



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

TESIS DE DOCTORADO

**TRABAJO INFANTO-JUVENIL Y EDUCACIÓN**

**SU DEFINICIÓN Y DIFERENTES FORMAS DE MEDICIÓN. UN ANÁLISIS  
MULTIVARIADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE  
MENDOZA EN EL AÑO 2013**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**Nombre del Tesista:**

Ricardo H Lovaglio

**Director y codirector:**

Prof. María Eugenia Martín

Prof. Rubén Cervini

Mendoza, 2021

## **Agradecimientos**

*A Eugenia y Rubén, mis directores, por haber confiado en mí para llevar adelante este trabajo de investigación y por la paciencia ante tantas cosas ocurridas...*

*A María Inés, Nora y Esther por el compromiso asumido desde la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa.*

*A Kika, Pablo y Lili... incondicionales.*

*A mis amigxs, en especial a Lucía, por haberme escuchado en cada momento cuando las cosas se ponían difíciles.*

*A Joselina, por tantas horas regaladas.*

*A mi papá, por trabajar de niño.*

*A mi mamá, por haber enseñado.*

## Índice

Índice	3
Índice de figuras y tablas	6
Resumen	13
Abstract	14
Preguntas, objetivos de investigación y estrategia metodológica	15
Introducción	21
Capítulo I. La escuela: el conocimiento escolar, los factores asociados al logro y el rendimiento académico	27
1.1) El papel social de la escuela desde la sociología de la educación	29
1.2) Factores asociados: ¿son determinantes del rendimiento académico?	31
1.3) Los enfoques de la sociología de la educación y los planteamientos pedagógicos: la crítica a las evaluaciones	32
1.4) La relevancia de las evaluaciones del sistema para la gestión de la política educativa provincial	38
1.5) Fundamentos de la posición epistemológica: la importancia del capital cultural para la comprensión de los fenómenos en el campo educativo.	42
Síntesis	44

Capítulo II. Estudios sobre factores de logro académico: capital económico y capital cultural	45
2.1) Análisis sobre las asociaciones estadísticas significativas entre el origen social y el rendimiento del estudiante: la activación del capital cultural	46
2.1.1) Enfoque estructural funcionalista: las teorías del capital humano en la educación.	46
2.1.2) La superación de las dicotomías entre capital económico y cultural a través del origen social: el nivel educativo de los padres y madres	49
2.2) Antecedentes sociológicos sobre factores asociados al logro en Latinoamérica: la discusión sobre los indicadores que mejor miden el rendimiento	63
2.2.1) Enfoque Estructural Funcionalista	63
2.2.2) Las teorías de la reproducción	66
2.2.3) Los factores asociados al logro en la teoría de Bourdieu	69
Síntesis	71
Capítulo III. Investigaciones sobre trabajo infantil	73
3.1) El Trabajo infantil desde la economía: la importancia del ingreso familiar desde una perspectiva marxista	73
3.2) Estudios económicos sobre trabajo infantil y educación: factores asociados al logro y reproducción intergeneracional de la pobreza	81
3.3) El trabajo infantil desde los estudios sobre asociaciones estadísticas: la importancia del origen social.	89

Síntesis	94
Capítulo IV. Metodología cuantitativa	96
4.1) Características de la encuesta implementada.	96
4.2) Estrategia de análisis de datos	98
a) Análisis bivariado	98
Tabla 1 – Variables del alumno y de la escuela. Cuestionario del alumno	100
b) Análisis multivariado	101
Capítulo V. Análisis de los factores asociados al logro y rendimiento académico: covariación, asociación y causalidad	106
5.1) Características sociodemográficas de la población bajo estudio	107
5.2) Nivel Económico Familiar	127
5.3) Antecedentes académicos del alumno	137
5.4) Trabajo	140
5.5) Recursos escolares de la escuela y el alumno	141
Síntesis	147
Capítulo VI: Análisis multivariado de los factores asociados al logro en las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la provincia de Mendoza	149
1º. Partición inicial de la varianza (modelos ‘vacíos’)	149
2º. Determinación del efecto de subconjuntos de indicadores de trabajo	151
3º. Análisis de aleatoriedad del efecto del trabajo en los tres niveles	153

4°. Análisis de la interacción entre el efecto trabajo y el género del alumno	154
5°. El efecto contextual de trabajo	155
6°. Trabajo y nivel socioeconómico y académico del alumno	156
7°. Efecto del contexto escolar	158
Síntesis	159
Conclusiones	162
Anexo: Cuestionario del alumno	165
Bibliografía	167

### **Índice de figuras y tablas**

Tabla 1 – Variables del alumno y de la escuela. Cuestionario del alumno.

Gráfico n° 1: Distribución porcentual de estudiantes de 1eraño con desfasaje etario clasificados por sexo y edad. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 2: Distribución porcentual de estudiantes de 1eraño por sexo y jurisdicción. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 3: Repitencia escolar por sexo en el nivel primario. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 4: Repitencia escolar por sexo en el nivel secundario. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 5: Desfasaje etario en primer año según el nivel educativo del padre. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 6: Desfasaje etario en primer año según el nivel educativo de la madre. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 7: Distribución de estudiantes por repitencia escolar en secundaria según el nivel educativo de la madre. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 8: Distribución de estudiantes por repitencia escolar en primaria según el nivel educativo de la madre. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 9: Distribución porcentual de estudiantes por lugar de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 10: Distribución porcentual de estudiantes por tiempo diario de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 12: Distribución porcentual de estudiantes por sexo según lugar de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 13: Distribución porcentual de alumnos por sexo según pago. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 14: Distribución porcentual de alumnos por sexo según horarios de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 15: Desfasaje etario y lugar de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 16: Desfasaje etario y horas diarias de trabajo en estudiantes de 1° año. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 17: Desfasaje etario y recibe pago. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 18: Distribución porcentual de estudiantes clasificados por la situación laboral y repitencia. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 19: Distribución porcentual de estudiantes clasificados por la situación laboral y repitencia. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 20: Distribución porcentual de alumnos según composición familiar y situación laboral. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 21: Desempeño de los alumnos por sexo en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 22: Desempeño de los alumnos por sexo en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 23: Desempeño de los alumnos y edad en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 24: Desempeño de los alumnos y edad en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 25: Desempeño de los alumnos según Nivel económico familiar en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 26: Desempeño de los alumnos según Nivel económico familiar en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 27: Desempeño de los alumnos y nivel educativo del padre en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 28: Desempeño de los alumnos y nivel educativo del padre en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 29: Desempeño de los alumnos y nivel educativo de la madre en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 30: Desempeño de los alumnos y nivel educativo de la madre en Ciencias Sociales.

Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 31: Desempeño de los alumnos y cantidad de libros en el hogar en Ciencias Naturales.

Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 32: Desempeño de los alumnos y cantidad de libros en el hogar en Ciencias Sociales.

Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 33: Desempeño de los alumnos según estructura familiar en Ciencias Naturales.

Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 34: Desempeño de los alumnos según estructura familiar en Ciencias Sociales.

Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 35: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y desfasaje etario. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 36: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Trabajo.

Provincia de Mendoza, en el año 2013

Gráfico n° 37: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Nivel Educativo del padre. Provincia de Mendoza, año 2013.

Gráfico n° 38: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Nivel Educativo de la madre, provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 39: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Composición Familiar. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 40: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Rendimiento en Primaria en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 41: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Rendimiento en Primaria en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 42: Distribución porcentual de alumnos por Repitencia en 1° año según el Nivel Económico Familiar. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 43: Distribución porcentual de alumnos por las veces de Repitencia en primaria según el Nivel Económico Familiar. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 44: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Cantidad de libros en el hogar. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 45: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Disponibilidad de materiales pedagógicos. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 46: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y tenencia de libros de Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 47: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y tenencia de libros de Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 48: Desempeño según la repitencia en primaria en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 49: Desempeño según la repitencia en primaria en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 50: Desempeño según la repitencia en 1° año en Ciencias Naturales

Gráfico n° 51: Desempeño según la repitencia en 1° año en Ciencias Sociales

Gráfico n° 52: Desempeño según rendimiento en primaria en Ciencias Naturales

Gráfico n° 53: Desempeño según rendimiento en primaria en Ciencias Sociales

Gráfico n° 54: Desempeño de estudiantes y trabajo en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 55: Desempeño de estudiantes y trabajo en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 56: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según la adecuación edilicia en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 57: Distribución porcentual de alumnos por desempeño según la adecuación edilicia en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 58: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según Materiales pedagógicos en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 59: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según Materiales pedagógicos en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 60: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según la tenencia de libros en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 61: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según la tenencia de libros en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico n° 62: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según frecuencia de tarea en casa en Ciencias Naturales. provincia de Mendoza año 2013

Gráfico n° 63: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según frecuencia de tarea en casa en Ciencias Sociales. provincia de Mendoza año 2013

Gráfico n° 64: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según el uso de la computadora para la realización de tarea en casa en Ciencias Naturales, Provincia de Mendoza, año 2013

Gráfico nº 65: Distribución porcentual de alumnos por desempeño según el uso de la computadora para la realización de tarea en casa en Ciencias Sociales, Provincia de Mendoza, año 2013

Cuadro nº 1: Descomposición y estimación de la varianza y (error estándar) por niveles en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Cuadro nº2: Descomposición y estimación de la varianza y (error estándar) por niveles en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Cuadro nº 3: Coeficiente multinivel de variables sobre el trabajo infanto-juvenil en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Cuadro nº4: Estimación de los coeficientes multinivel aleatorios de trabajo en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Cuadro nº 5: Coeficientes de modelos multinivel de variables individuales del alumno y contextuales de la escuela en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Cuadro nº6: Descomposición y estimación de la varianza y (error estándar) por niveles en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

## Resumen

En esta investigación se analizan los efectos del origen social del alumno y del contexto socioeconómico de la escuela sobre el logro obtenido en Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS) en el 1<sup>er</sup> año de la educación secundaria en la provincia de Mendoza en el año 2013. Los alumnos evaluados respondieron a un cuestionario (CA) y a las pruebas sobre Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS). Se relevaron 5109 cuestionarios y 7967 pruebas, de las cuales 4186 fueron de Ciencias Naturales y 3781 de Ciencias Sociales. No obstante, para el análisis se consideraron solo los alumnos que dieron alguna de las pruebas y respondieron también el cuestionario. Con estas condiciones, la base analizada final incluyó a 4995 alumnos. El operativo de evaluación se implementó en dos procesos paralelos, uno muestral y el otro censal. De estos, 951 provienen del operativo muestral y el resto del censal. Para realizar el análisis se emplearon modelos lineales de niveles múltiples con dos niveles: alumno y escuela. Los resultados se discuten a partir de la Teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (1979). Se presta particular atención a aquellos estudiantes que se encuentran en la situación de trabajo y se indaga qué resultados obtienen para determinar cuáles resultan las variables con mayor incidencia en el rendimiento entre las utilizadas en la definición de los capitales, ya que las mediciones del capital económico y cultural constituyen predictores significativos de los puntajes de las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Pero, por otra parte, una cantidad importante de la variación de los puntajes promedios de las escuelas no es explicada por estos factores. Esto implica que las características escolares (institucionales o de la práctica pedagógica) son también factores significativos del nivel y distribución de los aprendizajes escolares en Mendoza.

## **Abstract**

The effects of the student's social origin and the socioeconomic context of the school in the province of Mendoza in 2013 were analyzed on the achievement obtained in Natural Sciences (CN) and Social Sciences (CS) in the 1st year of secondary education. The evaluated students responded to a questionnaire (CA) and tests on Natural Sciences (CN) and Social Sciences (CS). 5109 questionnaires and 7967 tests were surveyed, of which 4186 were from Natural Sciences and 3781 from Social Sciences. However, for the analysis only the students who took any of the tests and also answered the questionnaire were considered. With these conditions, the final analyzed base included 4995 students. The evaluation operation was implemented in two parallel processes, one sample and the other census. Of these, 951 come from the sample operation and the rest from the census. The final analyzed base included 4,995 students. Multilevel linear models were used to carry out the analysis with two levels: student and school. Different variables of the concepts of economic and cultural capital were used, coming from the student's questionnaire, at the individual and contextual level. The results are discussed based on Bourdieu's theory of cultural reproduction. Particular attention is paid to those students who are in the work situation and the results obtained are investigated to analyze which of the variables that define capital have more weight in their performance. Since measures of economic and cultural capital are significant predictors of natural and social science test scores. But, on the other hand, a significant amount of the variation in average school scores is not explained by these factors. This implies that school characteristics (institutional or pedagogical practice) are also significant factors in the level and distribution of school learning in Mendoza.

## Preguntas, objetivos de investigación y estrategia metodológica

El trabajo infantil está determinado por las condiciones de pobreza (en este estudio, a partir de los datos relevados en el Censo Educativo provincial del año 2013, se registra 6,9% para los sectores de los estratos bajos versus 4,3% de los sectores altos en la provincia de Mendoza), específicamente, por la desigual distribución del ingreso familiar (Bazdresch Parada, 2001; Cabrera Campo y Cabrera Adame, 2005; Basu, 1999; Edmonds, 2019, 2020). Aquel genera una desventaja en quienes lo padecen y se refleja en la educación a través de los resultados de las evaluaciones estandarizadas<sup>1</sup>.

