el desarrollo de los aprendizajes posteriores. A su vez, supuso una fuerte apuesta a la equidad social mediante la igualación de oportunidades desde el inicio de la trayectoria vital. De hecho, la universalización se logró esencialmente a través de la incorporación de los sectores de menores recursos que, a diferencia de las clases medias y altas, no accedían tradicionalmente al nivel inicial.

El Plan Ceibal es otro ejemplo claro de política transversal y universal pero con un fuerte componente de equidad. El Plan implicó una de las transformaciones educativas más importantes de las últimas décadas. Con la distribución de una XO por niño y maestro se logró por primera vez un acceso universal y gratuito a computadoras para todos los escolares de enseñanza pública, lo que trajo aparejado un fuerte impacto en la disminución de la “brecha digital”. Resultan claros los beneficios que ha traído en procura de democratizar el acceso y uso de las nuevas tecnologías en todos los niños, independientemente de las zonas geográficas de residencia y de las condiciones sociales de ellos y de sus familias.

Otras líneas de política incorporaron, en tanto, elementos de focalización, en el sentido de que buscaron ofrecer respuestas específicas y destinar recursos diferenciales hacia las poblaciones de mayor vulnerabilidad. Entre estas últimas se ubican los programas de escuelas Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) -antes de Requerimiento Prioritario (RP)- o, más recientemente, el impulso al Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Importa insistir en el hecho de que, aun en estos casos, la focalización se enmarcó en una política educativa global fuertemente universalista y eminentemente estatista.<sup>3</sup>

### **1.3 La caracterización sociocultural de las escuelas**

Durante estos mismos años, la enseñanza primaria comenzó a realizar evaluaciones estandarizadas de aprendizaje y profundizó el monitoreo periódico de indicadores sobre la marcha del sistema educativo. En ambos casos se trabajó en base al criterio

---

<sup>3</sup> Este es un rasgo distintivo del caso uruguayo. En la década de 1990, la orientación hacia la focalización de las políticas públicas supuso en buena parte los demás países de la región un retraimiento del Estado de la atención universal en materia de prestaciones sociales –incluida la educación– y un redireccionamiento de la inversión pública, que pasó a focalizarse en los sectores de mayor vulnerabilidad.

de contextualizar los resultados en función de las características socioculturales de los alumnos y de las escuelas.

En este marco de impulso de políticas educativas y, paralelamente, de desarrollo de sistemas de monitoreo y evaluación, comenzó a instaurarse como práctica sistemática la caracterización sociocultural del conjunto de las escuelas públicas del país, política que se ha mantenido hasta la actualidad. El objetivo de la caracterización fue, y es, triple.

Primero, contextualizar los resultados educativos y su evolución en el tiempo. De hecho, la primera caracterización de la totalidad de las escuelas se realizó en ocasión del primer Censo Nacional de Aprendizajes, aplicado a los alumnos de 6<sup>o</sup> año en 1996 (ANEP-MECAEP, 1997).<sup>4</sup> El objetivo de dicha caracterización no radicaba esencialmente en “descubrir” que las características socioculturales de los alumnos condicionaban en buena medida sus desempeños escolares. Este aspecto formaba parte del conocimiento intuitivo sobre el tema y había sido documentado en los estudios realizados por la CEPAL a inicios de la década de 1990 (ANEP-CEPAL, 1990; 1991). Por los demás, la estratificación sociocultural de los resultados educativos constituye una pauta más o menos universal de todos los sistemas educativos. En cambio, la posibilidad de contar con información sistemática, tanto sobre las características socioculturales de las escuelas como sobre el desempeño de sus alumnos, permitió cuantificar estos efectos y, lo que es más importante, comparar su magnitud en situaciones diversas. En este sentido, el Censo de 1996 dio lugar al primer estudio sistemático realizado en el país orientado a explicar los factores institucionales y pedagógicos que llevan a que algunas escuelas alcancen mejores resultados que los que cabría esperar en función de su entorno sociocultural (escuelas eficaces) mientras que otras, por el contrario, presenten desempeños más bajos de los previstos (ANEP-MECAEP, 2009).

El segundo objetivo de la caracterización de las escuelas, vinculado al anterior, consiste en valorar los avances del sistema –en su conjunto o de alguna política en particular– desde la perspectiva de su capacidad para reducir las brechas de la equidad. En el campo de la educación, la equidad tiene dos grandes acepciones, relacionadas entre sí pero distintas. La primera alude a la igualdad en los desempeños. Un sistema educativo es equitativo, desde este punto de vista, si los resultados de los alumnos no presentan variaciones importantes entre sí. La segunda remite a la relación entre logros y origen social. En este caso, la equidad alude a una

---

4 Los estudios implementados por la Oficina de CEPAL en Montevideo constituyen el primer antecedente de relevamiento de características socioculturales de los alumnos. Sin embargo, al no tener un carácter censal, la caracterización solo se utilizó dentro del marco de esa investigación.

situación en la que las diferencias en los desempeños, cualquiera sea su magnitud, son independientes de factores sociales, económicos o culturales, es decir, del origen social del niño.

Como acaba de argumentarse, en todos los sistemas educativos los desempeños dependen en mayor o menor medida de factores adscriptos. La estratificación social de los resultados introduce un elemento fuerte de inequidad, en el segundo sentido señalado, en tanto las diferencias en los logros no dependen ni del esfuerzo ni del talento, ni siquiera de la exposición a mejores prácticas pedagógicas, sino del origen social. Sin embargo, el grado en que estos factores extraescolares determinan los resultados varía de un caso a otro (por ejemplo, entre países, regiones dentro de un mismo país, tipos de escuela, etc.) y en el tiempo. La posibilidad de contar con información sistemática sobre las características socioculturales de las escuelas permite, en este sentido, analizar el desempeño del sistema educativo en términos de equidad, ya sea a través del análisis de las tendencias en el tiempo o de la comparación entre distintos programas y con otros sistemas educativos. Dos ejemplos recientes:

- a. El Monitor Educativo de Enseñanza Primaria ha mostrado, por ejemplo, que la brecha entre la repetición de las escuelas de contexto muy favorable y muy desfavorable (diferencia absoluta entre las tasas de repetición) se ha reducido aproximadamente a la mitad en lo que va de la década: de 11,3 a 5,9 puntos porcentuales (DIEE-CODICEN, 2012)
- b. El análisis sobre la participación de Uruguay en las pruebas SERCE de 2006 (UNESCO-LLECE, 2008), en tanto, subraya que los desempeños de los alumnos uruguayos en lengua, matemática y ciencias dependen, en mayor medida que en el promedio de los países de la región, del origen sociocultural. A su vez, los factores escolares e institucionales tienen un efecto más reducido en comparación con el registrado entre los otros países participantes.

El tercer objetivo de la caracterización sociocultural de las escuelas estuvo orientado a la focalización y diversificación de programas educativos que, como se vio antes, buscaron implementar modalidades diferenciales para los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad. El primer antecedente de este tipo fueron las escuelas de Requerimiento Prioritario en 1995. Estrictamente, esta categorización no se basó en las características socioculturales de los niños, puesto que no se disponía en ese momento de la información necesaria. En cambio, se consideraron indicadores escolares –como la tasa de repetición– y del entorno barrial de las escuelas en base a información de carácter secundario (ANEP-CODICEN, 2007: 12). A partir de 1999, el programa de Requerimiento Prioritario fue sustituido por el de Contexto

Sociocultural Crítico, el cual permaneció vigente hasta 2010. Este nuevo programa implicó que los criterios para la inclusión de las escuelas en la categoría CSCC se basaron en información referida directamente a la población escolar. Desde 2001, además, se excluyeron de estos criterios los indicadores de desempeño (ANEP-CODICEN, 2007: 13). El contexto sociocultural de las escuelas también ha constituido uno de los elementos considerados para la extensión de otros programas como el de Maestros Comunitarios o, en los últimos años, el de escuelas de Tiempo Completo (TC).<sup>5</sup>

En síntesis, la contextualización de las escuelas de educación primaria en función de las características socioculturales de sus alumnos constituye una herramienta potente para la gestión del sistema educativo, para la definición, monitoreo y evaluación de políticas y programas, tanto a nivel central como de los propios equipos institucionales. Los campos de aplicación de este tipo de información son, como se vio, de múltiples tipos.

---

<sup>5</sup> El Programa de Maestros Comunitarios se guió desde el inicio por criterios de focalización relativos a las características socioculturales de los estudiantes, pero lo hizo en base a una metodología distinta. El Ministerio de Desarrollo Social, originalmente a cargo del Programa, definió comenzar la implementación en aquellas escuelas localizadas en las 100 zonas identificadas como de mayor vulnerabilidad del país. De todas formas, se constató una muy importante intersección en las escuelas identificadas como más críticas mediante esta metodología y la empleada por la ANEP. De hecho, casi la totalidad de las escuelas de CSCC fueron incorporadas al Programa. El desarrollo de las escuelas de Tiempo Completo, en tanto, no se basó en el primer período en un criterio de focalización. En los últimos años, en cambio, la experiencia se extendió principalmente mediante la conversión de escuelas de CSCC a TC.



## Capítulo 2. Antecedentes: las mediciones de CSC desde la década de 1990

La caracterización sociocultural de las escuelas públicas a partir de información de primera mano sobre las familias de los alumnos constituye hoy una práctica altamente institucionalizada en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). En la actualidad, existen altos niveles de acuerdo técnico-político en relación tanto a los objetivos y cometidos de la caracterización, como acerca de los criterios sustantivos, los procedimientos metodológicos y los protocolos de trabajo que guían el relevamiento de los datos, la sistematización de la información y el análisis de los resultados.<sup>6</sup>

La actual situación es fruto de la rica acumulación en torno al tema que la ANEP y el CEIP realizaron al menos desde mediados de la década de 1990. Felizmente, todas estas experiencias han sido debidamente documentadas en su momento, lo que ha permitido avanzar institucionalmente sobre los errores y aciertos previos. En este capítulo se enumeran brevemente los principales hitos de ese recorrido.<sup>7</sup>

### 2.1 Evaluación Nacional de Aprendizajes 1996

La caracterización sociocultural de las escuelas de educación primaria realizada en ocasión de la Evaluación Nacional de Aprendizajes de 1996, posteriormente actualizada para la elaboración del Monitor Educativo de Enseñanza Primaria en 2002, constituye el primer antecedente de carácter censal. En el año 1996, conjuntamente con los resultados de la evaluación de aprendizajes, las escuelas fueron clasificadas en función de sus características socioculturales. La clasificación se elaboró en esa oportunidad a partir de dos índices, uno de *contexto socioeducativo* y otro de *contexto económico*. El primer indicador se construyó a partir de la diferencia entre el porcentaje de alumnos de la escuela cuyas madres completaron la enseñanza secundaria y el porcentaje de alumnos cuyas madres no habían estudiado más allá de la escuela primaria. Similarmente, el indicador de contexto económico, en tanto, se

---

<sup>6</sup> En 2005, la Comisión convocada a tales efectos (integrada por la entonces Inspección de Tiempo Completo y Contexto Crítico, la Inspección Técnica, las inspecciones departamentales, la Gerencia de Investigación y Evaluación de CODICEN, la Federación Uruguaya de Magisterio y la Asamblea Técnico Docente de Primaria) acordó los criterios técnicos y operativos para la caracterización sociocultural de las escuelas, plasmados en la Resolución del CEP N°8, Acta 14 del 2 de agosto de 2005 y presentados al Acuerdo Nacional de Inspectores el 23 de agosto de ese año.

<sup>7</sup> La presentación de los antecedentes está basada, principalmente, en ANEP-CODICEN, 2007, especialmente el capítulo IV.

definió como el saldo entre el porcentaje de niños en hogares con “alto equipamiento” y los de “bajo equipamiento”.<sup>8</sup> A partir de la construcción de ambos índices se procedió a definir los puntos de corte de la estructura quintílica de las escuelas (ponderándolas por su matrícula). De la matriz resultante de dicha combinación para los dos índices se definieron cinco categorías de contexto: Muy Favorable, Favorable, Medio, Desfavorable y Muy Desfavorable.<sup>9</sup>

La evaluación realizada en 1996 constituyó el punto central de comparación y guía metodológica de la clasificación del año 2002 realizada en el marco del primer relevamiento del Monitor Educativo de Enseñanza Primaria. Aun así, existieron algunas diferencias de orden metodológico que es necesario establecer. En primer lugar, la clasificación del contexto sociocultural 2002 tuvo en cuenta el nivel educativo de las madres, y no consideró el índice de equipamiento. Además, el relevamiento de 2002 trabajó únicamente sobre la base de las respuestas de los docentes y de los directores de escuelas, es decir, no implicó la aplicación de cuestionarios dirigidos a la familia. Es decir que, mientras la construcción de los contextos realizada en el marco del Censo de Aprendizajes de 1996 se basó directamente en los datos proporcionados por las familias, el relevamiento del Monitor 2002 se apoyó en valoraciones realizadas “indirectamente” por los directores sobre la situación de los alumnos. La otra diferencia importante entre ambas clasificaciones es que en el año 2002 se logró cubrir a la totalidad de las escuelas rurales (la medición anterior no consideró a las que tenían menos de seis alumnos), si bien no incorporó al universo de las escuelas privadas. En tercer lugar, en 2002 se recopiló información para todos los grados de educación común (1° a 6°) y de educación inicial, por lo que se superó una limitación de la caracterización derivada del Censo de Aprendizajes, que solo consideró a los sextos años.

### **Criterio para la selección de las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC)**

El segundo antecedente está vinculado a la construcción del criterio para la designación de escuelas en la categoría Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) en 1999 y su reformulación en 2001. En este caso, el objetivo estuvo centrado, especialmente, en la identificación de aquellas escuelas con configuraciones

---

<sup>8</sup> El índice de equipamiento se construyó asignando el valor 1 a cada uno de los once siguientes artículos o prestaciones que tenía el hogar: energía eléctrica, calefón o calentador de agua, refrigerador sin freezer, refrigerador con freezer (cuenta un punto adicional aunque sea un único refrigerador), lavarropas automático, televisión color, teléfono, videogame o similar, videocassetero, computadora, automóvil de uso exclusivo del hogar. El rango de valores del índice varió entre 0 y 11. Se definió el tramo 0 a 4 como de “bajo equipamiento” y el tramo 9 a 11 como “alto equipamiento” (ANEP-MECAEP, 1997: 3).