Sobre la temática del trabajo infantil vinculado al campo de la política pública (Portillo, 2004; Pérez, Ciari, Chairó, y Delfino, 2008; Miranda, Otero y Corica, 2006, 2008, 2010; Paz y Piselli, 2008, 2011; Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013; Vazzano, 2015), exponemos una amplia tradición, de manera no exhaustiva, compartiendo la visión de que las actividades laborales interfieren en la asistencia a la escuela y en el rendimiento de los y las estudiantes pertenecientes sobre todo a sectores vulnerables.

Paz y Piselli (2011, p.145) consideran que las variables más importantes en los estudios sobre trabajo infantil son tres: el sexo, el tipo de escuela a la que asiste y la escolaridad de la madre. El primero permite comprender el nivel de actividad laboral además de la especificidad de las tareas involucradas. Está demostrado que los varones participan más que las mujeres en el mercado y estas más que aquellos en actividades domésticas. El segundo también influye ya que si la institución es pública o privada importa no solo por el costo de la escolaridad, sino también por la posibilidad de jornadas extendidas (doble jornada) y el presentismo. En relación al tercero se cree que el mayor nivel educativo de la

---

<sup>1</sup> Ravela (2006) considera que en un gran número de países se aplican pruebas de logro educativo a los y las estudiantes para indagar si se han apropiado de los conocimientos y competencias que se espera cuando finalizan un ciclo o nivel del sistema educativo. Estas no afectan a estos alumnos porque con ellas se busca tener un análisis de algunos resultados del trabajo educativo y, a veces, de su evolución a lo largo del tiempo. Las evaluaciones de este último tipo buscan conocer el estado de sistema educativo y no de las y los alumnos. En general son de carácter nacional, pero también hay provinciales (como es el caso de Mendoza) o regionales. Además, se encuentran también las pruebas internacionales, las cuales comparan lo que han aprendido las y los estudiantes en diferentes países. TIMSS y PISA son los ejemplos más conocidos. A nivel regional, la UNESCO realizó en 1997 una evaluación latinoamericana en la escuela primaria.

madre disminuye más el trabajo doméstico de niños y adolescentes varones que el de niñas y adolescentes mujeres. “Esta conclusión sugiere que aun en aquellos ambientes educados se verifica un importante sesgo de género que afecta más a las niñas que a los niños” (Paz y Piselli, 2011, p. 149). “Los hijos de madres trabajadoras tienen una probabilidad mayor de trabajar en el mercado o en el hogar que aquellos donde ellas son inactivas. Esto se manifiesta por la presencia de los niños y niñas acompañando a las madres en actividades callejeras debido a la inaccesibilidad económica de jardines maternales o equivalentes” (2011, p. 149). También ocurre que las niñas cubren el trabajo de sus madres (que ahora trabajan) o colaboran en las tareas que ellas realizan en sus casas. La presencia de menores de 0 a 4 años en el hogar (quizás hermanos) incrementa la posibilidad de que tanto niños y niñas como adolescentes trabajen o realicen quehaceres domésticos intensos. Por otra parte, los hijos varones que trabajan promueven el retiro de la madre del mercado de trabajo.

Por consiguiente, se consideran los estudios pertenecientes a la tradición de la sociología que analizan el trabajo infantil relacionando el rendimiento académico de los niños niñas y adolescentes<sup>23</sup> con sus factores de logro académico, escolares y sociales, (Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013, Cervini, 2015) para comprender el escenario de la provincia de Mendoza en el año 2013.

Estos tipos de estudios consideran que el “origen social” (Cervini, 2002; Recalde, 2018; Fernández Aguerre, 2004) tiene una fuerte capacidad predictiva en el rendimiento académico de los y las estudiantes y que la escuela reproduce las desigualdades sociales y culturales (Marchesi, 2000). Además, critican las teorías del capital humano por no considerar en sus análisis las estrategias educativas producto del capital cultural heredado (Bourdieu, 2000).

A su vez, se presentan desde el campo de la económica (Basu, 1999 y Edmonds, 2019) los artículos que consideran al trabajo infantil como producto del bajo nivel económico

---

<sup>2</sup> Para mantener consistencia y, dada la ambigüedad de la literatura al respecto, en el resto del texto las palabras infancia y niñez cubren las edades hasta los 12 años; “joven” y “adolescente” se refieren al grupo etario que va de los 12 a los 18. Esta clasificación se hace siguiendo a Marcelo Urresti (1999) y Ana Miranda (2016). Esta usa la siguiente clasificación: jóvenes menores (15 a 19 años), jóvenes plenos (20 a 24 años) y jóvenes adultos (25 a 29 años) (Miranda, Otero, & Zelarayan, 2016).

<sup>3</sup> Este trabajo de investigación ha sido redactado utilizando un lenguaje no sexista. Por eso, cuando se refiere a estudiantes, niños, niñas, adolescentes y alumnos, incluiré a todos los géneros.

familiar y la desigual distribución del ingreso. Situación que obliga a los padres y/o madres a enviar a sus hijos/as a trabajar afectando en su educación. Se exponen las teorías del capital humano (Canagarajah y Coulombe, 1997; Emerson y Portela Souza, 2003; Amin, 2004; Samonova, 2014) criticadas por Bourdieu (2000), además de destacar los trabajos que, desde una perspectiva económica, afirman que la mejora de las condiciones materiales (Patrinos y Psacharopoulos, 1995, 1997; Grootaert y Kanbur, 1995) y la distribución del ingreso (Edmonds, 2003; Basu y Van, 1998) permiten combatir o erradicar el trabajo infantil.

Esta indagación en los artículos sobre trabajo infantil y educación, en la tradición de la sociología y la economía, tiene por fin clasificar sus posiciones teóricas y analizar sus estrategias metodológicas. Se pone en discusión si la variable nivel económico familiar es la que más influye en la decisión de que los niños y niñas trabajen (Edmonds, 2003; Basu y Van, 1998) además de la importancia que tienen las variables que definen al origen social (Cervini, 2015; Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013) en ese fenómeno.

En los datos relevados para este estudio, cuando se observan los cortes por nivel económico familiar asociados al rendimiento en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, los/as estudiantes de todos los estratos económicos consiguen resultados “buenos” o “muy buenos”. No obstante, se manifiesta que a mayor nivel económico se obtienen mejores resultados, relación que también se establece cuando se observa el nivel educativo del padre y de la madre, existiendo una relación directa entre éste y el nivel económico.

Se busca comprender qué efecto tiene el trabajo infantil sobre el aprendizaje de los/as estudiantes y la forma en que la escuela distribuye el conocimiento, es decir, conocer su variación entre estudiantes y entre escuelas. Además, si estas reproducen las condiciones de pobreza cuando se analiza el nivel económico y educativo familiar o si logran la transmisión del conocimiento escolar más allá de factores sociales que caracterizan a la población bajo estudio, es decir, su “origen social” (Bourdieu, 1998). Sabiendo que la institución no puede intervenir sobre los factores sociales, como el trabajo infantil, pero sí en los que son propios de la escuela (Ravela, 2006).

Como un caso de estudio para verificar dicha hipótesis, se lleva a cabo un análisis del rendimiento académico de los/as estudiantes de primer año<sup>4</sup> de Mendoza en el año 2013. Se

---

<sup>4</sup> Portillo (2004, p. 54) y Pérez (2008) exponen el planteo de la Unicef y la OIT donde se considera que se debe alcanzar la erradicación total del trabajo infantil hasta los 12 años de edad. Entre los 13 y 14 hay que extender la educación y de manera opcional, la incorporación de destrezas hacia un oficio. De los 15 a 17 se debe buscar

selecciona este recorte temporal debido al contexto sociopolítico que se estaba viviendo en la Argentina durante el gobierno de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner, cuando se llevaron a cabo políticas económicas y educativas que buscaban la inclusión social de los sectores populares de nuestro país a la educación y al trabajo (Rodrigo, 2020).

Por esto, la pregunta central de esta investigación es:

Considerando que el trabajo infantil aqueja a los sectores pobres, ¿cuánto afecta este, significativamente, a la distribución y los niveles de aprendizaje, aun cuando se tengan en cuenta las características socioeconómicas y culturales del alumno y de la escuela? Es decir, ¿el trabajo infantil tiene un efecto propio sobre el aprendizaje de los/as estudiantes?

Como preguntas específicas relativas a los/as estudiantes del 1º año de la educación secundaria de la provincia de Mendoza se proponen las siguientes:

¿Cuáles son las relaciones de las características de los/as estudiantes- origen socioeconómico y cultural, sexo y los antecedentes académicos – con el rendimiento de la prueba.?

¿Cuánto influyen las características de la escuela sobre la adquisición de conocimiento escolar de los/as estudiantes?

¿Cuál es el efecto del trabajo infantil sobre el rendimiento en las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, teniendo en cuenta otras características de los/as estudiantes, tales como sexo, edad, repitencia, nivel económico familiar, nivel educativo de los padres y madres?

El objetivo general de esta tesis es:

Determinar el efecto del trabajo infantil sobre la distribución y los niveles de aprendizaje, aun cuando se tengan en cuenta las características socioeconómicas y culturales de los/as estudiantes y de la escuela.

---

proteger a las y los adolescentes de los trabajos peligrosos a través de normas laborales más rigurosas que las aplicadas a los adultos. En esta investigación, cuando se habla de “trabajo infantil”, se hace alusión a niños, niñas y adolescentes o jóvenes menores de 15 años.

Los objetivos específicos son:

Indagar las relaciones de algunas características individuales de los/as estudiantes - origen socioeconómico y cultural, sexo y los antecedentes académicos –con el rendimiento de la prueba.

Examinar las influencias de la composición socioeconómica y académica de la escuela sobre la adquisición de conocimiento escolar de los/as estudiantes.

Analizar el efecto del trabajo infantil sobre el rendimiento en las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en la provincia de Mendoza, teniendo en cuenta otras características de los/as estudiantes, tales como sexo, edad, repitencia, nivel económico familiar, nivel educativo de los padres y madres.

Los datos utilizados para alcanzar dichos objetivos provienen del Censo Educativo provincial realizado por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (DECE) perteneciente a la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza en el año 2013 en el marco de su operativo provincial de evaluación.

En este trabajo se utilizan los resultados de las pruebas de Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS) correspondientes a estudiantes del 1º año de la educación secundaria junto con el cuestionario del alumno el cual releva datos sociodemográficos. El tratamiento de los datos se realiza con la técnica estadística “por niveles múltiples” (modelo lineal jerárquico).<sup>5</sup>

Rodrigo (2019) explica que Argentina, en el “Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos” (PISA) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), integró varias ediciones. La del 2012<sup>6</sup> es la más actualizada hasta el momento, donde los jóvenes argentinos obtuvieron bajas puntuaciones en las tres áreas

---

<sup>5</sup> El autor de la tesis participó en este operativo en el marco del proyecto PICT dirigido por Rubén Cervini “Factores escolares y extra escolares en la educación primaria de Argentina - Modelos jerárquicos lineales con 5 niveles para el análisis del aprendizaje” del cual fue becario, con subsidio de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT - Bicentenario) del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) de la Agencia Nacional de Promoción científica y Tecnológica. También contó con el apoyo de la UNCuyo para su formación doctoral mediante una beca doctoral otorgado por la Secretaria de Investigación, Internacionales y Posgrado bajo la resolución n° 309.

<sup>6</sup> La edición 2015 quedó excluida por problemas técnicos en la construcción de la muestra (Rodrigo, 2020).

(Lectura, Matemática y Ciencia) examinadas, situándose muy por debajo de la media internacional fijada alrededor de los 500 puntos para los países de la OCDE.

Cabe recordar que PISA, a diferencia de otras evaluaciones, mide competencias para la vida adulta, entendiendo por estas una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. No se trata entonces de un estudio sobre el nivel de saberes establecidos en los programas de enseñanza oficial (como evaluó la DECE 2013), sino en la capacidad de los estudiantes de poner en práctica saberes aprendidos, transferir información a nuevos contextos y resolver problemas de la vida cotidiana.

Las pruebas que elabora la Dirección de la Evaluación de la Calidad Educativa de la provincia de Mendoza, se diferencian de las pruebas internacionales como PISA debido a que la concepción acerca de la calidad educativa se aleja de “una visión tecnocrática de rendición de cuentas que la reduce a las dimensiones de eficiencia y eficacia, medidas a través del rendimiento de los alumnos en las pruebas de aprendizaje” (Sánchez y Marlia, 2013). La calidad se logra con democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas. En esta visión prevalece la reivindicación de la educación como un derecho de todas las personas.

“Mendoza viene realizando la evaluación estandarizada desde los años noventa” (Tenti Fanfani, 1998, Sánchez, 1998, 1999 y Sánchez y Marlia, 2013). Los estudios sobre factores asociados al logro se realizaron en los años 1997, 98 y 99, y nuevamente en el 2013. Los datos de este último año se ponen bajo análisis en esta investigación porque, más allá de su antigüedad, sirven de insumos para el diseño de políticas educativas para la provincia de Mendoza. Además nos ayuda en la toma de decisiones que garanticen mejores condiciones en la educación de los y las estudiantes de todos los sectores sociales, alejándose de toda visión “tecnocrática”<sup>7</sup> de la educación como propuso el gobierno de la Alianza Cambiemos durante su gestión en los años 2015-2019 (Rodrigo, 2020).

---

<sup>7</sup> Filmus (1999) explica que las visiones “tecnocráticas” están inspiradas en las concepciones de “calidad” del mundo empresario. Bajo esta perspectiva, se apela a la buena voluntad de los actores (directivos, docentes y alumnos) para inculcar la “filosofía de la calidad”. Esto se logra cambiando prácticas escolares cotidianas y maximizando el nivel de eficacia del trabajo pedagógico. Lo que se busca es modificar las características internas de gestión de las instituciones educativas, al margen de la función social encomendada a la educación en un momento histórico determinado. Esto impide concebir el proceso pedagógico como un fenómeno social. Las evaluaciones estandarizadas poseen serias limitaciones para discriminar cuánto inciden las variables de origen socio-económico de alumnos y cuánto los factores internos a la escuela en la obtención del puntaje final (Filmus,

## Introducción

El análisis de los datos de esta investigación, producidos a partir del “cuestionario del alumno”, muestra cómo las principales variables (tales como sexo, edad, antecedentes académicos de los/as estudiantes, nivel educativo de la madre y del padre, y nivel económico familiar) permiten caracterizar y conocer la población bajo estudio. Mostrando cuáles son sus características sociodemográficas se puede observar, tanto en los padres como en las madres, que más del 40 % no completó sus estudios y solo el 7.1% de ellos no terminó sus estudios universitarios. De esta forma, esta población se ve desfavorecida cuando se observan los antecedentes académicos de los/as estudiantes en cada uno de los estratos en relación con aquellos que sí han completado sus estudios. Así se puede comprender que la variable nivel educativo, tanto del padre como de la madre, es importante a la hora de caracterizar la población bajo estudio, inclusive cuando se observan los cortes por sexo y edad.

Se busca aportar a los estudios sociológicos que indagaron en las asociaciones estadísticas significativas entre el origen social y el rendimiento académico. Se propone analizar esta relación examinando el rendimiento académico de los niños/as en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que, además de estudiar, trabajaron fuera de casa, por cuatro horas o más y de forma remunerada<sup>8</sup>, en la provincia de Mendoza en el año 2013.

Siguiendo la clasificación de Edmonds (2003, p.1) hay dos posturas respecto del trabajo infantil. Una, con sus diferentes acepciones sociológicas y económicas, considera que el trabajo infantil puede ser una causa de la pobreza y ayuda a perpetuar la transmisión intergeneracional de la misma. La otra, en la que se encuentran Edmonds (2003) y Basu y Van (1998), afirma que es el bajo ingreso de las familias el que influye en la decisión de

---

1999). Es así que se corre el riesgo de que el “orden de mérito” de las escuelas se torne en la práctica un ranking de condiciones socioeconómicas de los estudiantes que pertenecen a un determinado establecimientos, además de volverse un criterio de selección para muchas familias.

<sup>8</sup> El “cuestionario del alumno” que se presenta en el anexo (p. 165) tiene los datos sociodemográficos relevados en el operativo censal y muestral correspondientes al año 2013 que tomó la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (DECE). Este fue acordado con las autoridades de esa dirección. Las variables referidas a trabajo infantil se obtuvieron a través de cuatro preguntas de múltiple opción. La forma en que fue realizado el operativo se explica en el capítulo IV.

enviar a un hijo/a a trabajar. Sin embargo, la posición de que el trabajo infantil disminuiría con el aumento de la situación económica encontró una oposición académica significativa.

Respecto de la primera postura, los estudios sociológicos, basados en el análisis de Bourdieu (2000, p.137) sobre el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales, analizan el trabajo infantil desde el aprendizaje o conocimiento escolar, y miden los resultados de las pruebas a través del capital económico y cultural que conforma el origen social (De Graaf, 1986; Perrenoud, 1990; Lareau y Horvat, 1999). A diferencia de estos, los estudios económicos como las teorías del capital humano (Canagarajah y Coulombe, 1997; Emerson y Portela Souza, 2003; Amin, 2004; Samonova, 2014; Bautista Gómez, 2012 y Martínez Rizo, 2002), lo explican sólo por el nivel económico familiar o ingreso familiar.

La bibliografía revisada en relación con el trabajo infantil desde la economía (Basu, 1999; Edmonds, 2019) sostiene que este es, principalmente, un problema económico y su solución no puede circunscribirse a combatir al trabajo infantil exclusivamente:

...en la medida en que el crecimiento económico esté asociado con el crecimiento del empleo, las políticas que fomentan el crecimiento económico podrían estimular aumentos en el trabajo infantil porque el objetivo principal es la expansión de la actividad económica. (Edmonds, 2003, p.3)

Los estudios económicos que explican la relación entre trabajo infantil y educación en contexto de pobreza son tres y, si bien no son contradictorios, la analizan desde posiciones teóricas diferentes. Los primeros indagan sus causas, ligados a un enfoque marxista, y consideran que los niños/as trabajan producto del bajo ingreso familiar (Basu, 1999; Edmonds, 2019) y la desesperación de los padres y las madres por afrontar las condiciones de pobreza. Los segundos resaltan el rol del Estado y la política pública para erradicar el trabajo infantil (Patrinos y Psacharopoulos, 1995,1999; Grootaert y Kanbur, 1995), y los terceros, desde una visión de las teorías del capital humano, considerando que la educación es una oportunidad más allá del origen social que se tenga y analizan la eficacia del nivel educativo para progresar (Canagarajah y Coulombe, 1997; Emerson y Portela Souza, 2003; Amin, 2004 y Samonova, 2014).

En la sociología, las investigaciones dedicadas a estudiar la relación entre los factores (sociales y escolares) y el rendimiento se pueden ubicar en los siguientes enfoques de la sociología de la educación: el funcionalista, enmarcado en las teorías del capital humano (Coleman, 1966, 2001; Jencks, 2001; Walberg, 1986; Heyneman, 1976, 1980; Heyneman y Loxely, 1982; Walberg, 1986; Fraser, 1989; Lockheed, Fuller, y Nyirongo, 1989; Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), con representantes contemporáneos en Latinoamérica como Bautista Gómez (2012) y Martínez Rizo (2002). El de las teorías de la reproducción con un fuerte nexo a la corriente marxista (Marchesi, 2000) y, finalmente, los que consideran que la escuela reproduce las desigualdades producto del origen social y desarrollan estudios sobre asociaciones estadísticas entre el rendimiento académico y el origen social basados en la teoría de Bourdieu (1998) (Perrenoud, 1990; de Graaf, 1986; Lareau y Horvat, 1999; Cervini, 2001, 2002; Fernández Aguerre, 2004; Recalde, 2018). En los estudios sobre trabajo infantil Cervini (2015), Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2014) han constatado, en distintos países, los efectos negativos que tienen las actividades laborales del niño/a en algunos de los aspectos de su bienestar futuro y, por esto, la importancia de combatirlo.

Para Bourdieu (2000), los teóricos del capital humano pasan por alto el traspaso que realiza la familia del capital cultural e intentan indagar en los rendimientos de la inversión escolar, debido a que su preocupación está puesta en la rentabilidad del gasto educativo para la sociedad como un todo, o bien por el aporte de la educación a la ganancia social de la enseñanza evaluada por sus efectos sobre la productividad nacional. Por esto, la importancia del concepto de capital cultural y de habitus en Bourdieu ya que, a través de ellos, se puede explicar el rendimiento de los/as estudiantes de diferentes sectores sociales, sin caer en aquellos determinismos económicos y poner en el centro de la discusión el papel de la educación y la escuela.

Los resultados de las pruebas tienen una fuerte significación estadística o asociación (Cervini, 2002; Marchesi, 2000; Fernández Aguerre, 2004; Ravela, 2006; Recalde, 2018) con los factores vinculados al logro (Ravela, 2006; Arancibia, 1997; Bautista Gómez, 2012; Blanco, 2008; Bosco, 2009; Cervini, 2002, 2015; Marchesi, 2000; Martínez Rizo, 2002) que definen al capital cultural (Bourdieu, 2000): nivel educativo del padre y la madre, los

antecedentes escolares, recursos escolares de la escuela y del alumno. Estos estudios brindan soluciones para la gestión del sistema educativo y a la forma de enseñar de las instituciones.

Para Cervini (2001) no se puede desconocer que la posibilidad de acceder a ciertos bienes culturales está condicionada por la disponibilidad de recursos económicos. Estos recursos se activan mediante las prácticas (acciones e interacciones). Las desigualdades en la distribución de los aprendizajes escolares son, en parte, producto de la desigualdad en las capacidades familiares para activar o convertir sus recursos económicos y culturales en ventajas escolares para sus hijos/as.

En relación con (la desigual distribución de) los aprendizajes escolares, se diferencian dos campos de activación: los vínculos escuela-familia (directivos-padres) y las acciones e interacciones intrafamiliares, de los padres con sus hijo/as. Aquí es donde se realiza la transferencia del capital cultural que implica ventaja (o desventaja) escolar. El concepto de capital social denota las acciones e interacciones de los agentes en ambos campos, es decir, las prácticas institucionales e intrafamiliares a través de las cuales activan o convierten su capital cultural y económico en ventajas escolares (2001).

Por esto, esta investigación intenta responder la siguiente pregunta general: ¿El trabajo infantil afecta, de forma significativa, la distribución y los niveles de aprendizaje, aun cuando se consideren las características socioeconómicas y culturales de las y los estudiantes y de la escuela? Es decir, ¿el trabajo infantil tiene un efecto propio sobre el aprendizaje del alumno/a?

Esta pregunta surge a partir de la lectura de distintas líneas teóricas de la economía (Basu, 1999; Edmonds, 2019; Patrinos y Psacharopoulos, 1995) (opuesta a la posición de las teorías del capital humano) que definen al trabajo infantil como producto de las condiciones de pobreza y las necesidades de los padres y madres de los sectores pobres que envían sus hijos a trabajar con el fin de mejorar su situación económica (Basu y Van, 1998, 1999; Edmonds y Pavcnik, 1999, 2003 2005, 2014, 2019). También, de la lectura de los estudios sociológicos basados en asociaciones estadísticas y el análisis del aprendizaje a través de los factores asociados al rendimiento académico (entre ellos el trabajo infantil) los que afirman que la escuela reproduce las desigualdades sociales producto del origen social, “donde el

capital cultural tiene un estatus propio y no sólo intermediario en la determinación del rendimiento” (Cervini, 2002, p.461).

El enfoque metodológico propuesto es cuantitativo y la estrategia de análisis emplea tanto el análisis bivariado como el multivariado. Los datos, como ya se adelantó, son los resultados de las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales asociados a los factores de logro académico. Fueron relevados, censal y muestralmente, por la técnica de encuesta, a través de la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (DECE) de la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza en el año 2013.

Diversos estudios empíricos realizados en Argentina (Cervini, 2002, 2005, 2006, 2014, 2015) han demostrado que el nivel socioeconómico familiar, el género y los antecedentes académicos del alumno, y la composición socioeconómica y académica de la escuela son factores que inciden fuertemente en los niveles y en la distribución de los aprendizajes escolares. Este estudio ha reconfirmado esta conclusión; la hipótesis central de esta tesis que se sostiene es que:

- La frecuencia e intensidad del trabajo infantil afectan significativamente los niveles de rendimiento en las pruebas de Sociales y de Naturales, aun cuando se tengan en cuenta las características indicadas arriba.
- La intensidad del efecto del trabajo infantil varía según sea la disciplina escolar y el género, los antecedentes académicos y el nivel socioeconómico del alumno;
- Este conjunto de factores, incluido el trabajo infantil, explican una proporción muy importante de la variación de los aprendizajes entre y dentro de las escuelas;
- Sin embargo, resta otra gran parte de la variación de los aprendizajes sin ser explicada, lo cual permite inferir que los factores propiamente escolares también podrían explicar tales desigualdades.
- Estos resultados permiten concluir que las políticas orientadas a mejorar *(i)* los niveles económicos familiares de los sectores menos favorecidos y *(ii)* la distribución de recursos pedagógicos, las prácticas pedagógicas, la capacitación docente y la organización institucional de las escuelas, tendrán un efecto significativo en los niveles y distribución de los aprendizajes escolar.