<sup>9</sup> Los detalles están documentados en ANEP-MECAEP, 1997: 13-16.

socioculturales de mayor vulnerabilidad para integrarlas al programa. El origen de la modalidad de CSCC, que funcionó hasta 2010, se encuentra en la selección de las escuelas de Requerimiento Prioritario en 1995. En sentido estricto, sin embargo, las escuelas RP no fueron seleccionadas con base a una caracterización sociocultural del alumnado de las escuelas. De hecho, la asignación en aquella oportunidad se efectuó a partir de la consideración de indicadores de resultados escolares (como la tasa de repetición) y de características del entorno barrial de la escuela (a partir de información censal del Instituto Nacional de Estadística) pero no se contó con una medida directa de las características socioculturales de los alumnos a los que se deseaba apoyar.

En 1999, la ANEP resolvió la sustitución del programa de escuelas de Requerimiento Prioritario por el de Contexto Sociocultural Crítico y se cambiaron los criterios de asignación. La nueva categorización de las escuelas se realizó a partir de tres variables fundamentales: la tasa de repetición de los niños de primer año, la tasa de alumnos de primer año con alta inasistencia y la proporción de niños de sexto año cuyas madres tenían la escuela primaria como máximo nivel de educación formal. Una ventaja importante respecto a la medida anterior era que los tres indicadores referían directamente a la población escolar, es decir, no eran deducidos a partir de datos secundarios. Sin embargo, todavía implicaban aspectos relativos a las características socioculturales con indicadores de desempeño académico.

En el año 2001 se realizó una recategorización de escuelas de CSCC, para la cual se modificaron nuevamente los criterios de clasificación: se excluyeron los indicadores de desempeño educativo y se hizo foco exclusivamente en la consideración de variables de tipo sociocultural. En esta ocasión, la selección se definió de acuerdo a los siguientes indicadores: el porcentaje de niños en hogares con jefes desocupados o realizando changas, el porcentaje de alumnos cuyas madres no habían culminado educación primaria, el porcentaje de niños que asistían al comedor y el porcentaje de niños en hogares en situación de hacinamiento. Cada inspección departamental tenía la posibilidad de agregar, además, otros indicadores específicos. Aunque esta metodología implicó una mejora importante respecto a las anteriores, todavía no se apoyaba en un relevamiento sistematizado y dirigido directamente a las familias. La información necesaria para la caracterización era aportada por los directores de las escuelas (no por los hogares). Una vez recolectados los datos, las escuelas fueron ordenadas al interior de cada jurisdicción a partir de los criterios generales y de los indicadores definidos en cada caso específico por la inspección departamental. A cada departamento le tocaba un número fijo de escuelas a compensar (cuota) en función de su participación en la matrícula total y del porcentaje de niños de 4 a 12 años en el quintil más bajo de ingreso.

Más allá de los cambios que fueron alimentando la discusión técnica y política acerca de la mejor forma de caracterizar socialmente a las escuelas, es posible identificar algunos troncos comunes. Así, en primer lugar, una de las dimensiones que se encontraba presente en cualquiera de los procedimientos reseñados refiere al entorno educativo del hogar del alumno. Más allá del indicador concreto utilizado en cada caso (por ejemplo, nivel educativo alcanzado por la madre, promedio de años de educación aprobados por los adultos del hogar, saldo educativo, etc.), las distintas propuestas coincidieron en la centralidad de esta dimensión. Igualmente, en segundo lugar, en todos los casos se procuró incorporar alguna dimensión relativa al nivel socioeconómico del hogar, medido ya sea a través de indicadores de confort (por ejemplo, tenencia de bienes), de la situación ocupacional de los adultos o de la satisfacción de necesidades básicas (agua potable, energía, habitaciones, etc.).

## **2.2 Relevamiento de Características Socioculturales 2005 (CSC 2005)**

En 2005, finalmente, el CEIP acordó una metodología de caracterización para la totalidad de las escuelas públicas del país (incluidas las de educación común, inicial y especial) y un protocolo de trabajo que, entre cosas, previó una actualización quinquenal. Esa metodología fue utilizada en el Relevamiento de CSC 2005 y replicada, con las mínimas variaciones que se detallan en el capítulo siguiente, en 2010.

La metodología vigente recupera la acumulación anterior y presenta cuatro innovaciones importantes, que se destacan a continuación:

### **a. Incorporación de la dimensión de integración social**

Desde el punto de vista conceptual, la innovación más destacable de la metodología acordada en 2005 fue la incorporación de la dimensión de integración social de los hogares, la que se sumó a las de nivel educativo y nivel económico. Hasta ese momento, la consideración de las características socioculturales de las escuelas registraba un aspecto básico del capital humano (nivel educativo) y algunos aspectos de capital físico (equipamiento), pero dejaba parcialmente de lado posibles configuraciones diferenciales que surgen de la combinación de estos activos y su adecuación para acceder a las estructuras de oportunidades existentes. Las dimensiones utilizadas en las mediciones anteriores (nivel educativo y nivel económico) están, de hecho, atravesadas por la dimensión a veces subyacente de la

integración social. Así por ejemplo, el nivel educativo es un indicador de uno de los recursos con que cuenta el hogar para proveerse de bienestar, pero al mismo tiempo refiere a la asistencia al sistema educativo formal, que es uno de los mecanismos de afiliación social por excelencia. Otro tanto podría afirmarse sobre la situación laboral y, en términos generales, sobre el acceso a servicios y satisfacción de necesidades básicas. No obstante, la dimensión de integración social no había aparecido hasta el momento recogida de forma explícita en un indicador específico.

La acumulación sobre el tema sugiere que los hogares pueden diferir en cuanto a sus niveles de de inclusión social (o su contracara, de exclusión) aun cuando compartan una situación similar en términos de su nivel educativo y económico (Barry, 1998). Por ejemplo, un hogar cuyo nivel socioeconómico-educativo sea igual de bajo que otro puede, en realidad, estar en una situación más desfavorable en función de que vive en un asentamiento irregular, lo que genera niveles de integración territorial sometidos a fuertes incertidumbres.

#### b. Relevamientos específicos a los hogares

La segunda definición importante, de carácter metodológico, fue que la caracterización debía basarse exclusivamente en información recogida de primera mano, es decir, proporcionada directamente por los hogares de los alumnos. Esto implicó asociar la caracterización a relevamientos específicos de carácter nacional.

Asimismo, para 2005 se definió que los indicadores, las metodologías y las técnicas específicas empleadas para la caracterización de las escuelas debían ser los mismos para todos los departamentos. En 2005 se aplicó un mismo cuestionario al conjunto de escuelas (de educación común, inicial y especial), a pesar de lo cual se realizaron tres clasificaciones independientes, una por tipo de escuela.

#### c. El índice de CSC

El tipo de información relevada desde 2005 habilitó la elaboración del índice de Contexto Sociocultural, una medida de carácter continuo que permite el ordenamiento de todas y cada una de las escuelas en función de sus características. A partir de esta medida es posible agrupar a las escuelas en niveles o contextos, según distintos criterios (ver capítulo 3).

#### d. Usos de la clasificación

Como se mencionó antes, las diversas experiencias de caracterización del entorno sociocultural de las escuelas estuvieron asociadas a distintas situaciones específicas, tales como la contextualización de la evaluación de aprendizajes, la asignación de escuelas a programas específicos o la elaboración del Monitor Educativo. A partir del 2005, la caracterización de las escuelas pasó a constituir una práctica independiente de cualquiera de estos objetivos. Eventualmente, si así se decide, una política educativa o un programa en particular podrán tomar como criterio de asignación la información derivada de la caracterización, pero esta última no se realiza específicamente para este fin.

## Capítulo 3. Metodología para la elaboración de la medida de contexto sociocultural 2010

### 3.1 La medida de Contexto Sociocultural de las escuelas

Este capítulo documenta la metodología utilizada en 2010 para la elaboración de la medida de Contexto Sociocultural (índice de CSC) de las escuelas públicas y su agrupamiento en cinco Niveles (Quintiles 1 a 5). La presentación se estructura en cuatro partes principales que abordan respectivamente: 1) la definición del universo que abarcó el relevamiento, los protocolos de selección de los alumnos que contestaron el formulario y los niveles de cobertura alcanzados; 2) las dimensiones e indicadores considerados para la caracterización de las escuelas; 3) la metodología específica empleada para el cálculo del índice de CSC y 4) el criterio de agrupamiento de escuelas en función de dicho índice.

La medida de CSC es un **índice** o puntaje que se le asigna a cada escuela y que resume en un valor único la información que surge de la consideración de distintas dimensiones relativas a las características socioculturales de los alumnos que asisten a cada centro. El proceso de cálculo del índice de CSC comprende, por tanto, tres niveles, que corresponden a tres fases sucesivas de la caracterización:

- a. El primero se centra en las características de cada alumno y de su familia. Es en este nivel donde se generan, a partir de la información que aportan los hogares al contestar el cuestionario, los datos primarios que servirán de base para la caracterización de las escuelas.
- b. El segundo nivel/fase consiste en la agregación de esta información a nivel de las instituciones educativas. “Agregar” significa, en este marco, condensar atributos individuales –esto es, que caracterizan a cada niño o a cada familia en particular– en medidas colectivas que informen sobre la escuela en su conjunto, que es la entidad que se procura caracterizar. Para ilustrar cómo se realiza este paso desde el nivel individual al nivel de la escuela, considérense los ejemplos del *índice promedio de equipamiento de los hogares* y del *porcentaje de alumnos de la escuela en hogares ubicados en asentamientos*, dos de las medidas agregadas que, como se detalla más adelante, integran el cálculo del índice de CSC.

El *índice de equipamiento* asigna a cada niño un valor que surge de la cantidad de bienes con los que cuenta el hogar a partir de un listado de ítems incluido en el cuestionario. La agregación surge simplemente del cálculo del número de bienes que, en promedio, dispone el conjunto de los alumnos de la escuela. En el segundo ejemplo, *porcentaje de alumnos de la escuela en hogares ubicados en asentamientos*, el procedimiento es algo distinto. Es evidente que, a nivel individual, cada hogar únicamente puede estar en una de dos situaciones: vive en un asentamiento o no. En este caso, la agregación surge del cálculo del porcentaje de alumnos en cada escuela que se encuentran en esta situación. Este paso convierte un atributo del niño —estrictamente del hogar— de tipo dicotómico (“sí” o “no”) en otro de carácter continuo (un porcentaje), lo que permite cuantificar la incidencia, en este caso, de las situaciones de integración al territorio de cada escuela en lugar de constatar simplemente la presencia o ausencia del problema.

- c. El tercer nivel/fase de la caracterización corresponde propiamente al cálculo del índice de CSC para cada escuela. En esta etapa, la información de los distintos indicadores agregados a nivel de cada institución se resume en una medida única. El índice permite realizar un ordenamiento de todas y cada una de las escuelas, desde la que presenta las características agregadas de mayor vulnerabilidad (valor más alto del índice) hasta la de menor vulnerabilidad (valor más bajo del índice).

### 3.2 Agrupación de las escuelas en niveles de CSC

Para diversas aplicaciones, una agrupación de las escuelas en distintos niveles en función de sus características resulta más práctica que el valor particular de cada una en el índice de CSC. Esto supone establecer criterios para determinar los puntos de corte o los umbrales a partir de los cuales asignar cada centro a uno u otro nivel.

Hasta 2010, se realizaban dos agrupamientos diferentes: uno basado en criterios *estadísticos* y otro en criterios *normativos*, ambos derivados de la misma medida del índice de CSC. Por las razones que se expondrán enseguida, a partir del Relevamiento 2010 se abandonará la clasificación de tipo normativo y se adoptará exclusivamente el primer criterio. El nuevo agrupamiento define cinco **Niveles de Contexto** con la misma cantidad de escuelas (técnicamente, la división se realiza en función de los puntos de corte dados por los quintiles de la distribución del índice de CSC). De esta forma, el Quintil 1 agrupa al 20% de escuelas con mayor nivel de criticidad en el Índice, el Quintil 2 al siguiente 20% y así sucesivamente, hasta el

Quintil 5, conformado por el 20% de escuelas con indicadores socioculturales más favorables. Nótese que esta clasificación comporta un ordenamiento relativo de cada categoría con respecto a las restantes, pero no una definición en términos sustantivos de las características socioculturales de las escuelas que se ubican en cada quintil (como, por ejemplo, “desfavorable”, “favorable”, etc.). Es importante subrayar, asimismo, que los **Niveles de Contexto** no constituyen una clasificación administrativa (en el sentido en que lo es, por ejemplo, la categoría Tiempo Completo) ni se definen por los programas o políticas educativas que implementen (por ejemplo, maestros comunitarios).

Como se adelantaba en el párrafo anterior, a partir del Relevamiento 2010 se abandonó la clasificación basada en criterios normativos que hasta entonces se utilizaba para definir el **Contexto Sociocultural** utilizado en el Monitor Educativo de Primaria y que distinguía entre escuelas de contexto “muy desfavorable”, “desfavorable”, “medio”, “favorable” y “muy favorable”. Esta clasificación era normativa en el sentido de que partía de la definición de las condiciones que debería presentar una escuela para ser clasificada como de contexto “muy desfavorable”, “muy favorable”, etc., independientemente de la distribución estadística. El número de centros que se adjudicaba a cada categoría era, en este caso, un resultado posterior a la definición de los umbrales.<sup>10</sup>

Este criterio retomaba, con algunas modificaciones metodológicas, la tradición iniciada en la enseñanza primaria en ocasión del Censo de aprendizajes de 1996. Aunque, en principio, resulta interesante contar con una categorización de este tipo, la determinación normativa de los criterios de clasificación presenta en la práctica dos problemas importantes.