Se toma el posicionamiento teórico de Bourdieu para analizar el trabajo infantil y el rendimiento académico asociado a los factores de logro porque, como dice Gutiérrez (2005, p.7), las categorías propuestas para este análisis (capital cultural, capital económico y habitus) muestran todas sus posibilidades cuando se las pone en relación con realidades empíricas.

Esta tesis está conformada por siete capítulos:

En el Capítulo I se explica la función social de la escuela desde la sociología de la educación. Además, se definen los factores asociados al logro y las posiciones epistemológicas en debate desde la sociología y la pedagogía para comprender el significado de las evaluaciones.

El Capítulo II presenta los estudios sobre factores asociados al logro. En el primer punto, se identifican los estudios ya clásicos de la sociología dentro de la corriente estructural funcionalista y las teorías basadas en el origen social de Bourdieu. Posteriormente, los estudios latinoamericanos correspondientes a la rama de la sociología de la educación con sus diferentes posicionamientos para analizar los factores de logro académico.

En el Capítulo III se muestran las investigaciones sobre trabajo infantil dentro de la tradición de la sociología de la educación y la economía.

El Capítulo IV fundamenta la estrategia metodológica cuantitativa seleccionada basada en las técnicas (cuestionario del alumno y encuestas estandarizadas) y la estrategia de análisis (bivariado y multivariado).

En el Capítulo V se exponen los resultados estadísticos del análisis bivariado de los factores asociados al logro agrupando las variables del alumno en los siguientes subconjuntos: Características sociodemográficas de la población bajo estudio, Nivel Económico Familiar, Nivel educativo del padre y madre, Antecedentes académicos del alumno, Trabajo, Recursos escolares de la escuela y el alumno.

El Capítulo VI exhibe el análisis multivariado a partir los pasos propuestos para el análisis de las diferentes variables del capítulo metodológico

En el Capítulo VII se presentan las conclusiones.

## Capítulo I. La escuela: el conocimiento escolar, los factores asociados al logro y el rendimiento académico

Recalde (2018) considera a la educación de dos formas: como proceso a través de la enseñanza y producto mediante el aprendizaje. En el proceso se consideran las circunstancias de base del estudiante y su contexto, y se pueden estudiar mediante los denominados “factores asociados al logro” (Ravela, 2006, p.230). Como producto, el aprendizaje del estudiante es susceptible de un valor mediante su rendimiento académico y esto se puede evaluar con las pruebas estandarizadas<sup>9</sup>. En las investigaciones que abordan factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes, se consideran ambas dimensiones,

---

<sup>9</sup> Para Ravela (2006) hay dos grandes modelos existentes para construir pruebas estandarizadas y el procesamiento de sus resultados: la Teoría Clásica de los Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Cada uno produce “datos numéricos” los cuales poseen distintos significados. TRI es la que aplicó la DECE junto con el cuestionario del alumno en el censo educativo provincial del año 2013.

La teoría clásica del test (TCT) consiste en que las pruebas estandarizadas son elaboradas y calificadas para que cada ítem o actividad propuesta a las y los alumnos valga 1 punto si la respuesta es correcta, y 0 si es incorrecta. Así todos los puntos tienen el mismo valor para los alumnos, independientemente de su grado de dificultad. Tanto uno fácil como uno muy difícil valen 1 punto. El puntaje que obtiene un alumno es muy fácil de calcular y de entender. Entonces si la prueba tiene 36 preguntas y un estudiante responde correctamente 24, ese será su resultado. La puntuación mínima de la prueba es 0, en el caso de que el alumno no responda correctamente ninguna pregunta. El máximo es igual al total de preguntas de la prueba.

Además, es importante resaltar que, si un alumno responde correctamente 10 preguntas, entre ellas las cinco más complejas, y otro acierta 10, pero ninguna de las cinco más difíciles, ambos obtendrán 10 puntos en la prueba, aun cuando uno haya demostrado capacidad para responder aspectos más complejos. Es la metodología más antigua y más usada en los países de la región. Si bien es más sencilla de comprender, presenta limitaciones ya que no permite vislumbrar la dificultad y complejidad de las tareas a la hora de establecer los puntajes y no se pueden determinar comparaciones estables y concretas en el tiempo.

En cambio, la Teoría de Respuesta al Ítem, parte de la idea de que hay en cada alumno una capacidad relativa a lo que la prueba evalúa (generalmente llamada “rasgo latente”), y que dicha habilidad determina la probabilidad de que la o el alumno responda correctamente a cada pregunta de la prueba, según la dificultad de las mismas.

Los puntajes se expresan en una escala que tiene una media de 500 puntos. Los valores de esta pueden variar entre alrededor de 100 y 900 puntos. A diferencia de TCT en la TRI la escala no tiene un cero absoluto ni un puntaje máximo (que en la TCT es el total de actividades de la prueba). El mínimo y el máximo lo determina cada aplicación. Lo que se hace con la TRI es “centrarla” en el promedio de habilidad de la población estudiada. Por lo tanto, el punto de referencia es la media. Ravela (2006, p.131) lo explica de la siguiente manera: “Si un alumno tiene un puntaje cercano a los 500 puntos, eso significa que su nivel de capacidad está en el promedio de la población evaluada. La escala se construye de tal modo que dos tercios de los alumnos se ubican entre 400 y 600 puntos. Si un alumno tiene un puntaje de 650, eso significa que tiene una capacidad muy superior al promedio. En cambio, un puntaje de 300 puntos significa que está entre los alumnos de peor desempeño”.

proceso y producto, así como el contexto donde estas se encuentran: la escuela (Recalde, 2018, p.140).

La escuela y su función social han sido objeto de estudio de la sociología y han tenido varias definiciones: la que brinda oportunidades y, por fruto del esfuerzo individual, se pueden alcanzar posiciones sociales valoradas en la estructura social (Coleman, 2001; Jencks, 2001; Schultz, 2001; Husén, 2001); la que reproduce desigualdades sociales e ideológicas y con ella contribuye a la reproducción de la estructura social (Baudelot y Estabiet, 2001; Bernstein, 2001; Bowles y Gintis, 2001; Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1979, 2009; Carnoy, 2001); aquella que resiste al sistema capitalista (Willis, 2001; Giroux, 2020), sospecha de su currículum y por eso analiza qué intereses esconde (Anyon, 1999; Apple, 1999; Dreeben, 1999; Mead, 1999; Foucault, 1999; Friedenber, 1999); y la escuela que tiene un papel importante en la construcción de subjetividad (por ejemplo, la ciudadanía) (Bustelo, 1998; Tenti, 1999) considerando la raza, etnia o religión para que los alumnos aprendan (Hoggart, 1999; Kelly y Nihlen, 2001; McCarthy, 2001; Torres C. A., 1994).

El saber que se evalúa en las pruebas, el aprendizaje del estudiante ya está institucionalizado, ocupa un lugar en el programa oficial de la escuela y permanece más allá de las condiciones sociales que justificaron su inclusión. (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Tenti Fanfani, 2010). Es importante distinguirlo del “otorgamiento de credenciales” que acreditan esos saberes mediante la evaluación (Bourdieu, 2001, 2007, 2009; Tenti Fanfani, 2003; Kessler, 2002). Ya que las pruebas estandarizadas están dirigidas a evaluar el sistema educativo y no a las/os estudiantes (Ravela, 2006, p.19).

Sin embargo, sin dejar de reconocer cómo y bajo qué motivos han sido creados esos conocimientos culturales y sociales (Bourdieu y Passeron, 1979, 2009; Tenti Fanfani, 2010; Pineau, Dussel y Caruso, 2001), se afirma que la política educativa tiene que ir de la mano de la política económica en cualquier Estado: crecer-educar-focalizar (Bustelo y Minujin, 2005; Tenti Fanfani, 2007, 2008). Por eso, no alcanza con evaluar solo al sistema y pensar en qué mejoras pedagógicas pueden hacerse.

Sin entrar exhaustivamente en las investigaciones que hacen un análisis de las condiciones de pobreza en la educación (Filmus y Moragues, 2003; Lopez, 2005; Tedesco, 2015), de las dificultades en las trayectorias de estos sectores (Lahire, 2011; Jacinto, 2010;

2011, 2015; Miranda, Otero y Corica, 2006; Miranda, 2008), de las políticas compensatoria que contribuyen a mejorar esas relaciones y la construcción de subjetividad dentro de la escuela (Bustelo, 1998; Grimson, 2015; Tenti Fanfani, 1999), se indaga en la relación entre trabajo infantil y rendimiento académico, y, a través del análisis de factores asociados, se pregunta ¿cómo rinden las y los estudiantes que trabajan en relación con aquellos que no lo hacen?

### **1.1) El papel social de la escuela desde la sociología de la educación**

La intención de definir el conocimiento escolar se debe a que la corriente reproductivista de la sociología de la educación ha planteado que la escuela reproduce las desigualdades sociales e ideológicas (Campuso Volpe, 1994; Baudelot y Establet, 2001; Bernstein, 2001; Bowles y Gintis, 2001; Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1979, 2009; Carnoy, 2001) como lo expone Marchesi (2000).

Los estudios sobre calidad educativa, eficacia y efectividad hacen fuerte hincapié en la relación entre pobreza y educación para sugerir cómo hacer para que obtengan buenos resultados quienes se encuentran en situaciones económicas desventajadas, poniendo el foco en la institución escolar, más que en el capital económico y cultural como predictores significativos de los puntajes en las pruebas (Aguerrondo, 2015; Arancibia, 1997; Blanco R., 2007; Bonilla Saus, 2003; Casassus, 2018; Cayssials, 2009; Cervini, 2015, 2005; Ferrer A. T., 2003; Ferrer G., 2006; Filmus, 1999; Fuenzalida, 1994; Horn y otros, 1991; Iaies, 2003; Larripa, 2007; Leones, 2009; Marchesi, 2000; Martínez-Garrido, 2011; Miranda L., 2008; Murillo Torrecilla F. J., 2003, 2004, 2007 y Román Carrasco, 2014; Muñoz, 2004; Muñoz-Repiso, 2000; Ocampo, 2000; Perassi, 2008; Psacharopoulos, 1991; Ravela, 2001; Toranzos, 1996; Valverde, 2001; Yzaguirre Peralta, 2005).

Por su parte, Bosco (2009) en su investigación busca acercar dos perspectivas: las “teorías de la reproducción” y “la eficacia escolar”. Explica que “las investigaciones sobre eficacia escolar muestran que las escuelas tienen un poder reducido para incidir en los

resultados educativos, en comparación con los factores socioculturales; no obstante, existe también un margen de acción para las escuelas” (p.1019).

Tenti (2008) en este sentido plantea que:

...si se quiere construir una sociedad más igualitaria y justa no basta contar con una política educativa adecuada, sino que es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen la provisión destinada a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales instituidos en todas las constituciones republicanas de los Estados latinoamericanos (p.71).

Adicionalmente, numerosas situaciones “no elegidas”, como lo es nacer o crecer en un hogar pobre rural o bien en una familia de universitarios que viven en un barrio de clase media de una gran ciudad, ser hombre o mujer, hijo/a único o el mayor de muchos hermanos/as, van conformando nuestra identidad social tal como afirman Bourdieu (1979, 2001, 2007, 2011, 2009) y Tenti Fanfani (2010). Por esto, se indaga en esta tesis si efectivamente esos factores imposibilitan obtener “resultados favorables” en las pruebas estandarizadas, de qué forma, cuánto más puede hacer la escuela por esos resultados y si determinan el aprendizaje escolar.

Pues bien, sabemos, a partir de las indagaciones bibliográficas realizadas (Bourdieu y Passeron, 1979; Tenti Fanfani, 2010; Carr y Kemmis, 1988; Pineau, Dussel y Caruso, 2001) que el conocimiento escolar aprendido en la escuela (Pineau, Dussel y Caruso, 2001) implica contenidos (actitudes, conocimientos, informaciones, modos de hacer las cosas, etc.) que ya no tienen vigencia fuera del sistema educativo, aunque sirven y tienen un valor exclusivamente escolar. Éstos una vez institucionalizados y con un lugar en el programa oficial de la escuela, tienden a permanecer más allá de las condiciones sociales que justificaron su inclusión. También Ravela (2006) concuerda con esta noción y la incluye en su definición de currículo.

## 1.2) Factores asociados: ¿son determinantes del rendimiento académico?

En América Latina como explica Ravela (2006) se busca ir más allá de los puntajes obtenidos en las pruebas, por eso se utilizan junto a las evaluaciones los “factores asociados” que inciden en los resultados y en aspectos que pueden ser modificados por parte de las autoridades educativas y educadores, es decir, sobre los que puede actuar el sistema educativo. Para este autor los factores que influyen en el aprendizaje son socioculturales: el nivel educativo de los padres y madres de los alumnos/as, el equipamiento cultural del hogar, su situación económica.