El primero y principal surge del salto analítico que implica pasar del nivel del niño y su hogar al de la escuela, es decir, de trabajar con unidad de análisis de carácter agregado. La definición de criterios normativos a nivel individual no resulta crítica. Es posible, en este sentido, definir unas condiciones mínimas en ausencia de las cuales un alumno podría considerarse en situación de alta vulnerabilidad sociocultural para participar exitosamente en los procesos educativos, incorporarse a las dinámicas escolares y desarrollar el conjunto de aprendizajes esperados. Una adecuada alimentación, condiciones sanitarias básicas, la disponibilidad de espacios físicos para realizar las tareas de la escuela, entre otros, podrían constituir criterios

---

<sup>10</sup> El procedimiento normativo es, de alguna manera, análogo al utilizado para determinar la condición de pobreza de un hogar: primero se estima el costo de una canasta básica de bienes y servicios que normativamente se consideran esenciales para el conjunto de la población y, posteriormente, se clasifica a los hogares según superen o no ese umbral de ingresos.

normativos en el sentido indicado. Cuando, en cambio, la clasificación se plantea para una entidad agregada como el centro escolar no es posible establecer un procedimiento análogo, debido a que los atributos que para cada alumno implicaban el cumplimiento o el incumplimiento de una condición determinada (por ejemplo, el niño tiene acceso a agua potable en su hogar o no tiene) pasan a constituir, a nivel de la escuela, un atributo continuo. Es evidente que una escuela en la que, siguiendo con el ejemplo, más de la mitad de sus alumnos no tiene acceso en su hogar al agua potable presenta un contexto o un entorno sociocultural de alta criticidad. ¿Y si en lugar de la mitad se trata del 40% de los niños? ¿O del 30%? No parece, en este nivel, existir un procedimiento unívoco que permita definir un umbral de criticidad semejante. Aún más difícil es la definición de los restantes criterios que constituyen la base para la clasificación de las escuelas en los sucesivos niveles (Medio, Favorable, Muy Favorable).

El segundo aspecto, vinculado al anterior, refiere a la posibilidad de interpretar en términos sustantivos las diferencias entre las categorías. La metodología de construcción del índice de CSC parte de la base de que las escuelas difieren entre sí en su contexto y, aún más, de que estas diferencias son susceptibles de ser ordenadas en base a una medida que las resuma. Esto es precisamente lo que se logra mediante el cómputo del índice de CSC. El agrupamiento en cinco niveles en base al criterio estadístico supone, en este sentido, una jerarquización: las escuelas del quintil 1 presentan un contexto de mayor vulnerabilidad que las de los siguientes niveles, las del 2 más que las restantes y así sucesivamente. Este ordenamiento parte de una calificación del contexto o entorno sociocultural de la escuela en *términos relativos* a las otras instituciones, pero no en *términos absolutos*. La definición del contexto del monitor como “muy desfavorable” o “muy favorable”, en cambio, entrañaba, o al menos podría propiciar, una interpretación en términos sustantivos aunque, estrictamente, no hay elementos suficientes para determinar a partir de qué situaciones el entorno social favorece o limita y en qué medida la acción de la escuela.

### **3.3 Universo del Relevamiento, características y cobertura del operativo**

El Relevamiento de Contexto Sociocultural 2010 se realizó sobre la totalidad de las escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria de educación común (tanto urbanas como rurales), jardines de infantes y escuelas especiales. Esto permite contar

por segunda vez, luego del antecedente de 2005, con una caracterización de todo el universo de escuelas oficiales, a excepción de las escuelas de música.

El relevamiento se realizó durante los meses de setiembre y octubre de 2010, mediante un cuestionario estandarizado de tipo autoadministrado que fue completado directamente por las familias de los alumnos. Aunque se aplicó en la totalidad de las escuelas públicas del país no constituyó un censo de alumnos. El procedimiento elegido, similar al utilizado en el año 2005, supuso la definición de un protocolo de selección de niños en cada escuela de forma tal que representaran en forma confiable las características del centro. En las escuelas de educación común y especial este protocolo consistió en recoger información de los alumnos de los grados extremos, incorporando en forma progresiva a los grados siguientes cuando la cantidad de casos no resultaba suficiente. En las más pequeñas, en tanto, se decidió censar al conjunto de los alumnos. En los jardines de infantes, por su parte, se relevó información sobre los niños de nivel cuatro y se agregaron los grados tres y cinco cuando el número de casos no era suficiente. Al término del procedimiento se obtuvo información sobre el 90,2% de los alumnos previstos y sobre el 100% de las escuelas (tabla 1).

**Tabla 1. Cobertura general del relevamiento de contexto año 2010**

	<b>Previsto*</b>	<b>Cobertura</b>	<b>Porcentaje</b>
Escuelas	2.331	2.331	100%
Alumnos	125.092	112.846	90,2%

\*No incluye dos escuelas clausuradas durante el Relevamiento, dos escuelas creadas en 2010 en forma posterior al Relevamiento, ni a las escuelas de música.

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

Asimismo, en el 97,5% de las escuelas se alcanzó el umbral mínimo definido de formularios devueltos (al menos el 60% de los previstos). En el año 2005, esta cifra fue levemente menor (96,7%). En la tabla 2 se presenta el detalle según tipo de escuela.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Las categorías de la tabla corresponden a las vigentes al año del Relevamiento (2010).

**Tabla 2. Escuelas por categoría según porcentaje de formularios devueltos respecto a los esperados. Año 2010 y 2005\***

Categoría		Escuelas que devolvieron:		Total
		Al menos el 60% de formularios previstos	Menos del 60% de los formularios previstos	Total
<b>2010</b>				
UC	N	395	4	399
	%	99,0%	1,0%	100,0%
RC - IR	N	1089	42	1131
	%	96,3%	3,7%	100,0%
CSCC	N	284	1	285
	%	99,6%	0,4%	100,0%
TC	N	130	3	133
	%	97,7%	2,3%	100,0%
PR - HP	N	116	0	116
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Jardines	N	187	0	187
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Especiales	N	69	9	78
	%	88,5%	11,5%	100,0%
<b>Total 2010</b>	N	<b>2270</b>	<b>59</b>	<b>2329</b>
	%	<b>97,5%</b>	<b>2,5%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Total 2005</b>	N	2.261	78	2.339
	%	96,7%	3,3%	100,0%

\* No incluye las dos escuelas creadas durante el año (una TC y otra RC).

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

### 3.4 Elaboración de la medida de Contexto Sociocultural 2010

La medida de Contexto Sociocultural elaborada a partir del Relevamiento 2010 parte del marco conceptual acordado y utilizado para la caracterización de 2005 (ANEP-CODICEN, 2007) y sigue una metodología similar. Para el universo de las escuelas urbanas (de educación común, jardines y especiales), la conformación de esta medida surge de la consideración conjunta de tres grandes dimensiones relativas a los hogares de los alumnos de cada escuela: el nivel educativo, el nivel socioeconómico y el nivel de integración social. En el caso de las escuelas rurales se consideraron únicamente las dos primeras.

## Dimensión 1 - Nivel educativo del hogar

El nivel educativo de los hogares de los alumnos se estima, para cada escuela, a partir del indicador de **saldo educativo**, calculado como la diferencia entre el porcentaje de madres que ha completado al menos la educación media y el porcentaje con primaria completa como máximo nivel educativo,<sup>12</sup> esto es:

$$\text{saldo educativo} = \% \text{ madres } c/ \text{ secundaria o más} - \% \text{ madres } c/ \text{ primaria o menos}$$

La medida de **saldo** varía en un rango de valores de -100 (todas las madres tienen primaria completa o menos) y +100 (todas las madres tienen educación media completa o más). Un valor cercano a cero indica una proporción similar de madres con alto y bajo nivel de instrucción.

## Dimensión 2 - Nivel socioeconómico del hogar

El nivel socioeconómico de los hogares se calcula, para cada escuela, a partir de dos indicadores: el **índice ponderado de necesidades básicas insatisfechas** y el **índice medio de equipamiento** de los hogares.

El **índice ponderado de necesidades básicas insatisfechas (NBI)** constituye una aproximación a las situaciones de pobreza estructural y parte de la consideración de los siguientes aspectos:

Sub-dimensiones	Descripción
<b>Hacinamiento</b>	El hogar presenta NBI cuando se registran más de dos personas por habitación en la vivienda, sin contar baño ni cocina
<b>Origen del agua</b>	Hay NBI en aquellos hogares que utilizan agua de aljibe, arroyo, río o cachimba para beber y/o cocinar
<b>Evacuación de excretas</b>	Se considera NBI a aquellos hogares que no tienen baño o lo comparten, tienen baño pero sin descarga o con evacuación a la superficie
<b>Materiales de la vivienda</b>	Se considera NBI cuando las paredes exteriores de la vivienda están construidas principalmente con lata, cartón, materiales de desecho, adobe o barro

<sup>12</sup> Cuando no se contaba con información sobre la educación de la madre del alumno, se consideró la educación del padre o de quien cumpliera su función.

El índice toma en cuenta el porcentaje de niños en la escuela que viven en hogares con NBI y pondera esta proporción por la cantidad de necesidades insatisfechas de cada hogar, es decir:

$$\text{Índice NBI ponderado} = \frac{nbi1 + (2)nbi2 + (3)nbi3 + 4(nbi4)}{4}$$

nbi1 = porcentaje de niños en la escuela en hogares con una NBI

nbi2 = porcentaje de niños en la escuela en hogares con dos NBI

nbi3 = porcentaje de niños en la escuela en hogares con tres NBI

nbi4 = porcentaje de niños en la escuela en hogares con cuatro NBI

El índice varía entre un mínimo de 0 (ningún niño en hogares con NBI) y un máximo de 100 (todos los alumnos tienen cuatro NBI). Conceptualmente, la medida cuenta dos veces a aquellos alumnos que presentan NBI en dos dimensiones, tres veces a aquellos con insatisfacción en tres dimensiones y así sucesivamente.

El *Índice de equipamiento (IE)* constituye una medida frecuentemente utilizada en la investigación económica para aproximarse a la capacidad de consumo de las familias. A nivel de cada hogar corresponde al número de bienes disponibles entre los siguientes: calefón, refrigerador, lavarropa, TV color, computadora (no incluye las XO del Plan Ceibal), DVD, lavavajilla, conexión a TV por abonados, aire acondicionado y automóvil o camioneta. Puede variar entre un mínimo de 0 y un máximo de 10. El índice medio de equipamiento, a nivel de la escuela, se calcula como un promedio simple, es decir:

$$\text{Índice Medio de Equipamiento} = \frac{1}{n} * \sum_{i=1}^{i=n} IE_i$$

En la contextualización 2005 este indicador fue descartado debido a problemas en la calidad en las respuestas obtenidas para las preguntas específicas correspondientes. En 2010, las comparaciones realizadas a partir de fuentes de información secundaria (específicamente, en base a las Encuestas de Hogares del INE) permitieron validar los datos recogidos (ver anexo 1). En virtud de estos resultados se decidió incorporar el *índice de equipamiento* como indicador del nivel socioeconómico, ya que mejoraba sensiblemente la validez estadística de la medida final de Contexto Sociocultural.

### Dimensión 3 - Nivel de integración social de los hogares

La dimensión de integración social de los hogares se consideró únicamente para el universo de las escuelas urbanas de educación común, jardines y especiales, pero no se tomó en cuenta para las escuelas rurales. Los dos indicadores que la componen buscan recoger el tipo de vínculo de las familias de los alumnos, por un lado, con el sistema educativo formal y, por otro, con el territorio.

La *integración educativa* toma en cuenta la presencia en el hogar de niños y adolescentes que, encontrándose en las edades correspondientes a los niveles de educación obligatorios, no asisten al sistema educativo. Específicamente, el indicador se calcula como el porcentaje de los alumnos de la escuela que vive en hogares en los que al menos un niño de entre 5 y 15<sup>13</sup> años no asiste a la educación formal.

En tanto, el indicador de *integración territorial* apunta a conocer la naturaleza de los vínculos con el territorio, en función del tipo de enclave colectivo en el que está inserta la vivienda. Específicamente, se computa como el porcentaje de niños en cada centro que, de acuerdo a la declaración de la familia, viven en hogares ubicados en asentamientos irregulares.

---

<sup>13</sup> El límite de los 15 años fue definido en 2005, cuando todavía no había sido sancionada por ley la obligatoriedad de la educación media superior. En 2010 se optó por mantener este criterio para favorecer la comparabilidad de los resultados. Sin embargo, el límite inferior se fijó en 2010 en 4 años dada la cuasi universalización de ese nivel.

**Tabla 3. Dimensiones e indicadores que componen el Índice de Contexto Sociocultural en las escuelas urbanas (educación común, jardines y especiales) y en las escuelas rurales. Comparación 2005-2010**

	<b>2005</b>	<b>2010</b>
<b>Nivel educativo de los hogares</b>	<i>Saldo educativo de la escuela:</i> % de madres que al menos completaron la educación media menos % de madres que alcanzaron hasta primaria completa o menos	<i>Saldo educativo de la escuela:</i> % de madres que al menos completaron la educación media menos % de madres que alcanzaron hasta primaria completa o menos
<b>Nivel socioeconómico de los hogares</b>	<i>% de hogares con hacinamiento</i>	<i>% de hogares con hacinamiento</i>
	<i>% de hogares con problemas de acceso al agua potable</i>	<i>% de hogares con problemas de acceso al agua potable</i>
	<i>% de hogares con problemas de evacuación de excretas</i>	<i>% de hogares con problemas de evacuación de excretas</i>
	<i>% de hogares en viviendas construidas con materiales precarios</i>	<i>% de hogares en viviendas construidas con materiales precarios</i>
		<i>Índice de equipamiento de los hogares: número promedio de bienes que poseen las familias*</i>
<b>Nivel de integración social de los hogares</b>	<i>Integración educativa: % de alumnos en hogares con al menos un niño entre 5 y 15 años que no asiste a educación</i>	<i>Integración educativa: % de alumnos en hogares con al menos un niño entre 4 y 15 años que no asiste a educación. (solo para el universo de escuelas urbanas)</i>
	<i>Integración territorial: % de niños en hogares ubicados en asentamientos irregulares (para educación común urbana y rural y para jardines)</i>	<i>Integración territorial: % de niños en hogares ubicados en asentamientos irregulares. (solo para el universo de escuelas urbanas)</i>
	<i>% de hogares con jefe desocupado u ocupado en changas (solo para escuelas rurales)</i>	

\* Los bienes considerados son: calefón, refrigerador, lavarropa, TV color, computadora (no XO), DVD, lavavajilla, conexión TV por abonados, aire acondicionado y automóvil o camioneta.