El mismo considera que las escuelas que trabajan con estudiantes de familias con mayor trayectoria en el sistema educativo y que viven en condiciones materiales razonables tienen el camino allanado para lograr que los mismos aprendan. A diferencia de aquellas que trabajan con alumnos cuyos padres y madres han tenido limitadas oportunidades educativas o que viven en condiciones de pobreza y tienen una tarea más difícil y exigente (Ravela, 2006, p.230). Además, reconoce que el problema no es tanto el origen social individual de cada estudiante, sino la composición social del alumnado de una escuela, es decir, la concentración de alumnos/as de origen social desfavorecido en ciertas escuelas. Para Cervini (2005) muchas escuelas logran elevados niveles de aprendizaje en estudiantes provenientes de hogares pobres, contrariando las expectativas estadísticas.

Ni la escuela ni el sistema educativo pueden controlar los “factores sociales”. La política educativa tiene poco para hacer, salvo evitar medidas que acrecienten la segregación social de la matrícula o incrementen la motivación de los padres para apoyar a sus hijos en la escuela. A diferencia de los “factores escolares”, que sí dependen de los educadores. Por esto es de utilidad investigar sobre estos últimos para profundizar el análisis del sistema y mejorar los resultados de las y los estudiantes, bajo dos premisas: “a. no hay soluciones mágicas que puedan derivarse de un análisis estadístico; b. la acción educativa tiene límites y no es omnipotente; en condiciones de pobreza extrema es difícil que el sistema educativo

pueda actuar y lograr resultados si dichas condiciones no se modifican desde el sistema social y político” (Ravela, 2006, p.230).

Enfatizando, el término “factores asociados” se utiliza para denominar a los estudios que se realizan junto con la aplicación de pruebas estandarizadas, a través de cuestionarios complementarios que relevan datos sobre las características sociales de los alumnos, de las escuelas y de la experiencia educativa de ellos en las mismas, con el fin de encontrar qué variables de tipo escolar están asociadas con los resultados. Esos factores escolares pueden ser objeto de política educativa porque se pueden intervenir mediante la toma de decisiones dentro del sistema educativo.

### **1.3) Los enfoques de la sociología de la educación y los planteamientos pedagógicos: la crítica a las evaluaciones**

En este apartado se presentan las posiciones epistemológicas que se deben considerar cuando se realiza un análisis de las evaluaciones que miden el rendimiento académico a través de factores de logro. Estas son razones políticas y pedagógica, esta última vinculada con la práctica educativa, ya que la evaluación estandarizada no puede dar cuenta de la diversidad de aprendizajes que se dan en los múltiples contextos sociales y escolares, así como las distintas formas de enseñanza que realizan los profesores. (Ravela, 2006).

Tenti (2003) afirma que no hay institución que examine más que la escuela (en el doble sentido tanto de observar, medir, como también de valorar) los contenidos culturales institucionalizados como conocimiento escolar (Pineau, Dussel, Caruso, 2001). También plantea que el examen ha sido una práctica sistemática del sistema capitalista moderno y la escuela evalúa por dos razones:

a) La primera es estructural y se relaciona con el carácter graduado que tiene la apropiación del conocimiento. Lo que significa que hay ciertas cosas que corresponde aprender primero para luego aprender otras con mayor complejidad. La racionalización de la pedagogía institucionalizó determinadas técnicas de examen para controlar la progresión del aprendizaje de las y los estudiantes.

b) La segunda considera que la escuela no solo transmite conocimiento, sino que también distribuye credenciales<sup>10</sup>, documentos públicamente reconocidos (títulos) que certifican que quienes los poseen ha incorporado esos conocimientos, valores y competencias, controlados por el Estado. El examen es un prerrequisito de los títulos o certificados públicos (garantizados por el Estado) que distribuyen las instituciones escolares (sean de carácter público o privado). Esta función escolar ha sido ampliamente analizada por Bourdieu junto a sus estudios sobre “violencia simbólica” (1979, 2001, 2007, 2009, 2011).

Frente al tema de la constante evaluación Tenti (2003) plantea una pregunta y su respuesta:

¿Qué es lo que justifica que luego de tantas evaluaciones a las que son sometidos los alumnos desde que entran hasta que salen de determinado nivel educativo sean nuevamente objeto de examen, esta vez por instancias extra escolares (los Ministerios de Educación, Institutos Internacionales, Entes autónomos, etc.) generalmente ubicados en el ámbito del servicio público? (p.2).

La creación de los sistemas nacionales de medición<sup>11</sup> en todo el mundo, en especial en América Latina, señala que la sociedad (compuesta por actores representativos y poderosos) “desconfía de lo que hace y produce el sistema educativo (incluso de sus propios exámenes)” (Tenti Fanfani, 2003, p.2). A lo que agrega que todas estas formas de evaluación generaron una fuerte resistencia entre los grupos de docentes. Con esto Tenti, da una respuesta no solo sociológica, sino que aborda el significado político de las evaluaciones.

Ahora bien, qué es y cómo se aborda el objeto de estas evaluaciones ha sido un aspecto de amplio debate. Carr y Kemmis (1988) exponen diversos planteamientos

---

<sup>10</sup> Ravela también define eso en su explicación sobre las evaluaciones (Ravela, 2006, p.22).

<sup>11</sup> Tedesco (2003) explica que el ciclo de procesos de transformaciones educativas tuvo su inicio en gran parte de los países a principio de los años 90 basándose en la idea de modificar el diseño organizativo e institucional de sistema educativo. Esto se debió al bajo nivel de responsabilidad por los resultados obtenidos por parte de las administraciones educativas tradicionales. Según el enfoque dominante en esos años, para acrecentar la responsabilidad por los resultados era necesario otorgar más autoridad a los actores pedagógicos (mediante la descentralización y autonomía de los establecimientos escolares) y pactar mecanismos que habilitaran la medición sistemática de los logros de aprendizaje. Además, comunicar de forma masiva la información para incentivar una mejor demanda por parte de las familias, la opinión pública y el propio gobierno.

En América Latina, gran parte de sus países formaron sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Se crearon mecanismos regionales de medición de resultados y muchos de ellos se incorporaron a las pruebas internacionales. Así, los sistemas educativos comenzaron a contar con instrumentos técnicamente confiables para examinarlos, especialmente aquellos pertenecientes a las asignaturas básicas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales.

pedagógicos en los que subyacen distintas formas de entender el conocimiento escolar: el naturalista e interpretativo de práctica educativa y el propuesto por Carr y Kemmis quienes plantean una nueva definición del problema: la teoría y la práctica.

Para el planteamiento naturalista de la práctica educativa (1988), el conocimiento se define bajo los parámetros de las Ciencias Naturales. Se busca despejarlos de especulaciones metafísicas, opiniones ideológicas y juicios de valor para adoptar una postura más objetiva y neutral. En la práctica educativa el valor de la teoría radica en su capacidad para “ilustrar” el pensamiento de los enseñantes. En este sentido el docente se vuelve un técnico que aplica.

En sociología de la educación, el enfoque funcionalista (Brígido, 2006) es el que incorpora estos principios para la cohesión social (Coleman, 2001; Jencks, 2001; Schultz, 2001; Husén, 2001). Para el estructural funcionalismo, las posiciones sociales son resultado del esfuerzo y la capacidad individual (Bonafant, 1998) y la educación tiene una función estratificadora en la cual se identifican, seleccionan y jerarquizan los talentos para acceder a puestos de trabajo cualificados que se necesitan para el progreso y el bienestar social. Separan el concepto de desigualdad social de la idea de injusticia social para fundamentar la explicación de las diferencias sociales a partir de los esfuerzos y méritos individuales

El planteamiento interpretativo de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988), a diferencia del naturalista, pone el foco en lo subjetivo. Esto significa distinguir entre acción humana y conducta humana, porque esta última se refiere al movimiento físico.

Observar las acciones de una persona no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que se necesita de la interpretación por parte de quien observa, del sentido que el actor le confiere a su conducta. Las acciones no pueden observarse al igual que los objetos naturales. Los movimientos del actor pueden interpretarse por sus intenciones o propósitos al momento de realizar la acción. Cuando se interpretan correctamente esos movimientos se entiende el significado subjetivo que el actor le da a la acción. La teoría social interpretativa da a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su forma de pensar actuar para después ejercer una influencia práctica.

El método interpretativo convalida el conocimiento cuando la teoría afecta la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. La realidad social no es algo que exista y pueda ser conocida con independencia de quien desee conocerla, más bien es una realidad subjetiva y sostenida por medio de los significados y actos individuales.

Esos significados subjetivos de los actos implican que no existe realidad social fuera ni por encima de lo que las personas perciben de sí mismas y de las situaciones en las que se encuentran.

Por el contrario, para Carr y Kemmis (1988) no se configura y estructura por los conceptos e ideas, sino por las fuerzas históricas, las condiciones económicas y materiales. El enfoque interpretativo descuida las limitaciones y condiciones de las interpretaciones de la realidad.

Según Bonal (1998) en el interaccionismo simbólico se busca conocer cómo la definición cotidiana de la realidad escolar se produce, reproduce y transforma las prácticas educativas.

Los profesores o alumnos evalúan los pros y los contras de sus acciones. Aprenden a través de la interacción cotidiana que interpretan y les informa, y cuya interiorización les posiciona para actuar y para definir la realidad educativa. Sus acciones, pues, no son producto de una imposición social externa, sino el resultado de una decisión tomada en base a una determinada definición de la realidad que se ha construido a través de la interacción (Bonal, 1998; p.133).

Finalmente, Carr y Kemmis (1988) plantean una nueva definición del problema: la teoría y la práctica. Si todas las teorías son producto de la actividad práctica, a su vez esta recibe orientación de alguna teoría. Se necesita una perspectiva que sea a la vez interpretativa y científica. Interpretativas en el sentido de generar teorías que sean entendidas y utilizadas por los practicantes con referencias a sus propios conceptos y teorías. Científica porque las teorías generan un reto a las creencias y supuestos incorporados en las teorías de la práctica educativa que dichos practicantes emplean en la realidad.

Este enfoque responde al análisis de Giroux (2020) sobre las teorías de la resistencia (Willis, 2001; Torres C. A., 1994) y la crítica a las teorías de la reproducción (Campuso Volpe, 1994; Baudelot y Establet, 2001; Bourdieu y Passeron, 1979). Él explica que en las teorías de las resistencias las escuelas no son sólo instituciones económicas sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista. La cultura, en este caso, está constituida tanto por el grupo mismo como por la sociedad dominante. Las culturas subordinadas, de la clase trabajadora u otras, tienen momentos de producción propia tanto como de reproducción.

Ante los planteos pedagógicos y sociológicos expuestos surge la pregunta acerca de qué evalúan las evaluaciones estandarizadas y qué es el rendimiento. Para Ravela (2006), lo relevante es entender que a la evaluación estandarizada no le interesa mostrar situaciones individuales o excepcionales, sino lo que busca es dar cuenta del sistema educativo en su conjunto, tener una visión global del mismo. Y presenta las falsas oposiciones que normalmente forman parte de los discursos contrarios a las evaluaciones estandarizadas, los cuales se pueden relacionar con los planteamientos de la práctica pedagógica de Carr y Kemmis (1988).

#### *Enfoque cuantitativo vs. cualitativo*

Invalida la pretensión de cuantificar el “aprendizaje” de las evaluaciones estandarizadas porque considera que es un fenómeno esencialmente cualitativo. Crítica que va acompañada de la afirmación de que las evaluaciones estandarizadas solo se preocupan por los “resultados”, pero no por los “procesos” (2006). Además, considera “despectivamente” como “positivista” cualquier intento de analizar con herramientas estadísticas la realidad social.

#### *Evaluación interna vs. externa*

Otra perspectiva considera como defecto su carácter externo al aula y a los procesos que suceden dentro de ella. Solo el docente que está cotidianamente dentro del aula y en contacto con los alumnos puede “conocer” y evaluar los aprendizajes. Por ello, consideran que las evaluaciones estandarizadas no tendrían la capacidad de captar lo que los alumnos aprenden por lo que tampoco tendrían nada que aportar a los docentes.

#### *Diversidad y contextualización vs. estándares y control central*

La otra crítica se dirige hacia su carácter estandarizado: se evalúa a la diversidad de estudiantes de un país o región con un único instrumento y, por tanto, con una definición común a todos acerca de lo que deberían aprender. Por esto, los críticos afirman que esta evaluación no reconoce la heterogeneidad cultural, la diversidad de aprendizajes que se dan en los múltiples contextos sociales y escolares, así como tampoco las distintas formas de enseñanza que realizan los profesores. La pretensión de evaluar con instrumentos estandarizados obedecería, en definitiva, a una pretensión de control estatal sobre la enseñanza y el trabajo docente, cuyos efectos serían negativos (Ravela, 2006).

Para Ravela (2006), en cambio, las evaluaciones internas, las del docente, están atadas a fenómenos de subjetividad como podría ser la condescendencia de un docente hacia un alumno. Por su parte, las evaluaciones externas justamente pretenden ofrecer al profesor la posibilidad de ubicar el desempeño de sus estudiantes y sus propias evaluaciones en el marco de referencia más amplio de los aprendizajes en el conjunto del sistema educativo. Tanto las evaluaciones internas como las externas pueden y deben complementarse en la medida en que ambas tienen limitaciones y potenciales.