### 3.5 Elaboración del Índice de Contexto Sociocultural: criterios generales

En 2005 se calcularon cuatro índices de Contexto Sociocultural independientes para las escuelas urbanas de educación común, las escuelas rurales, los jardines y las de educación especial. La metodología utilizada en 2010 es similar a la empleada en aquella ocasión, pero con dos modificaciones importantes.

En primer lugar, en esta oportunidad se elaboró un único índice para todas las escuelas urbanas (de educación común, jardines y especiales) y otro para las rurales, en lugar de generar cuatro medidas por separado como en 2005.

Para el universo de escuelas urbanas, en segundo lugar, se definió al **local escolar** – y no a la escuela– como unidad de clasificación. Algo más de un cuarto de las escuelas urbanas de educación común (249 en total) compartían en 2010 el local con el centro del contra turno. En estos casos, hay dos unidades administrativas distintas (dos escuelas) que funcionan en un único edificio. Sin contar los de tiempo extendido, el resto de los casos está compuesto por escuelas de doble turno que funcionan en la mañana y en la tarde. Hasta el momento, la elaboración del índice de Contexto Sociocultural se realizaba por separado para cada unidad administrativa. Esto suponía que los centros que compartían local eran clasificadas con un valor distinto en el Índice, lo que podía incluso derivar –y en algunos casos, de hecho, derivaba– en que la escuela de la mañana y la de la tarde fueran clasificadas en niveles distintos. En las escuelas de turno doble, en tanto, las eventuales diferencias entre los alumnos que asistían en el turno matutino y los que lo hacían en el vespertino quedaban, en los hechos, “promediadas” en el valor final del Índice, puesto que en esos casos sí eran consideradas como una única unidad de clasificación.

En 2010 el CEIP resolvió tomar como unidad de clasificación al local escolar, independientemente de que correspondiera administrativamente a una sola escuela o no. Esta decisión se fundamentó en la concepción de que esta es la unidad básica para el desarrollo de las políticas educativas. Aquellas escuelas que comparten local, por tanto, obtendrán con la nueva metodología un mismo valor en el Índice de Contexto Sociocultural.

En el caso de las escuelas rurales, en tanto, el procedimiento de cálculo del *Índice de CSC 2010* fue idéntico al utilizado en 2005. Dado que no existen centros de contra

turno, en las escuelas rurales hay una correspondencia perfecta entre el local y la escuela como unidad administrativa.

### Cálculo del Índice de CSC

Al igual que en 2005, el *Índice de Contexto Sociocultural (CSC)* se construyó a partir del análisis factorial de los distintos indicadores explicitados en el apartado anterior. Esta metodología permite “reducir” a un solo factor la información contenida en los distintos indicadores y asignar a cada unidad de observación –a cada local escolar, en el caso del universo de escuelas urbanas y a cada escuela, en el caso de las rurales– un valor o puntaje resumen único. Este puntaje constituye el Índice de CSC en base al cual se realiza el ordenamiento de escuelas, desde la de contexto más crítico (mayor valor en el Índice) hasta la de contexto menos crítico o más favorable (menor valor en el Índice).

El análisis factorial permite estudiar cómo se asocia este “factor resumen” con cada uno de los indicadores que lo componen, así como el porcentaje de varianza total explicada por la solución factorial.<sup>14</sup> La tabla 4 presenta la descripción de estos resultados para los locales de las escuelas que conforman el universo urbano y para las escuelas rurales.

**Tabla 4. Resultados de los análisis factoriales para las escuelas urbanas y rurales. Año 2010**

	Escuelas urbanas*	Escuelas rurales
<b>% Varianza explicada</b>	65,8	61,3
<b>Eigenvalue</b>	3,288	1,840
<b>Correlación lineal con el Factor</b>		
Saldo educativo	-0,871	-0,640
Índice de NBI ponderado	0,843	0,809
% de niños con desintegración educativa	0,738	n/c
% de niños en asentamientos irregulares	0,663	n/c
Promedio del Índice de equipamiento del hogar	-0,913	-0,880

\* Incluye a las escuelas urbanas de educación común, jardines y especiales. La unidad de clasificación es el local escolar.

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

Para el universo de escuelas urbanas, el factor logra resumir (explicar) un 65,8% de la información, lo que puede considerarse como una solución altamente satisfactoria. A su vez, los cinco indicadores incorporados presentan una alta correlación con el

<sup>14</sup> Como todo resumen, el factor que surge del análisis factorial comporta cierta pérdida de información en relación a las variables originales. La “varianza explicada” por la solución factorial puede leerse, en este sentido, como el porcentaje de la información que contenían las variables originales utilizadas en el análisis que es “captada” en el nuevo índice.

*Índice de CSC* y en el sentido esperado (entre un mínimo de 0,663 en el caso del indicador de desintegración territorial hasta un máximo de -0,913 en el del Índice de equipamiento),<sup>15</sup> lo que permite concluir que todos contribuyen de forma importante al puntaje final resumido en el Índice. El factor correspondiente a las escuelas rurales explica, en tanto, el 61,3% de la varianza. También en este caso la asociación lineal de los indicadores con el índice es elevada y tiene el signo esperado.

## **Determinación de los Niveles de Contexto Sociocultural**

Tal como se adelantó en la introducción de este capítulo, a partir de 2010 el agrupamiento de escuelas en función de sus características socioculturales sigue un criterio exclusivamente estadístico (no normativo). Los Niveles de Contexto surgen de “fraccionar” la medida del *Índice de CSC* en cinco tramos, de forma que cada uno contenga igual cantidad de escuelas<sup>16</sup>. Técnicamente, los Niveles quedan especificados a partir de los quintiles del *índice de CSC*. El primer grupo, Quintil 1, corresponde al 20% de escuelas de mayor nivel de vulnerabilidad (las que obtienen los mayores puntajes en el Índice), el Quintil 2 agrupa al siguiente 20% y así sucesivamente, hasta el Quintil 5, conformado por el 20% de escuelas de contexto menos vulnerable. Como la clasificación se basa en el *Índice de CSC*, se realiza por separado para el universo de las escuelas urbanas (de educación común, jardines y especiales) y para el universo de las rurales.

Dado que el criterio utilizado es esencialmente estadístico, interesa describir las características que, en promedio, tienen los alumnos de las escuelas clasificadas en cada uno de Niveles de Contexto Sociocultural. Esta información se presenta en las dos tablas siguientes.

---

<sup>15</sup> Las correlaciones lineales pueden variar entre un mínimo teórico de -1 y un máximo de +1. Valores cercanos a +1 o -1 indican alta asociación y valores cercanos al 0 asociación nula. El signo negativo indica, en este caso, que a medida que el Índice de Contexto Sociocultural crece (es decir, la escuela presenta mayor criticidad) el indicador desciende. Este es el caso del Saldo Educativo y del índice de equipamiento. En cambio, correlaciones positivas indican lo contrario. Por ejemplo, en las escuelas con mayor porcentaje de niños en hogares con desintegración educativa, el Índice es mayor.

<sup>16</sup> Para el universo de escuelas urbanas (comunes, jardines y especiales) cada Nivel agrupa a 240 escuelas, salvo el Quintil 1 que contiene 239. Esto se debe a que el total (1132) no es múltiplo de cinco. Similarmente, en el caso de las rurales cada Nivel contiene 226 o 227 escuelas.

**Tabla 5. Escuelas urbanas (comunes, jardines y especiales) según características promedio en distintos indicadores por Nivel de Contexto Sociocultural\*. Año 2010**

Indicadores de características socioculturales de los alumnos de la escuela	NIVELES DE CONTEXTO					Total
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	
Saldo Educativo de la escuela	-56,5	-39,6	-27,4	-7,6	26,7	<b>-19,4</b>
% de madres con primaria completa o menos	63,2	50,5	42,2	30,5	16,0	<b>39,7</b>
% de madres con educación media completa o más	6,7	10,9	14,7	23,0	42,7	<b>20,3</b>
% de alumnos con al menos una necesidad básica insatisfecha	37,2	25,9	20,0	13,0	7,4	<b>20,3</b>
% de niños en hogares con desintegración territorial	45,0	27,3	16,4	11,9	7,5	<b>21,2</b>
% de niños en hogares con desintegración educativa	20,6	13,4	10,4	7,5	4,4	<b>11,1</b>
Índice de equipamiento del hogar promedio	3,6	4,2	4,7	5,4	6,2	<b>4,9</b>
<b>Cantidad de escuelas</b>	<b>239</b>	<b>240</b>	<b>240</b>	<b>240</b>	<b>240</b>	<b>1.199</b>

\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela.

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

La tabla anterior puede leerse siguiendo cada columna (lectura vertical) o cada fila (lectura horizontal). La primera lectura informa sobre las características de las escuelas –en este caso, urbanas– pertenecientes a cada uno de los cinco Niveles de Contexto en los distintos indicadores considerados. Así, por ejemplo, las del Quintil 1 (de mayor vulnerabilidad) tienen, en promedio, un saldo educativo de -56,5, que surge de un alto porcentaje de niños cuyas madres no han superado la enseñanza primaria (63,2%) y una muy baja proporción de madres con educación media completa o con una formación mayor (6,7%). Asimismo, algo más de una tercera parte de los alumnos en estas escuelas (37,2%) proviene de hogares con al menos una necesidad básica insatisfecha, casi la mitad (45,0%) vive en un asentamiento de carácter irregular (de acuerdo a la declaración de la propia familia) y uno de cada cinco (20,6%) pertenece a un hogar con “desintegración educativa”, es decir, en el que hay niños en edad escolar (entre 4 y 15 años) que no están asistiendo a una institución de enseñanza formal.

Las escuelas del Quintil 5, en el otro extremo, presentan indicadores considerablemente más favorables, aunque también asisten a estas instituciones alumnos que, individualmente, se encuentran en situación de alta vulnerabilidad (del mismo modo que en las del Quintil 1 hay estudiantes que no presentan en sus hogares configuraciones críticas). En promedio, el saldo educativo en este Nivel de Contexto se ubica en 26,7 (16,0% de madres con primaria o menos y 42,7% con media completa o más). En tanto, solo un 7,4% de estos alumnos presenta necesidades básicas insatisfechas y una proporción similar reside en hogares en situación de desintegración residencial o educativa (7,5% y 4,4% respectivamente).

La lectura horizontal de la tabla, en tanto, permite comparar el valor promedio de cada indicador en los distintos Niveles de Contexto. Así por ejemplo, el saldo educativo de la escuela aumenta desde -56,5 en el Quintil 1 a -39,6 en el Quintil 2, -27,4 en el 3, -7,6 en el siguiente y alcanza un valor de 26,7 en el Quintil 5, único grupo en que prevalecen los alumnos de hogares con alto nivel educativo. Del mismo modo, el indicador de necesidades básicas insatisfechas cae desde 37,2% en el Quintil 1 a 25,9%, 20,0%, 13,0% y 7,4% respectivamente para los niveles siguientes.

La misma descripción se presenta, para las 1.132 escuelas rurales en la tabla siguiente. Las pautas generales señaladas para el universo de urbanas se mantienen, pero en este caso los indicadores se ubican en promedio en valores bastante más críticos. Una escuela rural típica del Quintil 1 es una institución en la que la amplia mayoría de los alumnos (85,6%) pertenecen a familias con bajo nivel educativo, casi las tres cuartas partes (71,3%) presenta alguna necesidad básica insatisfecha y uno de cada cinco (20,7%) vive en un hogar en el que al menos un niños de entre 4 y 15 años no asiste al sistema educativo. Estos indicadores “mejoran” progresivamente en cada uno de los Niveles de Contexto siguientes.