El propósito de la educación es doble: potenciar el desarrollo único y original de los individuos además de incorporarlos a la sociedad de la que forman parte y permitirles manejar los códigos de esta; fomentar el desarrollo de las culturas locales, pero también garantizar la integración nacional a través de un conjunto de valores y conocimientos compartidos. Inevitablemente esta tensión aparece en las decisiones relativas al currículo y a la evaluación.

Siempre y cuando haya educación, entendiendo que la misma no se da en el vacío social y político, vamos a encontrar un recorte o priorización arbitraria de saberes, capacidades, habilidades, competencias o como se les quiera llamar, siempre, a fin de cuentas, encontramos esa selección que llamamos currículo.

Las evaluaciones estandarizadas implican que el Estado cumple un papel central en la definición de la respuesta a esa pregunta, a través de la producción de información sobre el grado en que los conocimientos y competencias fundamentales están siendo logrados en el sistema educativo (Ravela, 2006). Además, no se ocupan de entrar en el terreno de la diversidad ni buscan analizar todo lo que el alumno aprende, sino que buscan aquello que haya sido definido como base de la formación común al conjunto de los ciudadanos.

El problema central de las argumentaciones contra estas evaluaciones es la tesis por la cual se sostiene que no puede haber un referente común que defina los aprendizajes fundamentales para la totalidad de estudiantes de un país (Ravela, 2006). Están dirigidas a evaluar algunos de los aspectos más relevantes de la enseñanza, pero no alcanzan a cubrir todos los objetivos y propósitos educativos. Además, hay disciplinas importantes que no son evaluadas. Sumado a que hay aspectos de carácter local y contextual que configuran una parte central de la enseñanza, pero no son parte de una evaluación estandarizada a nivel nacional.

#### **1.4) La relevancia de las evaluaciones sistemáticas para la gestión de la política educativa provincial**

Demarchi Sánchez (2020) explica que desde los años 90 en adelante se implementó en varios países los sistemas de evaluación. Chile, en el año 1988, organizó el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE). Luego, Argentina dió origen al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC). Brasil creó el Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). México, en los 70, realizó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y en la década del 90, Colombia da nacimiento al Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Primaria y Secundaria. El objetivo era realizar un seguimiento a los procesos educativos de los y las estudiantes en diferentes niveles de formación. Todo ellos buscaban realizar operativos de evaluaciones a gran escala, con el fin de informar a la sociedad y a las instituciones educativas sobre el estado de la educación del país y dar información a docentes y personal educativo con el fin de mejorar los procesos de enseñanza en sus estudiantes.

Rodrigo (2020), en concordancia con Demarchi (2020), considera que la evaluación de la calidad educativa es una política pública que se instala con fuerza en el mundo globalizado. Desde la década de los 80 diferentes países crearon o fortalecieron agencias gubernamentales destinadas a la evaluación de sus sistemas educativos:

Países como Argentina no han sido ajenos al ímpetu evaluador. De hecho, en la Ley Federal de Educación del año 1993 (LFE N° 24.195) se dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con las jurisdicciones provinciales evaluara de manera permanente la calidad del sistema educativo (Rodrigo, 2020, p. 2)

En año 1995 se creó el Sistema Nacional de Evaluación para la aplicación de las pruebas nacionales de aprendizaje escolar. Se alentó de ese modo la participación del país en experiencias internacionales de evaluación, que tomaron impulso en años posteriores de la mano de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Rodrigo, 2020).

Para Tenti Fanfani (1998) Mendoza fue pionera en realizar mediciones sobre el rendimiento escolar en el área de Lengua y Matemática. El primer antecedente se registra en el año 1992, donde la Dirección General de Escuelas (DGE) establece (junto con la UNESCO/ORELAC y UNICEF Argentina) el operativo de aplicación de pruebas de rendimiento para cuarto grado al cual se suman los cuestionarios destinados a estudiantes, docentes y directores para observar variables sociodemográficas y económicas además de las relevantes a la gestión. Sánchez y Marlia (2013) relatan que la evaluación estandarizada en Mendoza nació como una evaluación externa al Sistema Educativo. Su primer nombre fue Sistema Público de Evaluación de la Calidad de la Educación (S.I.P.E.C.E.) y pertenecía al Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología. Se buscaba involucrar a parte de la comunidad en todo el proceso.

Sánchez de Concatti (1998) explica que en los 90 la necesidad de evaluar se justificaba porque se buscaba dar respuesta a los fenómenos producidos tales como: la masificación de la escolarización, el avance tecnológico y los cambios económicos socioculturales, todo lo cual producía grandes interrogantes sobre los nuevos conocimientos. La cuestión ya no era solo asistir a la escuela, sino que el desafío era aprender cada vez más y mejor. Comenzó a entenderse que la falta de conocimiento era un indicador clave de pobreza. De ahí la necesidad de evaluar y de esa manera detectar las escuelas donde los logros de aprendizaje eran bajos. Así se podría lograr las mejores soluciones para alcanzar la equidad.

Se buscaba asegurar que los y las estudiantes, en especial los más carenciados, consiguieran adquirir por lo menos lo que se llama “Aprendizajes Básicos”. Con este tipo de información se pretendía que las autoridades orientaran las políticas educativas hacia sectores desventajados además de las áreas de aprendizaje. A las escuelas de características similares les ofrecía la posibilidad de compartir enfoques, experiencias, analizar proyectos, que hubieran dado los mejores resultados. Y finalmente, a los docentes, mediante las pruebas, les brindaba la oportunidad de tener un modelo claro de los resultados esperados y una vista objetiva de los logros y los obstáculos en los aprendizajes de las y los alumnos.

En la gestión gubernamental de Dr. Arturo Pedro Lafalla (1996-1999) se llega a la conclusión de que no era conveniente que un ministerio evaluara a otro. Se sigue resaltando la importancia de continuar siendo evaluación externa al sistema educativo. Por eso pasa a

depender directamente de la Secretaría General de la Gobernación, con el nombre de SIPEC Área Educativa ya que funcionaba junto a SIPEC Encuesta de Opinión (esta parte del sistema evalúa otros ministerios) (Sánchez y Marlia, 2013).

En los años 1997 y 1998, el Sistema Público de Evaluación de Calidad en educación (SI.P.E.C), presenta el primer informe sobre factores asociados a logros académico y el segundo, al año siguiente, para las cuatro áreas de estudio: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En los años del 2000-2003, la nueva gestión de Roberto Iglesias suspende este tipo de evaluación en las escuelas. Fueron retomadas en el periodo 2004 – 2007, durante el gobierno del Julio Cleto Cobos, porque los supervisores del sistema educativo consideran valiosos sus aportes. De este modo, pasa a depender de la Dirección General de Escuelas (DGE) y se ubica en la Dirección de Planeamiento como un programa y evaluación interna, con el nombre de “Evaluar entre todos para mejorar entre todos”. Continúan con esta metodología también durante la gestión de 2008-2011 bajo la gobernación de Celso Jaque.

A partir 2012, con el Gobierno de Francisco Pérez y hasta su finalización, se decide “transformar el programa en Dirección de la Evaluación de la Calidad Educativa” (Sanchez de Concatti y Marlia, 2013). Esto también fue consensuado con supervisores y directores, ya que hicieron notar la importancia del programa por los documentos que aportaron y su metodología de trabajo.

Sánchez y Marlia (2013) explican que desde la Dirección General de Escuelas (DGE) se toma una “Muestra representativa” por jurisdicción (estatal y privada), ámbito (nivel primario) y modalidad (nivel secundario). Una vez aplicada para tener información centralizada y elaborar posteriores informes para autoridades y docentes de las escuelas, se distribuyen las pruebas por sede de supervisión para la aplicación del Censo. Finalmente, desde las supervisiones, las directoras de las instituciones educativas retiran la cantidad suficiente de evaluaciones según el número de alumnos del grado/año elegido para evaluar. El equipo directivo se encarga de esto. Los datos que se recolectaron se refirieron a los resultados sobre logros y dificultades en los aprendizajes de los y las alumnas que se encontraban cursando determinados años del sistema educativo. Las áreas evaluadas eran: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del nivel primario (3º/4º grado del primer ciclo y 7º grado del segundo ciclo) y secundario (2º y 5º/6º año).

En el año 2013 se recogió información sobre “factores asociados a logros”. Se contaba con un área de capacitación en evaluación que produjo material en soporte electrónico y en papel para capacitar a docentes del nivel primario, secundario, jóvenes y adultos, como a los integrantes de los institutos terciarios formadores de docentes.

Rodrigo (2020) considera que, en Argentina, durante el mandato “kirchnerista” (2003-2007; 2007-2015) la “inclusión con calidad” se tornó en uno de los ejes nodales de la política educativa de la época. Se promocionaron discursos que relacionaron a la calidad de la educación con una perspectiva de derechos. Para el gobierno nacional la inclusión escolar significaba un acto de justicia social y la calidad, el resultado de acciones integrales que garantizaban las condiciones materiales de la educación y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comprender a esta última de esta forma aleja a la evaluación de interpretaciones reduccionistas que la limitaban a la medición del rendimiento y a la rendición de cuentas, para acercarla a visiones que destacaron sus aspectos formativos y menos técnicos.

Además, este autor (Rodrigo, 2020) asegura que la llegada de “la Alianza Cambiemos” al Estado, en los periodos 2015-2019, inauguró una nueva coyuntura histórica para el país. En consecuencia, la evaluación se volvió uno de los ejes claves y transversales que articuló a la política educativa de la época. Lo hizo a través de lógicas tecnocráticas típicas de los años 1990 pero con especificidades propias de dicha gestión. Por ejemplo, rebajó la calidad educativa solo a los resultados alcanzados en pruebas estandarizadas y a gran escala de logro escolar. Esto significaba que los mismos eran evidencia suficiente para dar cuenta de los problemas educativos del país.

Otro aspecto se relaciona con la evaluación a los docentes. Estas estrategias se enmarcaban bajo un escenario político de sospecha y desconfianza hacia el trabajo de los profesores y sus escuelas. Según Rodrigo (2020, p. 12) esto lo evidenciaron organizaciones internacionales como el Banco Mundial (2014) o el “Programa Enseña por Argentina” (Friedrich, 2014).

Luego, durante los años del gobierno de “Cambiemos”, se intentó modificar la legislación que regula la publicación de resultados escolares asociados a la evaluación (Rodrigo, 2020). Se buscaba avanzar hacia la elaboración de rankings de rendimiento entre

escuelas, porque se pretendía dar mayor libertad a las familias en la elección del tipo de educación y alentar la competencia entre los centros.

Finalmente, las propuestas de evaluación que el gobierno de “Cambiemos” promovió pueden interpretarse como procesos de privatización y mercantilización de la educación que investigaciones (Feldfeber, 2018) han puesto en evidencia para países como Argentina (Rodrigo, 2020) .

### **1.5) Fundamentos de la posición epistemológica: la importancia del capital cultural para la comprensión de los fenómenos en el campo educativo.**

Para comprender una trayectoria educativa de éxito escolar o trayectorias que han tenido dificultades es importante incluir en el análisis nociones que nos alejen de una mirada lineal de los procesos educativos y abran espacios para abordar incluso las contradicciones que le son constitutivas. Lahire (2011) hace referencia al concepto sociológico de disposición diferenciándolo al de predisposición. El primero es socialmente construido, formado a través de la experiencia social, por una multiplicidad de experiencias sociales tales como sentir, actuar o ver. En cambio, el segundo se plantea como natural e innato para la sociología. A su vez suele utilizarse el término “habitus” que, para el autor, se refiere a “maneras de hacer que están incorporadas y eso es el producto de lo que el mundo social ha hecho en y sobre nosotros” (Lahire, 2011, p.14). El mundo social nos moldea permanentemente por sus diferentes marcos sociales y con lógicas, que no son necesariamente coherentes y hasta pueden ser contradictorias. Y esas contradicciones sociales suceden en el interior del individuo (Lahire, 2011). La construcción de las desigualdades sociales solo se puede entender si se marcan estos aspectos.

Según Lahire, la familia, para la sociología, es el medio social que determina la educación de los individuos y gran parte de su destino escolar, profesional, etc. Estas familias, universos complejos, no son bloques homogéneos o coherentes ante la escuela. Aquellas dotadas de recursos culturales, sobre todo quienes han ido a la escuela, dan a las instituciones, niños/as y adolescentes portadores de una serie de disposiciones culturales, formas lingüísticas, un cierto dominio de sí que no son insustanciales.

En la teoría de Pierre Bourdieu (2000), el mundo social es un espacio multidimensional construido empíricamente por el descubrimiento de los principales factores de diferenciación o formas de capital que son eficientes en la lucha (o competencia) por la apropiación de bienes escasos del cual este universo es el sitio (Bourdieu, 1994).