**Tabla 6. Escuelas rurales según características promedio en distintos indicadores por Nivel de Contexto Sociocultural\*. Año 2010**

Indicadores de características socioculturales de los alumnos de la escuela	NIVELES DE CONTEXTO					Total
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Nivel 4	Nivel 5	
Saldo Educativo de la escuela	-81,8	-66,6	-59,4	-47,0	-19,1	<b>-51,1</b>
% de madres con primaria completa o menos	85,6	72,7	66,9	56,8	39,0	<b>61,4</b>
% de madres con educación media completa o más	3,8	6,2	7,4	9,8	19,9	<b>10,2</b>
% de alumnos con al menos una necesidad básica insatisfecha	71,3	43,0	26,4	19,6	13,0	<b>30,2</b>
% de niños en hogares con desintegración educativa	20,7	13,8	11,6	12,1	8,4	<b>12,4</b>
Índice de equipamiento del hogar promedio	1,9	3,2	4,1	4,9	5,6	<b>4,2</b>
<b>Cantidad de escuelas</b>	<b>226</b>	<b>227</b>	<b>226</b>	<b>226</b>	<b>227</b>	<b>1.132</b>

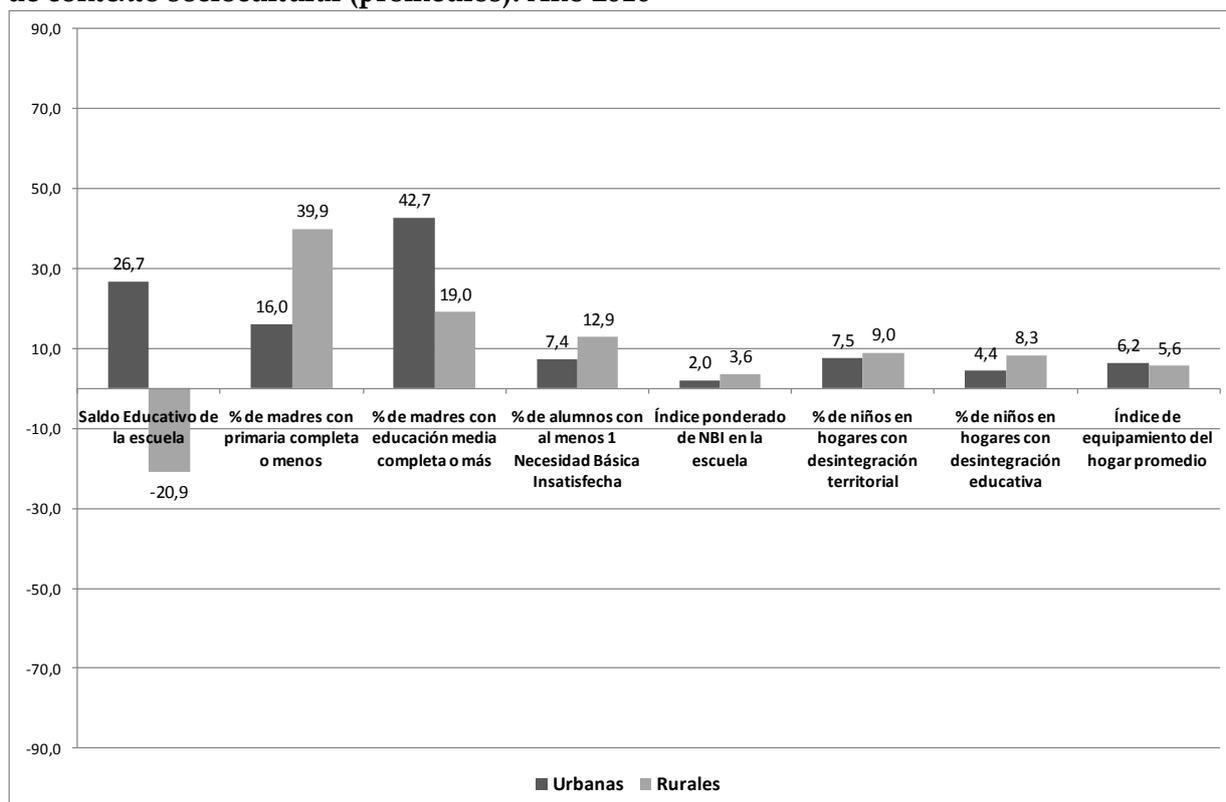
\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela.

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

Las columnas correspondientes al “Total” en las dos tablas anteriores resumen las características agregadas de los escolares de ambos universos, urbano y rural, considerando los cinco Niveles de Contexto en forma conjunta. El gráfico 1 resume esta información y muestra las diferencias entre el alumnado promedio de ambos tipos de escuela. En su conjunto, los centros urbanos reciben su alumnado de hogares con mayor nivel educativo y económico. Esto se refleja en un menor porcentaje de madres con primaria completa como máximo nivel educativo (39,7% frente a 61,4% en las rurales) y en una mayor proporción con educación media completa (20,3% y

10,2%, respectivamente), lo que se refleja en un saldo educativo más favorable. Las diferencias en relación al nivel económico, en tanto, se registran especialmente en el porcentaje de niños en hogares con necesidades básicas insatisfechas: 20,3% y 30,2%. En tanto, el equipamiento promedio de los hogares es similar en ambos casos (respectivamente, 4,9 y 4,2 elementos de los 10 considerados en el cuestionario). Finalmente, se registra una situación muy similar en relación a la dimensión de desintegración educativa: el indicador se ubica, en promedio, apenas un punto porcentual y medio por encima en las escuelas rurales que en las urbanas.

**Gráfico 1. Escuelas urbanas (comunes, jardines y especiales) y rurales según indicadores de contexto sociocultural (promedios). Año 2010**



\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela.

Fuente: Elaborado por el DICE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

### 3.6 Exploración sobre movimientos en el ordenamiento 2005-2010

Como se señaló antes, los Niveles de CSC constituyen una medida relativa de las características socioculturales de cada escuela. Como el agrupamiento se basa en un ordenamiento, informa básicamente sobre el Nivel de CSC de cada centro en comparación con los demás. Con el paso del tiempo pueden registrarse movimientos en la ubicación de las escuelas debido a distintas razones. Es importante considerar que entre los dos últimos relevamientos pasaron cinco años. Este período

corresponde casi exactamente a una cohorte entera de alumnos –normativamente, los niños que ingresaron en 2005 en primer año estarían cursando sexto en 2010– lo que supone un alto nivel de recambio de la población escolar. Los cambios de Nivel CSC pueden producirse por una de las dos razones siguientes, o por ambas simultáneamente: i) que la escuela haya cambiado sus propios indicadores socioculturales, es decir, haya pasado a reclutar su matrícula de una población distinta que en el pasado<sup>17</sup>; ii) que, aunque la escuela haya mantenido sus indicadores socioculturales, otros centros hayan registrado variaciones. Como el ordenamiento y la clasificación en Niveles son medidas relativas a la situación del conjunto de centros, una escuela puede cambiar su posición respecto a las otras aunque presente las mismas características que en la medición anterior.

La tabla siguiente tiene la estructura de una matriz de orígenes y destinos: el “origen” informa sobre la ubicación de cada escuela en la estructura de quintiles que surge del índice de contexto sociocultural de 2005, en tanto el “destino” viene dado por el Nivel de CSC 2010. El ejercicio se restringe a las 934 escuelas urbanas de educación común que funcionaban en 2010.

La información indica que 525 de las 934 escuelas urbanas de educación común (56,2%) se ubicaron en 2010 en el mismo Nivel de CSC que surgía del Relevamiento 2005. Estos casos aparecen en la diagonal principal de la tabla (celdas sombreadas). Por su parte, otras 16 escuelas clasificadas en 2010 no habían sido creadas todavía en 2005. En estos casos no existe movilidad ni permanencia, puesto que fueron clasificadas por primera vez en el último Relevamiento.

El resto se compone de las 393 escuelas (42,1% del total) que sí cambiaron de ubicación (“subieron” o “bajaron” de nivel) entre las dos mediciones. De ellas, 198 se movieron hacia un Nivel de CSC más “alto” al que registraban en 2005, mientras que las restantes 195, en cambio, pasaron a ocupar un Nivel más “bajo”<sup>18</sup>. Tal como era

---

<sup>17</sup> Una situación como esta podría darse, por ejemplo, ante la formación de un asentamiento en la zona de influencia de la institución o, también, ante la creación de una nueva escuela en la zona que, al absorber a los niños de determinadas áreas que antes cubría la primera institución, modificara la composición sociocultural promedio de su matrícula

<sup>18</sup> Una parte de esta “movilidad” surge de la diferencia en la cantidad de escuelas en cada Nivel en los dos años comparados, diferencias que se derivan tanto de las 16 que no habían sido creadas en 2005 como del hecho de que en 2010 el número de casos en cada Nivel no es constante, dado que la clasificación se realizó conjuntamente con los jardines y las escuelas especiales. Estas diferencias implican que hay un mínimo de escuelas que necesariamente deben ser “móviles”, valor al que la literatura refiere como “movilidad estructural”. En este caso, la movilidad estructural o mínima es de apenas 23 escuelas (incluyendo las 16 nuevas), lo que indica que en la amplia mayoría de los casos (386 escuelas correspondientes al 41,3% del total) los movimientos de nivel entre 2005 y 2010 obedecen a cambios en la composición sociocultural de los alumnos.

esperable, estos movimientos se producen, salvo excepciones, desde el Nivel de origen hacia el/los inmediatamente contiguo/s. Así por ejemplo, 54 de las 62 escuelas que dejaron de pertenecer al Nivel 1 se ubicaban en 2010 en el Nivel 2 y apenas ocho en los siguientes (véase la primera fila de la tabla citada). Del mismo modo, de las 100 que abandonaron el Nivel 2, 95 se corrieron hacia el Nivel 1 o hacia el 3. Una pauta similar se repite en los restantes casos.<sup>19</sup>

**Tabla 7. Movilidad entre Niveles de CSC 2005-2010. Escuelas urbanas de educación común**  
**Nivel de CSC en 2005 y 2010**

Niveles de CSC 2005	Niveles de CSC en 2010					
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Nivel 1	117	54	7	1	0	179
Nivel 2	42	79	53	5	0	179
Nivel 3	9	49	84	40	5	187
Nivel 4	3	9	40	96	33	181
Nivel 5	1	0	4	38	149	192
No existía en 2005	4	5	3	3	1	16
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>196</b>	<b>191</b>	<b>183</b>	<b>188</b>	<b>934</b>

Indicadores resumen de movilidad	Escuelas	%
Permanecen en el mismo Nivel de CSC	525	56,2
Se mueven de Nivel de CSC	409	43,8
Hacia un Nivel más "alto"	198	21,2
Hacia un Nivel más "bajo"	195	20,9
Nuevas escuelas	16	1,7
<b>Total</b>	<b>934</b>	<b>100</b>
Movilidad "estructural" (cuenta las escuelas nuevas)	23	2,5
Movilidad "circulatoria"	386	41,3

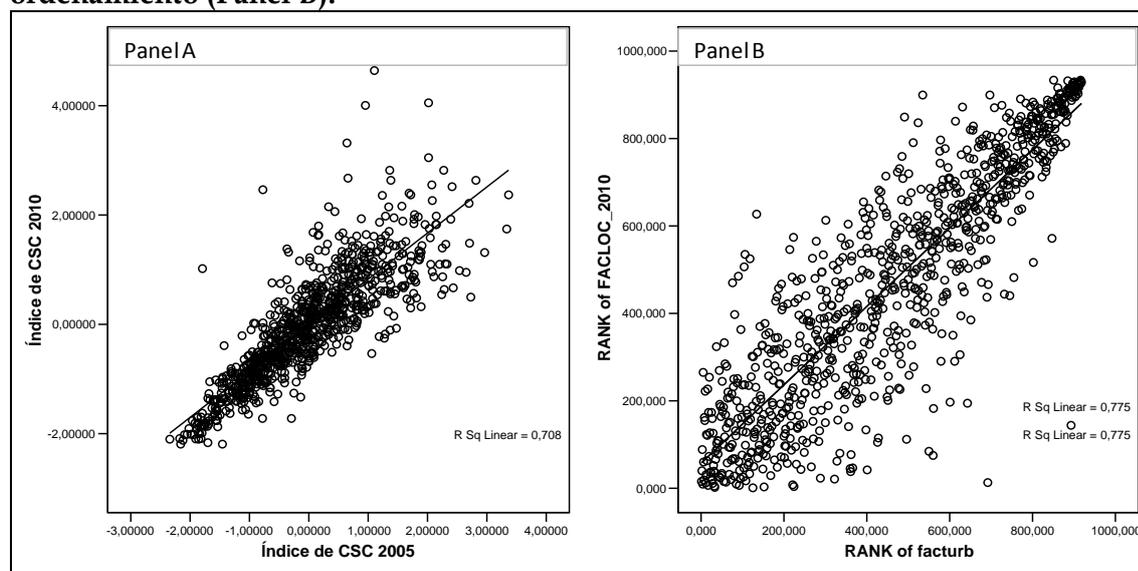
Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

A pesar de estos "movimientos" relativos en la ubicación de las escuelas en cada uno de los cinco Niveles de CSC, la comparación entre los resultados de 2005 y 2010 indica, a nivel general, una alta concordancia. En los dos gráficos siguientes cada escuela aparece representada con un punto ubicado en función de su valor en los índices 2005 y 2010 (panel a) y del ordenamiento 2005 y 2010 (panel b). Como se desprende de los gráficos, la gran mayoría de las escuelas se ubican en torno a la recta que atraviesa los puntos, lo que se expresa en el coeficiente  $R^2 \approx 0.71$  y  $0.78$  respectivamente (si existiera una correspondencia perfecta entre ambas mediciones, todas las escuelas se ubicarían exactamente sobre la recta y  $R^2=1$ ).

<sup>19</sup> Nótese que desde el Nivel 1 los movimientos solo pueden ser ascendentes. Lo inverso sucede desde el Nivel 5. Esto explica que ambas categorías sean las que registran menor movilidad.

**Gráfico 2.**

**Escuelas urbanas de educación común según Índice de CSC en 2005 y en 2010 (Panel A) y ordenamiento (Panel B).**



Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

Resulta de interés explorar los cambios en las características socioculturales de las escuelas que mudaron de Nivel entre 2005 y 2010. Con tal propósito, en la tabla siguiente se presenta la variación en los valores de los indicadores comparables para los dos años en tres grupos de escuelas: a) las que en 2010 subieron de Nivel, b) las que se ubicaron en un Nivel más bajo al de 2005 y c) las que permanecieron en el Nivel en que se encontraban ese año. El análisis comprende a todas las escuelas urbanas de educación común a excepción de las 16 que, como se vio, todavía no habían abierto en el primero de los relevamientos. La medida de variación es la diferencia entre el valor promedio del indicador en 2010 y su valor promedio en 2005, calculado para cada uno de los tres grupos de escuelas.

**Tabla 8. Variación en indicadores seleccionados de características socioculturales según movimientos en el Nivel de CSC. 2005 - 2010. Escuelas urbanas**

<b>Variación entre los Relevamientos: promedio en 2010 - promedio en 2005</b>	<b>Escuelas que <u>subieron</u> de Nivel de CSC</b>	<b>Escuelas que <u>bajaron</u> de Nivel de CSC</b>	<b>Escuelas que permanecen en el mismo Nivel de CSC</b>
Saldo educativo	13,8	-0,4	6,5
% de madres con primaria completa o menos	-6,9	3,2	-1,9
% de madres con educación media completa o más	6,4	2,7	4,4
% de niños con al menos una necesidad básica insatisfecha	-27,0	-15,4	-19,0
% de niños con desintegración educativa	-7,1	5,3	-0,1
% de niños con desintegración territorial	-7,4	0,6	-2,3

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

El primer grupo mejoró su saldo educativo promedio en 13,8 puntos, lo que responde a una disminución del porcentaje de madres con primaria completa o menos (-6,9) y a un aumento similar de las que alcanzaron a completar la educación media (6,4). En comparación, las escuelas que bajaron de Nivel de CSC entre 2005 y 2010 mantuvieron estable el indicador de saldo educativo (de hecho, disminuyó mínimamente en 0,4 puntos).