La estructura de este espacio está determinada por la distribución de varias formas de capital, esto es, por la distribución de las propiedades que están activas al interior del universo en estudio, aquellas propiedades capaces de conferir fuerza, poder, y consecuentemente beneficios a sus poseedores. (Bourdieu, 1994)

Bourdieu (2000) afirma (por sus investigaciones empíricas) que en un universo social, como es el caso de la sociedad francesa o norteamericana, estos poderes fundamentales son el capital económico, en sus diferentes modos; el capital cultural o informacional, de nuevo en sus diferentes representaciones; y dos configuraciones de capital que están fuertemente correlacionadas: el capital social, que consiste de recursos basados en conexiones y pertenencia a grupos, y el capital simbólico, que es la conformación que toman las diferentes formas de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos.

Los antecedentes sociológicos que analizan las asociaciones estadísticas entre los factores de logro y el rendimiento se pueden clasificar en diversos grupos en los que el énfasis se coloca en algunas de estas formas de capital. Por un lado, los que pertenecen a las teorías del capital humano desde el enfoque funcionalista cuyos representantes son: Coleman (1966, 2001), Jencks (2001), Simmons y Alexandre (1975), Walberg (1986) y Fraser (1989), Heyneman (1976), Schiefelbein y Simmons (1980), Lockheed, Fuller y Nyirongo (1989), Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, (1994). Los mismos indagan el efecto compensador que tienen los factores escolares ante la desigualdad caracterizada por los factores sociales, en especial, el económico medido por el ingreso familiar. Por otro lado, los que pertenecen al enfoque de las teorías de Bourdieu, los que intentan superar esa dicotomía planteada por los funcionalistas entre los factores escolares y sociales, con el concepto de origen social, definido por el capital cultural, el capital económico y el “habitus”. Sus exponentes son: De Graaf (1986), Perrenoud (1990) y Lareau y Horvat (1999).

Esta identificación de las corrientes es importante porque cada una de ellas hace mayor hincapié en uno de los diferentes tipos de capital propuestos por Bourdieu (2000), el

económico o el cultural, para explicar las diferencias en los resultados de las pruebas traducidos en las variables correspondientes al ingreso familiar o al nivel educativo de los padres y madres.

## **Síntesis**

El rendimiento académico obtenido por las y los estudiantes en las pruebas está referido al saber institucionalizado en la escuela como conocimiento escolar.

El análisis de los factores escolares y sociales permiten construir explicaciones con mayor profundidad sobre el rendimiento. Conocer los primeros permite tomar decisiones de política educativa porque se pueden intervenir a través del sistema educativo. No obstante, la escuela tiene limitaciones en incidir en los factores sociales, sobre todo, para quienes viven situaciones de extrema pobreza.

Las evaluaciones estandarizadas no muestran situaciones individuales o excepcionales, sino que se interesan por dar cuenta del sistema educativo en su conjunto.

Las evaluaciones tomadas en la provincia de Mendoza, desde el momento de su creación, han buscado mejorar la realidad educativa además de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las distintas corrientes de la sociología de la educación han puesto el foco en uno de los dos tipos de capital propuestos por Bourdieu (2000) para analizar el rendimiento académico asociado a los factores sociales y escolares.

Bourdieu busca superar las dicotomías presentes en los distintos estudios basados en asociaciones estadísticas que analizan el rendimiento y los factores.

## **Capítulo II. Estudios sobre factores de logro académico: capital económico y capital cultural**

En este capítulo se presentan los estudios basados en asociaciones estadísticas significativas entre el origen social, definido por los capitales económico y cultural, y el rendimiento académico (De Graaf, 1986; Perrenoud, 1990; Lareau y Horvat, 1999; Cervini, 2001, 2002). Posicionados en el pensamiento de Bourdieu, consideran que esos capitales se convierten en ventajas educacionales, es decir, en “capital escolar para el alumno” (Cervini, 2002, p.461).

En el primer apartado, la bibliografía revisada se divide entre esos trabajos y los que pertenecen a las teorías del capital humano, cuyas explicaciones sobre las diferencias en el rendimiento se asocian, principalmente, al ingreso familiar justificando mediante el capital económico las diferencias de los resultados obtenidos en esas pruebas. (Coleman 1966, 2001; Jencks, 2001; Simmons y Alexandre, 1975; Walberg, 1986; Fraser, 1989; Heyneman, 1976; Schiefelbein y Simmons, 1980; Lockheed, Fuller y Nyirongo, 1989; Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994).

En la segunda parte de este capítulo, se presentan antecedentes sociológicos de Latinoamérica. Se examina en qué tipos de capitales ponen el peso para analizar las diferencias en los resultados y si consideran en sus trabajos la activación del capital cultural. Estos antecedentes se ubican dentro de los enfoques de la sociología de la educación que definen el papel de la escuela y su relación con la pobreza a través de analizar la educación que en ella se imparte. Los representantes del estructural funcionalismo considerados son Bautista Gómez (2012) y Martínez Rizo (2002), de las teorías marxistas de la reproducción se menciona a Marchesi (2000) y de las teorías de Bourdieu se encuentra a Recalde (2018), Fernández Aguerre (2004) y Cervini (2001, 2002).

## **2.1) Análisis sobre las asociaciones estadísticas significativas entre el origen social y el rendimiento del estudiante: la activación del capital cultural**

### **2.1.1) Enfoque estructural funcionalista: las teorías del capital humano en la educación.**

Para Bourdieu (2000), a los economistas de la Escuela del capital humano se les atribuyó el mérito de haber formulado claramente la pregunta sobre la relación entre las cuotas de beneficio concebidas a través de inversión educativa y económica, y cómo evolucionó esa relación. No obstante, el problema se encuentra en la manera de medir el rendimiento de la inversión escolar porque sólo abarcan inversiones y beneficios monetarios, y no son capaces de explicar “el significado relativo” que los distintos agentes y clases sociales le dan a sus inversiones económicas y culturales; ya que no pueden hacer un análisis de la estructura de las distintas oportunidades de beneficio que brindan los diferentes mercados, relacionado con la magnitud y distribución de su correspondiente ámbito de operación. Por consiguiente, no relacionan las estrategias de inversión escolar con el conjunto total de estrategias educativas y con el sistema de estrategias de reproducción.

Estos teóricos desatienden la inversión educativa “mejor escondida y socialmente más eficaz” (Bourdieu, 2000, p.137): la transmisión de capital cultural en el seno de la familia. El trabajo realizado por ellos, sobre la relación entre “aptitud” escolar e inversión en educación omite que, la “capacidad”, el “talento” o los “dotes”, son el resultado de una inversión de tiempo y de capital cultural.

Esta definición funcionalista de la educación desconoce que el sistema educativo, al sancionar la transmisión hereditaria de capital cultural, contribuye a la reproducción de la estructura social. Con esto no tiene en cuenta que el rendimiento escolar producto de la acción educativa tiene una relación directa con el capital cultural invertido por la familia; “además de olvidarse que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado que pueda ser movilizado para respaldarla” (Bourdieu, 2000, p.138).

Según Coleman (1966, 2001), los estudios sobre asociaciones estadísticas significativas entre el origen social del alumno y su logro escolar están lo suficientemente probadas (Coleman, 1966, 2001; Jencks, 2001). De hecho, se propuso conocer si los factores escolares tenían un efecto específico sobre la distribución del aprendizaje, previo haber controlado las características socioeconómicas de la familia del alumno (Cervini, 2002).

Su preocupación se centraba en indagar qué tan eficaces eran los factores escolares, en su efecto neutralizador o compensador, sobre los factores sociales desigualmente distribuidos en la sociedad. El autor (Coleman, 1966, 2001) concluyó que los insumos escolares tenían poco efecto sobre las diferencias en el desempeño escolar, éstas se debían principalmente a la distinción sobre el origen social del alumno, mientras que las variables escolares, las que fueron consideradas en el estudio, tenían un efecto prácticamente nulo, resultado que afectaba seriamente la imagen de la escuela como mecanismo democratizador. Esto llevó a que se pusiera en duda la intervención pública en el sector educativo que buscaba alcanzar mejores niveles de justicia social junto con ofrecer una fuerte justificación para los programas sociales direccionados a neutralizar los efectos perversos de la estructura de distribución social y económica precedentes a la propia escuela (Cervini, 2002).

Jencks (2001) fue otro en confirmar los hallazgos de Coleman (1966, 2001) fundamentando que las características propias del estudiante son las más importantes, todo lo demás es secundario o irrelevante. Esto continúa dividiendo a las y los investigadores.

En la década de los setenta, Simmons y Alexandre (1975) arribaron a las mismas conclusiones que Coleman y Jencks: los factores relacionados con el origen del alumno era lo más relevante poniendo en cuestionamiento si los beneficios se lograrían con las inversiones tradicionales en capacitación a docentes y mejoramiento de los medios tradicionales.

Walberg (1986) y Fraser (1989), durante la década del '80, buscaron probar la validez de algunos modelos de determinación del rendimiento. Los estudios coincidían en que el nivel económico es menos relevante que otras variables familiares tales como su capital cultural o sus actitudes y comportamientos relacionados con la escuela (como puede ser el grado de compromiso con el estudio de sus hijos) (Cervini, 2002), y la reflexión final de estos autores para los países desarrollados es que “los antecedentes familiares de los alumnos se

asocian, significativamente, con el rendimiento y, si bien su peso relativo puede igualar a la de otros factores, difícilmente será inferior” (Cervini, 2002, p.450).

Esto fue cuestionado por Heyneman (1976) porque los modelos explicativos del rendimiento escolar adecuados para los países desarrollados no son aplicables a los menos avanzados ya que, en estos últimos, los factores escolares actúan de manera distinta. La hipótesis se basaba en que las sociedades menos desarrolladas son más homogéneas que las industriales y, por lo tanto, los antecedentes sociales de las y los alumnos tienen menos influencia sobre el rendimiento. Esta idea puede conformarse a partir de tres aspectos: lo lingüístico, las expectativas de los padres y la formación de las clases sociales. En los países desarrollados los antecedentes familiares tienen un efecto mayor que en los menos desarrollados porque los estudiantes están menos diferenciados por la actitud lingüística y la expectativa de escolarización es mucho más baja, entonces, esos antecedentes tienen menos relevancia para explicar las variaciones en el rendimiento. Por lo tanto, “cuando más industrializada es la sociedad, mayor será la probabilidad de que el rendimiento escolar sea afectado por el ambiente socioeconómico del alumno y otras variables no escolares” (Heyneman, 1976, p.205 en Cervini, 2002, p.451).

Contemporáneamente a este estudio, Schiefelbein y Simmons (1980) afirman que la clase social pronostica el logro del alumno y las características familiares son más relevantes cuando se trata del aprendizaje en lengua comparado con ciencias.

Bajo este enfoque, Lockheed, Fuller y Nyirongo (1989) consideran que pensar que los factores escolares en el tercer mundo predominan es incurrir en errores conceptuales y metodológicos, como es incluir el aspecto económico en la medición de la clase social, excluyendo los aspectos culturales, o usar mediciones que son apropiadas para el primer mundo (educación u ocupación) pero no para los países en desarrollo. Afirmando que, si se tienen en cuenta estos aspectos, el efecto del origen social sería mayor sobre el rendimiento.

En resumen, para este enfoque sociológico, la estimación de la distribución de los factores escolares y sociales (origen social del alumno) en la educación muestra el efecto de algunos condicionantes metodológicos para la propia realidad en estudio.

Wolff, Schiefelbein y Valenzuela (1994) presentan un resumen de los estudios empíricos efectuados en América Latina y el Caribe que han medido sistemáticamente la relación entre la escuela, sus elementos y el rendimiento escolar. Para ellos hay dos elementos que intervienen en el aprendizaje: las características de las y los estudiantes y las características de las escuelas. Sus conclusiones, basadas en el estudio de Heyneman y Loley (1983), sostienen que: “El insumo educativo contribuye a la adquisición de habilidades cognitivas, independientemente de las características del medio familiar” (Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994, p.41). Esto se confirma por la complejidad de las relaciones del docente, su comportamiento en la sala de clases, y el rendimiento del aprendizaje de los alumnos. Las relaciones positivas incluyen: “métodos de enseñanza más personalizada y flexible, formación docente inicial, experiencia del profesor, conocimiento del profesor respecto de las asignaturas, la proximidad del profesor a la escuela, asistencia del docente, tiempo dedicado al aprendizaje, tareas para la casa, participación de los padres, y la cobertura del currículo” (Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994, p. 41). El tamaño de la clase no tiene relación positiva con el rendimiento. Las características claves de los alumnos que inciden en su rendimiento, incluyen su condición de salud y de nutrición, sus actitudes hacia la escolaridad y sus experiencias preescolares.

No obstante, esta conclusión no señala cuánto de esos trabajos revisados controló adecuadamente el factor socioeconómico familiar y cuánto su participación fundamenta la variación en el rendimiento. Por otro lado, se resalta que, en 49 de los 80 estudios revisados, se consideró de forma específica el nivel socioeconómico de los padres y madres, mostrando una relación positiva y significativa (Cervini, 2002).