En tanto, aunque en todos los grupos de escuelas se registra una importante disminución del porcentaje de alumnos en hogares con necesidades básicas insatisfechas, la reducción es casi dos veces mayor para las que subieron de Nivel en 2010 que para las que pasaron a ubicarse en uno más bajo (27,0 y 15,4 puntos porcentuales, respectivamente).

Los dos indicadores de integración social, territorial y educativa siguen una pauta similar, aunque las diferencias son algo menos pronunciadas. El primer grupo de escuelas disminuyó la proporción de estudiantes en estas situaciones en el período considerado (7,1 y 7,4 puntos porcentuales respectivamente), mientras que en el segundo aumentó la incidencia de la desintegración educativa (5,3 puntos) y prácticamente no experimentó cambios respecto a la desintegración territorial (en este caso se registra un aumento mínimo de 0,6 puntos porcentuales). Por último, aquellas escuelas que permanecieron en el mismo Nivel de CSC entre 2005 y 2010 muestran una evolución intermedia respecto a las que “suben” o “bajan” en cualquiera de los indicadores considerados.

### **3.7 Niveles de CSC por categoría de escuela y por departamento. Escuelas urbanas**

La tabla siguiente presenta la distribución de las distintas categorías que componen el universo de escuelas urbanas (al año 2010) según los Niveles de CSC. En primer lugar, puede observarse que el 83,2% de las escuelas que ese año eran de CSCC se ubican en los Niveles 1 y 2. Otras 46 (16,1% del total de la categoría) quedan categorizadas en el Nivel 3 y dos más en el siguiente. La concentración de estas escuelas en los Niveles 1 y 2 constituye un resultado esperable en la medida que entre 2005 y 2009 la categorización se realizó en base al ordenamiento que surgió del Relevamiento 2005. Las 48 escuelas de CSCC que se ubican en los Niveles siguientes sugieren transformaciones en la composición social de los alumnos entre una medición y otra.

Las escuelas de Tiempo Completo presentan, en comparación con el grupo anterior, una distribución considerablemente más homogénea a lo largo de los cinco tramos. De todos modos, se aprecia una leve concentración en el Nivel 2 y, en menor medida, en el 3 y una sub-representación en los Niveles 4 y 5. Las Urbanas Comunes tienden a ubicarse en los Niveles 3 a 5, con una concentración particularmente importante en el Nivel 4. A su vez, solo 14 de las 399 escuelas UC corresponden al Quintil 1 y 46 al siguiente (3,5% y 11,5% de la categoría respectivamente). Las de Práctica y Habilitadas de Práctica, finalmente, se agrupan principalmente en el Nivel 5 (57,8%) y, en menor medida, en el 4. Prácticamente no se registran escuelas en esta categoría en los Niveles de CSC más crítico (una en el Nivel 1 y seis en el Nivel 2), ni incluso en el intermedio (16 instituciones).

Por su parte, los jardines de infantes se distribuyen en los cinco Niveles de CSC, pero tienden a concentrarse en los dos últimos (27,3% en el cuarto y 27,8% en el quinto). Aun así, algo más de uno de cada cinco jardines, 44 en total, corresponde a los dos Niveles más bajos.

Por último, las escuelas de educación especial presentan la configuración más crítica: El 80% aproximadamente corresponde a los Niveles 1 y 2 (52,6% y 28,2% respectivamente). Las restantes 15 escuelas se ubican en los Niveles 3 y 4. Esta última pauta confirma los resultados presentados con la información del Relevamiento 2005.

**Tabla 9. Escuelas urbanas (comunes, jardines y especiales) según categoría y Nivel de Contexto Sociocultural. Año 2010. En % y números absolutos**

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
Urbana Común (UC)	3,5 (14)	11,5 (46)	23,8 (95)	34,6 (138)	26,6 (106)	100 (399)
Contexto Sociocultural Crítico (CSCC)	47,4 (135)	35,8 (102)	16,1 (46)	0,7 (2)	0,0 (0)	100 (285)
Tiempo Completo (TC)	19,4 (26)	31,3 (42)	25,4 (34)	12,7 (17)	11,2 (15)	100 (134)
Práctica y Habilitada de Práctica (PR - HP)	0,9 (1)	5,2 (6)	13,8 (16)	22,4 (26)	57,8 (67)	100 (116)
Jardines de infantes	11,8 (22)	11,8 (22)	21,4 (40)	27,3 (51)	27,8 (52)	100 (187)
Escuelas Especiales	52,6 (41)	28,2 (22)	11,5 (9)	7,7 (6)	0,0 (0)	100 (78)
<b>Total</b>	<b>19,9</b> (239)	<b>20,0</b> (240)	<b>20,0</b> (240)	<b>20,0</b> (240)	<b>20,0</b> (240)	<b>100</b> (1.199)

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

Las siguientes tres tablas, en tanto, presentan la cantidad y el porcentaje de escuelas en cada Nivel de CSC por departamento, respectivamente para las escuelas urbanas de educación común, para los jardines y para las especiales.

**Tabla 10. Escuelas urbanas de educación común por departamento según Nivel de CSC. Año 2010. En valores absolutos y % por departamento**

Departamento	Cantidad de escuelas						% por departamento					
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
Montevideo	63	51	23	51	68	256	24,6	19,9	9,0	19,9	26,6	100
Artigas	10	6	10	0	3	29	34,5	20,7	34,5	0,0	10,3	100
Canelones	29	28	27	21	27	132	22,0	21,2	20,5	15,9	20,5	100
Cerro Largo	5	9	6	5	4	29	17,2	31,0	20,7	17,2	13,8	100
Colonia	2	7	7	12	15	43	4,7	16,3	16,3	27,9	34,9	100
Durazno	4	5	6	7	2	24	16,7	20,8	25,0	29,2	8,3	100
Flores	1	2	2	2	3	10	10,0	20,0	20,0	20,0	30,0	100
Florida	2	2	13	7	7	31	6,5	6,5	41,9	22,6	22,6	100
Lavalleja	3	3	7	7	5	25	12,0	12,0	28,0	28,0	20,0	100
Maldonado	6	5	11	11	6	39	15,4	12,8	28,2	28,2	15,4	100
Paysandú	6	14	13	11	3	47	12,8	29,8	27,7	23,4	6,4	100
Río Negro	1	4	9	2	6	22	4,5	18,2	40,9	9,1	27,3	100
Rivera	13	11	6	4	5	39	33,3	28,2	15,4	10,3	12,8	100
Rocha	2	7	8	10	4	31	6,5	22,6	25,8	32,3	12,9	100
Salto	12	9	10	3	7	41	29,3	22,0	24,4	7,3	17,1	100
San José	2	6	9	14	5	36	5,6	16,7	25,0	38,9	13,9	100
Soriano	4	8	9	4	11	36	11,1	22,2	25,0	11,1	30,6	100
Tacuarembó	7	14	10	7	4	42	16,7	33,3	23,8	16,7	9,5	100
Treinta y Tres	4	5	5	5	3	22	18,2	22,7	22,7	22,7	13,6	100
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>196</b>	<b>191</b>	<b>183</b>	<b>188</b>	<b>934</b>	<b>18,8</b>	<b>21,0</b>	<b>20,4</b>	<b>19,6</b>	<b>20,1</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

**Tabla 11. Jardines de infantes por departamento según Nivel de CSC. Año 2010. En valores absolutos y % por departamento**

Departamento	Cantidad de escuelas						% por departamento					
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
Montevideo	13	11	10	10	17	61	21,3	18,0	16,4	16,4	27,9	100
Artigas	1	0	1	1	0	3	33,3	0,0	33,3	33,3	0,0	100
Canelones	3	8	6	12	5	34	8,8	23,5	17,6	35,3	14,7	100
Cerro Largo	2	0	1	2	2	7	28,6	0,0	14,3	28,6	28,6	100
Colonia	0	0	0	2	4	6	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	100
Durazno	0	0	3	1	1	5	0,0	0,0	60,0	20,0	20,0	100
Flores	0	0	1	0	1	2	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	100
Florida	0	0	1	0	3	4	0,0	0,0	25,0	0,0	75,0	100
Lavalleja	0	0	2	4	1	7	0,0	0,0	28,6	57,1	14,3	100
Maldonado	0	2	0	3	2	7	0,0	28,6	0,0	42,9	28,6	100
Paysandú	0	0	0	3	1	4	0,0	0,0	0,0	75,0	25,0	100
Río Negro	0	0	3	0	2	5	0,0	0,0	60,0	0,0	40,0	100
Rivera	2	0	3	0	2	7	28,6	0,0	42,9	0,0	28,6	100
Rocha	0	0	0	5	2	7	0,0	0,0	0,0	71,4	28,6	100
Salto	0	0	2	0	2	4	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	100
San José	1	0	1	3	1	6	16,7	0,0	16,7	50,0	16,7	100
Soriano	0	0	1	1	3	5	0,0	0,0	20,0	20,0	60,0	100
Tacuarembó	0	1	3	4	1	9	0,0	11,1	33,3	44,4	11,1	100
Treinta y Tres	0	0	2	0	2	4	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	100
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>40</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>187</b>	<b>11,8</b>	<b>11,8</b>	<b>21,4</b>	<b>27,3</b>	<b>27,8</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado por el DICE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

**Tabla 12. Escuelas de educación especial por departamento según Nivel de CSC. Año 2010.**  
**En valores absolutos y % por departamento**

Departamento	Cantidad de escuelas						% por departamento					
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
Montevideo	13	4	5	3	0	25	52,0	16,0	20,0	12,0	0,0	100
Artigas	1	1	0	0	0	2	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100
Canelones	6	2	0	2	0	10	60,0	20,0	0,0	20,0	0,0	100
Cerro Largo	2	1	0	0	0	3	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	100
Colonia	1	2	1	0	0	4	25,0	50,0	25,0	0,0	0,0	100
Durazno	1	1	0	0	0	2	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100
Flores	0	1	0	0	0	1	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100
Florida	0	2	0	0	0	2	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100
Lavalleja	0	0	2	0	0	2	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100
Maldonado	2	1	0	1	0	4	50,0	25,0	0,0	25,0	0,0	100
Paysandú	2	0	0	0	0	2	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Río Negro	1	1	0	0	0	2	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100
Rivera	3	1	0	0	0	4	75,0	25,0	0,0	0,0	0,0	100
Rocha	2	1	0	0	0	3	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0	100
Salto	0	2	1	0	0	3	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0	100
San José	3	0	0	0	0	3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Soriano	3	0	0	0	0	3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100
Tacuarembó	1	1	0	0	0	2	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100
Treinta y Tres	0	1	0	0	0	1	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>78</b>	<b>52,6</b>	<b>28,2</b>	<b>11,5</b>	<b>7,7</b>	<b>0,0</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

## Referencias bibliográficas

- ANEP (2000), *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*, ANEP, Montevideo.
- ANEP (2010), *Evaluación de aprendizajes en lengua, matemática y ciencias. 6º año de enseñanza primaria. 2009*, DIEE-CODICEN, Montevideo.
- ANEP-CEPAL (1990), *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, CEPAL, Montevideo.
- ANEP-CEPAL (1991), *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, CEPAL, Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2005) *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones*, ANEP, Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2007), *Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria 2005*, ANEP, Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2009), *Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Informe Nacional. Análisis de los resultados nacionales en Lectura, Matemática y Ciencias de los estudiantes de tercero y sexto de Educación Primaria del 2006*, Montevideo.
- ANEP-CODICEN (1998), *Análisis de la deserción en el primer año de Educación Secundaria en Montevideo*, Cuadernos de Trabajo, Serie Estudios Sociales sobre la Educación, n°2, ANEP, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (1997), *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática, 6º año de Enseñanza Primaria-1996*, UMRE/BIRF, Montevideo.
- ANEP-MECAEP (2009) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*, ANEP, Montevideo.
- BARRY, Brian (1998), *Social exclusion, social isolation and the distribution of income*, Center for Analysis of social exclusion, London School of Economics, CASE paper 12.

- DIEE-CODICEN (2012), *Monitor educativo de enseñanza primaria. Estado de Situación 2011*, ANEP, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré y BOADO, Marcelo (2010), *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El Panel PISA 2003-2007*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- KAZTMAN, Rubén y FILGUEIRA, Fernando (2001), *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*, IPES-UCU, Montevideo.
- LÓPEZ, Néstor y TEDESCO, Juan Carlos (2002), *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- OECD-PISA (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, OECD.
- UNESCO-LLECE (2008), *Primer reporte. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, SERCE-UNESCO, Santiago de Chile.
- UNICEF (2003), *Trabajo infantil y adolescente en Uruguay y su impacto sobre la educación. Análisis de la situación en la década pasada y el presente*, Oficina de UNICEF en Uruguay, Montevideo.
- UNICEF (2009), *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay 2009*, UNICEF, Montevideo.

## **Anexos**



## Anexo 1. Validación de los indicadores

### A1. Validación de indicadores del Relevamiento 2010 con ECH

INDICADORES SELECCIONADOS (*)	ECH-INE (2008)	Relevamiento CSC 2010
<b>Nivel educativo materno</b>		
% con educación primaria o menos	39,0	41,2
% con educación media completa o más	53,1	47,0
% con educación terciaria	7,9	11,7
<b>% de niños en hogares con hacinamiento</b>	8,1	10,7
<b>% de niños en hogares con personas de 5 a 14 años que no asisten a la educación</b>	9,1	11,3
<b>% de niños en hogares que reciben Asignaciones Familiares</b>	77,0	78,7
<b>% de niños en hogares sin servicio sanitario</b>	1,9	1,6
<b>% de niños en hogares con Evacuación del servicio sanitario a ...</b>		
Red general	41,2	42,1
Fosa séptica, pozo negro	54,1	53,2
<b>% de niños en hogares con uso exclusivo del baño</b>	94,9	94,9
<b>% de niños en hogares con origen del agua: red general o pozo surgente</b>	99,1	97,0
<b>% de niños en hogares con llegada del agua a la vivienda por...</b>		
cañería dentro de la vivienda	89,8	84,4
cañería fuera de la vivienda	6,3	12,3
<b>Tenencia de la vivienda. % de niños en hogares...</b>		
Propietarios de la vivienda y del terreno	40,7	44,4
Propietarios de la vivienda pero no del terreno	16,4	12,6
Que alquilan la vivienda	15,3	18,8
Ocupantes de la vivienda sin permiso del dueño	2,7	2,1
<b>% de niños en viviendas ubicadas en un asentamiento irregular</b>	11,2	13,6
<b>% de niños en hogares que cuentan con ...</b>		
Calefón	54,9	60,4
Calentador	16,3	17,8
Refrigerador (con o sin freezer)	89,4	81,5
Lavarropa	56,3	62,2
Teléfono	40,6	35,5
TV color	93,5	94,0
Microcomputador (incluye laptop)	41,4	38,7
Reproductor de DVD	55,3	63,2
Lavavajillas	0,8	1,8
Conexión a TV por abonados	38,7	37,8
Equipo de aire acondicionado	4,5	6,8
Automóvil o camioneta	20,8	23,3

(\*) La Tabla compara los resultados del Relevamiento 2010 en un conjunto de indicadores seleccionados con la Encuesta Continua de Hogares del INE para aquellos hogares con personas asistentes a la educación primaria pública (inicial y común). Dado que las ECH 2009 y 2010 no recogen la distinción entre el sector público y privado en el Módulo de Educación, la validación se realiza con la ECH 2008.



## Anexo 2. Tablas estadísticas

### A2.1 Escuelas por tipo y Niveles de CSC. Año 2010\*

Niveles de CSC 2010	Urbanas de educación común	Jardines de infantes	Escuelas rurales	Escuelas especiales	Total
Quintil 1	176	22	226	41	465
Quintil 2	196	22	227	22	467
Quintil 3	191	40	226	9	466
Quintil 4	183	51	226	6	466
Quintil 5	188	52	228	0	466
<b>Total</b>	<b>934</b>	<b>187</b>	<b>1.133</b>	<b>78</b>	<b>2.335</b>

\*No incluye dos escuelas clausuradas durante el Relevamiento, dos escuelas creadas en 2010 en forma posterior al Relevamiento, ni a las escuelas de música.

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

### A2.2 Alumnos por tipo y Niveles de CSC. Año 2010 (matrícula a diciembre)

Niveles de CSC 2010	Urbanas de educación común	Jardines de infantes	Escuelas rurales	Escuelas especiales	Total
Quintil 1	58.523	4.454	2.594	3.722	69.293
Quintil 2	64.567	4.176	4.299	2.071	75.113
Quintil 3	55.932	6.789	4.991	819	68.531
Quintil 4	58.306	8.186	5.044	601	72.137
Quintil 5	68.557	9.937	4.935		83.429
Sin dato	0	194	39	0	233
<b>Total</b>	<b>305.885</b>	<b>33.736</b>	<b>21.902</b>	<b>7.213</b>	<b>368.73</b>

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

### A2.3 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Urbanas de educación común. 2010\*

Indicadores de características socioculturales de los alumnos de la escuela	NIVELES DE CONTEXTO					Total
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	
Saldo Educativo de la escuela	-56,3	-39,3	-28,4	-8,0	25,6	-20,1
% de madres con primaria completa o menos	63,0	50,4	42,8	30,8	16,5	40,1
% de madres con educación media completa o más	6,7	11,1	14,4	22,7	42,1	20,0
% de alumnos con al menos una necesidad básica insatisfecha	37,7	25,9	19,9	12,9	7,3	20,4
% de niños en hogares con desintegración territorial	45,1	26,9	16,0	12,0	7,6	21,2
% de niños en hogares con desintegración educativa	21,0	13,6	10,7	7,7	4,5	11,3
Índice de equipamiento del hogar promedio	3,6	4,2	4,7	5,4	6,2	4,9
<b>Cantidad de escuelas</b>	<b>176</b>	<b>196</b>	<b>191</b>	<b>183</b>	<b>188</b>	<b>934</b>

\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

#### A2.4 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Jardines. 2010\*

Indicadores de características socioculturales de los alumnos de la escuela	NIVELES DE CONTEXTO					
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Saldo Educativo de la escuela	-48,1	-35,7	-20,0	-3,0	34,1	-5,5
% de madres con primaria completa o menos	55,6	44,5	36,4	27,9	12,5	30,8
% de madres con educación media completa o más	7,6	8,8	16,5	24,9	46,6	25,3
% de alumnos con al menos una necesidad básica insatisfecha	35,2	27,2	20,8	13,9	8,3	18,1
% de niños en hogares con desintegración territorial	52,9	38,1	19,5	10,9	6,4	20,3
% de niños en hogares con desintegración educativa	15,6	11,0	8,0	6,3	3,9	7,7
Índice de equipamiento del hogar promedio	3,6	4,2	4,4	5,2	6,2	5,0
<b>Cantidad de escuelas</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>40</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>187</b>

\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

#### A2.5 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Escuelas rurales. 2010\*

Indicadores de características socioculturales de los alumnos de la escuela	NIVELES DE CONTEXTO					
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Saldo Educativo de la escuela	-81,8	-66,6	-59,4	-47,0	-19,1	-51,1
% de madres con primaria completa o menos	85,6	72,7	66,9	56,8	39,0	61,4
% de madres con educación media completa o más	3,8	6,2	7,4	9,8	19,9	10,2
% de alumnos con al menos una necesidad básica insatisfecha	71,3	43,0	26,4	19,6	13,0	30,2
% de niños en hogares con desintegración educativa	20,7	13,8	11,6	12,1	8,4	12,4
Índice de equipamiento del hogar promedio	1,9	3,2	4,1	4,9	5,6	4,2
<b>Cantidad de escuelas</b>	<b>226</b>	<b>227</b>	<b>226</b>	<b>226</b>	<b>228</b>	<b>1.133</b>

\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

#### A2.6 Indicadores sociales según Nivel de CSC. Escuelas especiales. 2010\*

Indicadores de características socioculturales de los alumnos de la escuela	NIVELES DE CONTEXTO					
	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Saldo Educativo de la escuela	-70,1	-57,1	-24,4	-23,5	0,0	-57,3
% de madres con primaria completa o menos	76,1	66,4	47,1	43,8	0,0	67,3
% de madres con educación media completa o más	6,0	9,3	22,7	20,3	0,0	10,0
% de alumnos con al menos una necesidad básica insatisfecha	32,6	23,1	18,8	12,6	0,0	26,6
% de niños en hogares con desintegración territorial	33,9	17,7	15,0	15,1	0,0	25,5
% de niños en hogares con desintegración educativa	21,4	13,5	9,1	7,9	0,0	16,6
Índice de equipamiento del hogar promedio	3,5	4,2	4,7	5,3	0,0	4,0
<b>Cantidad de escuelas</b>	<b>41</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>78</b>

\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

## A2.7 Indicadores sociales por departamento\*

	% de madres con primaria completa o menos	% de madres con educación media completa o más	% de alumnos con al menos 1 Necesidad Básica Insatisfecha	% de niños en hogares con desintegración territorial	% de niños en hogares con desintegración educativa	Índice de equipamiento del hogar promedio
Montevideo	36,9	21,3	20,2	30,7	11,2	4,9
Artigas	49,3	18,3	22,6	30,4	14,6	3,9
Canelones	41,3	18,9	21,5	19,6	12,3	4,8
Cerro Largo	48,3	19,9	20,9	12,5	11,5	4,2
Colonia	31,8	25,0	16,9	11,8	7,6	5,7
Durazno	43,4	15,7	23,5	10,7	11,5	4,7
Flores	37,0	18,2	18,0	6,7	9,9	5,3
Florida	37,2	22,9	18,5	6,3	9,5	5,4
Lavalleja	40,1	20,9	18,4	10,5	9,2	5,2
Maldonado	35,3	19,5	21,1	21,0	11,7	5,3
Paysandú	45,6	18,3	24,5	23,4	10,5	4,7
Río Negro	35,7	20,9	21,1	9,3	10,2	5,1
Rivera	52,8	17,9	18,4	22,2	11,2	3,9
Rocha	41,2	19,7	17,3	9,7	9,9	5,0
Salto	50,0	17,4	24,9	14,8	12,1	4,5
San José	43,6	15,1	20,2	11,3	9,1	5,1
Soriano	38,3	21,8	25,5	12,1	10,5	5,2
Tacuarembó	51,3	15,0	21,9	16,4	11,1	4,2
Treinta y Tres	42,7	19,1	19,6	7,2	11,2	4,7
<b>Total</b>	<b>41,1</b>	<b>19,7</b>	<b>20,9</b>	<b>20,7</b>	<b>11,2</b>	<b>4,8</b>

\* Promedios ponderados por la matrícula total (diciembre) de la escuela

Fuente: Elaborado por el DIEE a partir del Relevamiento de CSC 2010.

## A2.8 Repetición de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	16,3	16,2	16,6	14,5	12,8	12,3	11,3	11,3	9,4	9,7	9,9
Quintil 2	13,7	13,6	13,4	11,7	11,3	10,0	10,2	9,6	7,6	7,6	7,4
Quintil 3	11,0	10,7	10,0	8,9	8,2	8,1	8,3	8,1	6,3	6,2	6,2
Quintil 4	8,1	8,1	7,9	7,1	7,0	6,5	6,4	6,3	5,2	5,5	5,2
Quintil 5	5,2	4,9	5,0	4,5	4,2	4,3	4,2	4,0	3,0	3,5	3,2
Sin dato	10,3	10,2	10,8	10,0	9,4	7,4	5,5	9,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>11,2</b>	<b>10,5</b>	<b>10,4</b>	<b>9,2</b>	<b>8,6</b>	<b>8,1</b>	<b>8,0</b>	<b>7,8</b>	<b>6,2</b>	<b>6,4</b>	<b>6,3</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

### A2.9 Repetición de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas rurales

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	12,0	10,5	10,9	8,4	7,4	6,8	7,8	6,6	6,5	5,3	5,7
Quintil 2	10,0	9,3	9,4	8,5	9,3	7,5	7,5	8,0	5,7	5,9	5,1
Quintil 3	9,6	9,6	9,4	8,0	8,0	6,6	7,2	7,2	5,5	5,0	5,5
Quintil 4	8,4	7,8	7,2	6,2	6,5	6,9	6,6	5,6	4,8	4,3	4,9
Quintil 5	7,6	6,8	6,4	5,5	5,5	5,2	5,0	5,1	4,8	4,3	4,3
Sin dato	10,6	10,2	7,7	7,7	6,6	7,9	6,1	8,4	7,2	5,6	0,0
Total	9,4	8,8	8,5	7,3	7,3	6,6	6,7	6,5	5,4	4,9	5,0

Fuente: Elaborado por la DICE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

### A2.10 Repetición de 1° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	29,4	30,0	29,0	26,1	23,5	23,1	22,6	23,3	19,6	20,3	20,2
Quintil 2	26,2	25,5	24,9	21,6	21,3	19,2	20,1	19,0	15,8	16,2	16,9
Quintil 3	20,7	20,4	19,1	17,1	15,5	16,2	17,3	18,1	13,9	13,7	14,1
Quintil 4	15,7	16,2	15,3	14,3	13,7	13,1	13,2	14,0	12,0	12,6	11,5
Quintil 5	10,6	10,6	10,3	9,2	9,0	8,6	9,0	9,4	7,4	7,9	7,7
Sin dato	21,1	21,0	20,8	19,4	18,9	16,7	9,5	20,8			
Total	21,8	20,9	20,2	18,0	16,9	16,2	16,5	16,8	13,8	14,1	14,0

Fuente: Elaborado por la DICE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

### A2.11 Repetición de 1° 2000-2010. Escuelas rurales

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	26,9	24,0	20,8	19,0	15,7	15,3	19,2	14,4	17,3	14,6	15,2
Quintil 2	23,1	21,5	20,0	20,2	20,6	16,7	19,8	20,7	14,7	14,3	13,1
Quintil 3	18,8	21,5	20,8	16,7	18,5	14,8	15,2	18,9	14,2	11,4	12,8
Quintil 4	19,7	16,3	15,0	14,3	14,6	15,0	17,9	14,6	13,0	9,0	13,1
Quintil 5	17,3	17,0	12,8	11,9	11,8	13,0	11,2	11,6	10,8	8,3	9,2
Sin dato	26,4	27,0	21,9	20,3	15,2	16,1	12,8	16,8	20,0	12,5	0,0
Total	21,2	20,2	18,0	16,6	16,3	15,0	16,4	16,2	13,9	11,2	12,3

Fuente: Elaborado por la DICE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

### A2.12 Asistencia insuficiente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	17,2	11,5	11,1	9,4	11,6	11,1	9,2	12,1	11,0	16,3	11,8
Quintil 2	12,4	8,2	7,9	6,6	8,4	8,3	6,9	9,1	8,1	12,9	8,8
Quintil 3	10,3	6,2	6,0	5,0	6,7	6,5	5,3	7,3	5,9	9,7	7,1
Quintil 4	7,7	4,4	4,5	3,8	5,1	5,3	4,3	6,2	5,4	8,3	5,8
Quintil 5	4,3	2,8	2,7	2,4	3,2	3,5	2,9	3,9	3,4	5,1	3,6
Sin dato	10,1	6,0	5,9	6,4	4,6	6,0	3,6	12,8			
Total	10,8	6,4	6,3	5,4	6,9	6,8	5,7	7,6	6,7	10,3	7,3

Fuente: Elaborado por la DICE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.13 Asistencia insuficiente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas rurales**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	12,7	9,1	10,7	8,4	7,9	8,9	6,6	9,3	7,8	11,6	8,0
Quintil 2	11,3	7,2	7,9	5,5	8,8	7,4	5,5	9,2	6,3	12,3	7,2
Quintil 3	10,1	7,0	7,5	6,2	7,8	7,1	5,4	7,8	5,2	10,0	5,5
Quintil 4	8,2	4,5	5,8	4,6	5,6	5,4	4,5	7,5	5,0	10,2	6,2
Quintil 5	5,5	4,0	4,2	3,2	5,6	4,2	3,4	5,2	4,5	7,1	3,8
Sin dato	10,9	5,5	5,7	5,3	4,4	6,9	5,4	9,2	5,9	7,1	0,0
<b>Total</b>	<b>9,5</b>	<b>6,2</b>	<b>7,0</b>	<b>5,5</b>	<b>7,0</b>	<b>6,5</b>	<b>5,0</b>	<b>7,7</b>	<b>5,6</b>	<b>10,0</b>	<b>5,9</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.14 Asistencia insuficiente de 1° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	25,9	18,2	16,9	14,6	17,3	17,0	13,6	17,6	16,4	22,1	17,0
Quintil 2	19,9	13,8	13,3	10,7	13,5	13,1	10,1	13,9	12,2	18,2	13,0
Quintil 3	16,9	10,4	9,5	8,5	10,6	10,2	8,3	11,2	9,2	14,6	10,4
Quintil 4	13,4	8,6	7,7	7,2	8,6	9,3	7,0	10,8	8,5	13,1	9,0
Quintil 5	7,9	5,2	4,9	4,7	5,4	5,4	4,5	6,0	5,3	7,5	5,5
Sin dato	16,4	9,9	8,8	9,7	6,5	9,5	7,1	20,8			
<b>Total</b>	<b>17,9</b>	<b>11,5</b>	<b>10,7</b>	<b>9,3</b>	<b>11,3</b>	<b>11,1</b>	<b>8,7</b>	<b>12,0</b>	<b>10,4</b>	<b>15,1</b>	<b>10,9</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.15 Asistencia insuficiente de 1° 2000-2010. Escuelas rurales**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	17,2	16,0	16,1	14,7	14,3	11,2	8,1	12,5	14,3	18,9	12,3
Quintil 2	16,7	12,8	13,0	10,0	13,9	12,5	9,4	15,1	9,1	16,9	11,0
Quintil 3	19,2	12,5	14,8	10,4	10,8	10,2	10,0	12,4	8,1	13,7	10,4
Quintil 4	15,4	7,5	10,0	7,7	9,0	10,3	7,9	13,1	10,9	13,6	10,3
Quintil 5	10,8	7,8	8,3	6,7	9,1	5,7	6,8	7,5	8,0	9,9	5,9
Sin dato	20,0	6,8	12,5	8,9	3,8	10,8	9,6	15,1	10,4	10,7	0,0
<b>Total</b>	<b>16,1</b>	<b>11,2</b>	<b>12,4</b>	<b>9,8</b>	<b>11,1</b>	<b>10,1</b>	<b>8,5</b>	<b>12,3</b>	<b>9,7</b>	<b>14,0</b>	<b>9,6</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.16 Abandono intermitente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Quintil 1	2,6	2,4	2,3	2,1	2,1	1,7	2,0	2,2	1,9	2,6	2,1
Quintil 2	1,9	1,6	1,5	1,4	1,6	1,3	1,2	1,8	1,3	2,3	1,5
Quintil 3	1,5	1,0	1,1	1,0	0,9	0,8	0,9	1,0	0,7	1,1	0,9
Quintil 4	0,9	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6	0,8	0,7	1,0	0,8
Quintil 5	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5	0,6	0,5	0,7	0,7
Sin dato	0,7	1,1	0,7	1,2	0,8	0,8	0,0	7,5			
<b>Total</b>	<b>1,5</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,3</b>	<b>1,0</b>	<b>1,5</b>	<b>1,2</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.17 Abandono intermitente de 1° a 6° 2000-2010. Escuelas rurales**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Quintil 1</b>	2,0	1,6	1,3	1,6	1,1	0,7	1,3	2,3	5,0	4,2	1,3
<b>Quintil 2</b>	1,4	1,4	1,8	1,1	1,3	0,8	1,7	1,6	1,2	2,3	1,5
<b>Quintil 3</b>	2,4	1,1	,8	1,6	1,2	0,9	1,5	3,0	1,4	2,2	1,6
<b>Quintil 4</b>	0,5	0,8	1,8	0,9	0,8	0,5	3,7	1,7	1,4	2,8	1,7
<b>Quintil 5</b>	1,8	1,4	,8	1,6	0,5	0,7	1,2	2,4	1,8	1,6	0,8
<b>Sin dato</b>	4,1	,5	1,5	0,5	2,4	0,9	1,1	1,2	1,5	6,2	-,-
<b>Total</b>	<b>1,7</b>	<b>1,2</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>	<b>1,0</b>	<b>,7</b>	<b>1,9</b>	<b>2,2</b>	<b>1,9</b>	<b>2,6</b>	<b>1,6</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.18 Abandono intermitente de 1° 2000-2010. Escuelas urbanas de educación común**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Quintil 1</b>	4,0	3,0	3,1	3,1	2,7	2,5	2,1	3,5	2,2	3,5	2,7
<b>Quintil 2</b>	2,4	2,4	2,0	2,2	2,6	1,9	1,7	2,7	1,6	2,3	2,0
<b>Quintil 3</b>	2,3	1,8	1,6	1,2	1,4	1,1	1,3	1,3	0,9	1,6	1,0
<b>Quintil 4</b>	0,9	1,0	0,9	1,0	0,8	1,0	1,0	1,6	0,8	1,3	1,5
<b>Quintil 5</b>	0,8	0,7	1,1	1,1	1,1	0,7	0,6	1,1	0,7	1,0	1,2
<b>Sin dato</b>	1,1	2,1	1,4	1,7	1,5	1,7	0,0	16,7			
<b>Total</b>	<b>2,3</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,5</b>	<b>1,3</b>	<b>2,1</b>	<b>1,3</b>	<b>2,0</b>	<b>1,7</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.19 Abandono intermitente de 1° 2000-2010. Escuelas rurales**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Quintil 1</b>	2,4	1,6	0,8	2,9	0,8	1,0	2,2	3,7	7,7	4,3	1,8
<b>Quintil 2</b>	2,6	1,9	2,7	1,8	1,0	1,3	2,3	3,0	1,6	2,4	1,6
<b>Quintil 3</b>	2,4	2,2	0,7	1,9	1,8	0,6	1,1	3,4	1,7	2,6	2,6
<b>Quintil 4</b>	1,0	1,4	2,1	1,6	1,3	0,3	4,1	2,1	2,2	3,6	2,8
<b>Quintil 5</b>	1,8	1,9	1,0	2,5	0,9	1,0	2,0	3,1	2,2	2,0	1,1
<b>Sin dato</b>	1,8	0,0	1,0	1,3	2,5	2,2	0,0	4,2	2,6	2,7	66,7
<b>Total</b>	<b>2,0</b>	<b>1,7</b>	<b>1,5</b>	<b>2,1</b>	<b>1,2</b>	<b>,9</b>	<b>2,3</b>	<b>3,0</b>	<b>2,7</b>	<b>2,9</b>	<b>2,1</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.

**A2.20 Alumnos con siete años o más de escolaridad al egreso de educación primaria según Nivel de Contexto Sociocultural. Escuelas urbanas de educación común**

Quintil 1	46,1
Quintil 2	39,4
Quintil 3	33,6
Quintil 4	25,5
Quintil 5	16,2
<b>Total</b>	<b>31,4</b>

Fuente: Elaborado por la DIEE a partir del Resumen Estadístico Anual del CEIP y el Relevamiento de CSC 2010.



## ENCUESTA A LA FAMILIA - Año 2010

Este cuestionario deberá ser llenado por la madre, el padre del niño o quien cumple ese rol.  
Deberá devolverse a la escuela en el día de mañana.

### PARA SER LLENADO POR EL MAESTRO. DATOS DE LA ESCUELA

Nombre y número de la escuela

Departamento

Localidad

Nº de escuela			Nº de depto.		Grado	Grupo
0	0	0	0	0	E.I. 3a	(A)
1	1	1	1	1	E.I. 4a	(B)
2	2	2		2	E.I. 5a	(C)
3	3	3		3	1	(D)
9	4	4		4	2	(E)
	5	5		5	3	(F)
	6	6		6	4	(G)
	7	7		7	5	(H)
	8	8		8	6	
	9	9		9	Otros	

### IMPORTANTE

**Señores padres:** La información que les solicitamos será muy valiosa para seguir mejorando la educación de nuestros hijos. Por lo tanto, apreciamos enormemente su colaboración.

Los datos que nos brinden serán utilizados solo con fines estadísticos. Las respuestas no serán identificadas individualmente ni analizadas dentro de la escuela.

Muchas gracias.

### INSTRUCCIONES PARA RESPONDER

1) Antes de responder cada pregunta, léala cuidadosamente considerando todas las opciones de respuesta.

2) Luego señale la opción elegida rellenando con lápiz con trazo firme el o los círculos correspondientes (como se indica abajo).

Forma correcta de llenado



Forma incorrecta de llenado



3) No realice anotaciones ni raye la hoja fuera de las burbujas.

4) El formulario deberá ser devuelto a la maestra en buenas condiciones.

1. ¿Cuál es el nivel educativo más alto alcanzado por la MADRE (o quien cumple ese rol)? (marque solo una opción)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Nunca fue a la escuela         | <input type="radio"/> Completó 6 años de liceo o UTU   |
| <input type="radio"/> Primaria incompleta            | <input type="radio"/> Estudios terciarios incompletos (universidad, formación docente, etc.) |
| <input type="radio"/> Primaria completa              | <input type="radio"/> Estudios terciarios completos (universidad, formación docente, etc.)   |
| <input type="radio"/> Cursó algún año de liceo o UTU | <input type="radio"/> No hay nadie que cumpla ese rol  |

2. ¿Cuántos años de estudio aprobó la MADRE en ESE nivel educativo? (marque solo una opción)

- 0     1     2     3     4     5     6 o más     No hay nadie que cumpla ese rol

3. ¿Cuál es el nivel educativo más alto alcanzado por el PADRE (o quien cumple ese rol)? (marque solo una opción)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Nunca fue a la escuela         | <input type="radio"/> Completó 6 años de liceo o UTU   |
| <input type="radio"/> Primaria incompleta            | <input type="radio"/> Estudios terciarios incompletos (universidad, formación docente, etc.) |
| <input type="radio"/> Primaria completa              | <input type="radio"/> Estudios terciarios completos (universidad, formación docente, etc.)   |
| <input type="radio"/> Cursó algún año de liceo o UTU | <input type="radio"/> No hay nadie que cumpla ese rol  |

4. ¿Cuántos años de estudio aprobó el PADRE en ESE nivel educativo? (marque solo una opción)

- 0     1     2     3     4     5     6 o más     No hay nadie que cumpla ese rol

5. ¿La persona que habitualmente aporta los mayores ingresos en el hogar, actualmente...

(marque sí o no para cada una de las opciones)

- |                            | Sí                    | No                    |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| trabaja?                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| está desocupada?           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| es jubilada o pensionista? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6. Si esa persona trabaja, ¿aporta a alguna caja de jubilación?     Sí     No     No trabaja

7. En total, ¿cuántas personas viven en su hogar? (marque solo una opción)

- 1    2    3    4    5    6    7    8    9    10    11    12    13    14    15 o más

8. ¿Con quién vive el niño en su hogar? (marque sí o no para cada una de las opciones)

- |                                 | Sí                    | No                    |                           | Sí                    | No                    |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Con su madre                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Con hermano/s             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con su padre                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Con otro/s familiar/es    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con la pareja de su madre/padre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Con otro/s no familiar/es | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. ¿Hay algún niño o adolescente de este hogar de entre 4 y 15 años de edad que NO asista actualmente a un centro educativo?

- Sí    No

10. ¿Este hogar recibe asignaciones familiares?    Sí    No

11. Este hogar, ¿cuenta con... (marque sí o no para cada una de las opciones)

- |                                   | Sí                    | No                    |                             | Sí                    | No                    |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| calefón?                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | reproductor de DVD?         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| calentador instantáneo de agua?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | lavavajilla?                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| refrigerador (con o sin freezer)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | conexión a TV por abonados? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| lavarropa?                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | horno microondas?           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| teléfono fijo?                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | aire acondicionado?         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| TV color?                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | automóvil o camioneta?      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| computadora (no incluye ceibal)?  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | diccionario?                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| conexión a Internet?              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | enciclopedia?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12. Sin contar baño y cocina, ¿cuántas habitaciones hay en su hogar? (marque solo una opción)

- 1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 o más

13. Las PAREDES EXTERIORES de su vivienda, en su mayoría son de... (marque solo una opción)

- lata, cartón o materiales de desecho    maderas, chapas de zinc, fibrocemento  
 ladrillos, bloques, ticholos, piedras, etc.    adobe, barro

14. ¿La vivienda tiene baño con water? (marque solo una opción)

- Sí, con descarga de agua (cisterna)    Sí, pero sin descarga de agua    No tiene baño

15. La evacuación del servicio sanitario se realiza a... (marque solo una opción)

- la red general    fosa séptica, pozo negro    otro (superficie o similar)    No tiene servicio sanitario

16. El uso del baño es... (marque solo una opción)

- exclusivo de este hogar    compartido con otros    No tiene baño

17. ¿Cuál es el origen del agua utilizada por este hogar para beber y cocinar? (marque solo una opción)

- Red general o pozo surgente    Otro (aljibe, arroyo, río, cachimba)

18. ¿Cómo llega el agua para beber y cocinar a la vivienda? (marque solo una opción)

- Por cañería dentro de la vivienda    Por cañería fuera de la vivienda    Por otros medios

19. Con respecto a esta vivienda, esta familia... (marque solo una opción)

- es propietaria de la vivienda y del terreno (ya pagó o está pagando)    alquila un cuarto en una pensión  
 es propietaria solo de la vivienda pero no del terreno    es ocupante con permiso  
 alquila la vivienda    es ocupante sin permiso

20. ¿Esta familia vive en un asentamiento?    Sí    No

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Impreso en:  
**Gráfica Industrial Uruguay Ltda.**  
Soriano 1128  
Tel.: 2900 0108 - Fax: 2902 2576  
E-mail: [giultda@adinet.com.uy](mailto:giultda@adinet.com.uy)  
Dep. Legal: 358.225  
Diciembre 2012