### **2.1.2) La superación de las dicotomías entre capital económico y cultural a través del origen social: el nivel educativo de los padres y madres**

Para Bourdieu (1994), los agentes se distribuyen en todo el espacio social, en una primera dimensión por el volumen global del capital que poseen, en una segunda, por el peso relativo de su capital total en sus distintas formas de capital (en especial el económico y

cultura), y, en una tercera dimensión, de acuerdo a la evolución en el tiempo del volumen y composición de sus capitales, esto es, de acuerdo a sus trayectorias en el espacio social.

Los agentes o conjunto de agentes son determinados a un área particular en el espacio social y se definen por sus posiciones relativas bajo “un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a diferentes variables pertinentes” (Bourdieu, 1994, p.3) (la ocupación, por lo general, es un buen indicador económico de la posición en el espacio social y proporciona información sobre los efectos ocupacionales, efectos de la naturaleza del trabajo, del ambiente ocupacional con sus especificidades culturales y organizacionales, etc.).

Las clases construidas se caracterizan bajo la forma de un conjunto de agentes que, por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social (en la distribución de poderes) están sujetos a condiciones de existencia y factores condicionantes análogos y, como resultado, están dotados de disposiciones afines que los direccionan a desarrollar prácticas equivalentes. Tales clases permiten obtener la mayor cantidad de información con un mínimo costo. Para ello se necesitan tres coordenadas: volumen global del capital, composición del capital y trayectoria social.

Este uso de la noción de clase es inseparable de la ambición de describir y clasificar agentes y sus condiciones de existencia de tal manera que el recorte del espacio social en clases pueda explicar las variaciones en las prácticas. (Bourdieu, 1994, p. 4)

En Bourdieu (2000), el concepto de capital cultural aparece como una hipótesis teórica que permite explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. A través del cual se puede vincular el "éxito escolar", es decir, el beneficio específico que los niños y niñas de distintas clases sociales y fracciones de clase pueden obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase. Esto es una ruptura con los fundamentos de la común idea de que el éxito o el fracaso académico son el resultado de las "capacidades" naturales y con las teorías del "capital humano" (Bourdieu, 2000, p.137).

En la teoría bourdeana, son tres las formas o estados en las que puede existir el capital cultural: *interiorizado o incorporado*, bajo formas de disposiciones duraderas del organismo; *objetivado*, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar (Bourdieu, 2000).

La acumulación de cultura en estado incorporado supone un proceso de interiorización porque implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje que lleva tiempo. Además de un tiempo de inversión personal porque la incorporación de ese capital no puede hacerse por medio de otro, por eso, se excluye el principio de delegación (Bourdieu, 2000). La incorporación de ese capital puede darse de manera inconsciente, en diferente forma según la época, la sociedad y la clase social sin medidas educativas planeadas. El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición (Bourdieu, 2000).

El capital cultural se vincula de diferentes maneras a la persona en su singularidad biológica y se transmite por vía de la herencia social, transmisión que, por demás, se da a escondidas y pasa totalmente inadvertida. Combina el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición.

Como las condiciones sociales de su transmisión y adquisición son menos perceptibles que las del capital económico, el capital cultural suele forjarse como capital simbólico; por eso, se desconoce su verdadera naturaleza como capital y, en cambio, se identifica como competencia o autoridad legítima que debe usarse en todos los mercados en los que el capital económico no tiene reconocimiento pleno (por ejemplo, en el mercado matrimonial). Por esta lógica simbólica se entiende a la posesión de un gran capital cultural como "algo especial", que sirve de base para ulteriores beneficios materiales y simbólicos. Disponer de una competencia cultural determinada, como puede ser saber leer, en un mundo de analfabetos, tiene un valor que por su escasez trae beneficios adicionales debido a su posición en la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu, 2000).

Parte del beneficio que se genera en la sociedad por la escasez de determinadas formas de capital cultural se explica porque no todos los individuos cuentan, en un momento dado en el tiempo, con los medios económicos y culturales para extender la educación de sus hijos más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada. La capacidad de apropiarse de los beneficios y de imponer reglas de juego tan favorables para el capital y para su reproducción (Bourdieu, 2000) se constituye por la desigual distribución de capital, esto es, por la estructura total del campo.

No obstante, la efectividad simbólica del capital cultural deriva de la lógica de su transmisión. El proceso o tiempo de apropiación del capital cultural objetivado depende del capital cultural previamente incorporado en toda la familia. La acumulación de ese capital cultural desde la infancia, su apropiación rápida y sin esfuerzo de las capacidades útiles, se da en las familias que tienen un capital cultural tan sólido que hace que todo el periodo de socialización sea a su vez de acumulación (Bourdieu, 2000, p.143).

Con esto se indica el tiempo necesario para adquirir el elemento que conecta el capital cultural con el económico. Las diferencias en el capital cultural poseído por la familia conllevan a divergencias en relación con el momento en el que se inicia el proceso de transmisión y acumulación, con discrepancias en relación con la capacidad de hacer frente a las obligaciones propiamente culturales de un periodo prolongado de apropiación. Esto se conecta directamente con la idea de que “un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica” (Bourdieu, 2000, p.143).

El capital económico contribuye a obtener diferentes tipos de capital con un mayor o menor esfuerzo de transformación necesario para generar la forma de poder efectiva en el campo correspondiente. Algunos bienes y servicios se obtienen mediante el capital económico, de forma inmediata; sin embargo, hay otros que se obtienen solo en virtud de un capital social de relaciones u obligaciones. La oportunidad de servirse de esa capital demanda un costo previo al tiempo de su utilización, es decir, una inversión de sociabilidad planteada necesariamente a largo plazo (Bourdieu, 2000).

Bourdieu (2000, p.158) afirma que el capital económico es la base de todos los otros tipos de capital, pero las transformaciones del capital económico no pueden reconducirse

sólo a él ya que sus manifestaciones producen efectos específicos que ocultan al capital económico como base que sirve y determina esos efectos.

Para comprender el funcionamiento lógico del capital se deben combatir las dos aproximaciones unilaterales: el economicismo y el semiologismo. La primera considera que todas las formas de capital son reductibles a capital económico; la segunda pasa por alto la eficacia específica de otros tipos de capital, y reduce las relaciones sociales de intercambios a fenómenos de comunicación e ignora el hecho descarnado de la reductibilidad universal a la economía (Bourdieu, 2000).

La transformación del capital económico en capital social presupone un trabajo específico. Se trata de un desembolso aparentemente gratuito de tiempo, preocupación y esfuerzo, mediante el cual la relación de intercambio pierde su significado puramente monetario; lo que se aprecia, por ejemplo, en el esfuerzo de personalizar un regalo (Bourdieu, 2000, p.160). Esa transformación supone un gasto de tiempo que resulta posible por la posesión de capital económico. Porque el capital cultural que se transmite dentro de la familia no depende directamente de la relevancia del capital cultural que se posee en la comunidad doméstica, el cual sólo podría acumularse al precio de un desembolso de tiempo.

Antes bien, depende todavía más de cuánto tiempo útil (sobre todo en la forma de tiempo libre de la madre) tenga a su disposición la familia para hacer posible la transmisión de capital cultural y permitir una inserción retardada o tardía en el mercado laboral. (Bourdieu, 2000, p.160)

El capital económico disponible en la familia tiene un papel decisivo porque una incorporación tardía al mercado laboral permite obtener educación y formación escolar, esto solo se consigue muy a largo plazo (Bourdieu, 2000).

Los distintos tipos de capital se distinguen por la facilidad que tienen en transmitirse, es decir, por su reproductibilidad. Todo lo que disimula el aspecto económico genera aumento en el riesgo de pérdida, especialmente en las transmisiones intergeneracionales de capital. La aparente inconmensurabilidad de los distintos tipos de capital introduce un volumen considerable de inseguridad en todas las transacciones entre los poseedores de

diferentes tipos de capital. Lo mismo pasa con el capital social que se produce y se reproduce a través de relaciones de intercambio que excluyen explícitamente cálculos y garantías, y comportan así el riesgo de la "ingratitude". Ya que siempre existe el riesgo de que se niegue el reconocimiento de una obligación debida, presuntamente surgida de una relación de intercambio no contractual. La transmisión del capital cultural se enfrenta no solo al riesgo inherente de pérdidas, sino también al hecho de que el título escolar constituye la forma institucionalizada de capital educativo y no es transmisible como el título nobiliario ni negociable como el título bursátil. Si bien la transmisión del capital cultural posee mayor confiabilidad, soporta mayor riesgo que el capital económico, pues dentro de la familia se sustrae al conocimiento, así como a todo tipo de control. Por eso, para poder desplegar con eficacia en el mercado laboral, el capital cultural precisa cada vez más ser corroborado por el sistema de enseñanza, esto es, precisa ser transformado en títulos académicos.

Para Cervini (2002, p.458), el concepto de habitus de Bourdieu denota el producto de la socialización y es un conjunto de “disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p.86)

El habitus origina prácticas, individuales y colectivas, producto de la historia, y por eso mismo genera historia en relación con los esquemas engendrados por la historia. Asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007).

Para Cervini (2002), el modelo usado por Bourdieu para explicar el fracaso escolar se compone de un factor antecedente denominado indistintamente: origen social, antecedente familiar, nivel económico familiar o estatus social, y una variable intermediaria, el capital cultural. Por eso, el autor (Cervini, 2002) postula que el capital cultural dominante, relacionado directamente con el aprendizaje escolar, se encuentra entre las familias de mayor nivel socioeconómico.

Para Bourdieu (1998), las relaciones estadísticas entre el capital escolar o el origen social, un saber determinado y su forma de utilizarlo, ocultan relaciones entre grupos que a su vez preservan relaciones diferentes, antagónicas con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él un mayor provecho.

Si las diferenciaciones en capital escolar están estrechamente relacionadas con las variaciones de la competencia, incluso en campos como el cine o el jazz, que no se enseñan ni se controlan de forma directa a través de la institución escolar, no es menos cierto que, “a capital escolar equivalente, las diferencias de origen social (cuyos efectos se expresan ya en las diferencias de capital escolar) están asociadas a unas diferencias importantes” (Bourdieu, 1998, p.60). Diferencias que son manifiestas y, por eso, requieren menos de una competencia estricta y controlable y más de una cierta familiaridad con la cultura; por otro lado, esta competencia se aparta de los universos más "académicos" para acercarse a regiones menos legítimas, más "osadas", de la cultura llamada “libre”, “no enseñada en la escuela aunque tenga un valor reconocido en el mercado escolar-, que puede, en muchas ocasiones, tener un rendimiento simbólico muy alto y procurar un gran beneficio de distinción” (Bourdieu, 1998, p.60). Bourdieu (1998) aclara que, cuando se pide a las encuestas que expresen una familiaridad de estatus a la cultura legitimada o en vías de legitimación, el peso relativo del capital escolar en el sistema de factores explicativos puede ser menor que el peso del origen social.

No obstante, la dificultad en el análisis está en la representación de lo que designan los propios instrumentos de análisis -nivel de instrucción u origen social- esto se observa en las luchas cuyo objeto de análisis -el arte y la relación con la obra de arte- es la apuesta en la propia realidad: estas luchas enfrentan a quienes están de acuerdo del todo con la definición escolar de la cultura y del modo escolar de adquisición, con aquellos que se posesionan como defensores de una cultura y de una relación con la cultura más "libres", menos supeditadas a los aprendizajes y controles escolares, y que, si se inscriben sobre todo entre los sectores más antiguos de la burguesía, encuentran garantía en los escritores y en los artistas, y en la representación carismática de la producción y del consumo de la obra artística de los que ellos son sus inventores y sus garantes (Bourdieu, 1998).

Para De Graaf (1986), Bourdieu persuade en la idea de que las características socioeconómicas de los padres, particularmente sus ocupaciones y educación, y su participación en la cultura formal están estadísticamente asociadas con el nivel educativo y la participación de los niños en ese tipo de cultura. Pero no explica si esta asociación se puede dar por la influencia del capital cultural transmitido.

¿Los hijos de padres ricos se desempeñan mejor en la escuela porque se criaron en una familia en la que se internalizó la cultura formal y porque dicha internalización se recompensa en la escuela? ¿O se desempeñan mejor solo porque provienen de entornos socioeconómicos privilegiados? (De Graaf, 1986, p.238)

Según De Graaf, Bourdieu asume que las características socioeconómicas se transmiten a través del capital cultural porque los padres e hijos de alto nivel socioeconómico poseen capital cultural.

De Graaf (1986) busca explicar la asociación entre el origen social y el nivel educativo sólo de una manera global y elabora las siguientes hipótesis:

Los recursos culturales pueden ser más importantes en algunos puntos de selección en las carreras educativas que en otros. Por ejemplo, la entrada a las escuelas de élite y la entrada a la facultad de medicina y derecho podrían ser puntos de selección especiales. Por supuesto, existen otros tipos de recursos culturales, como buenos modales, ropa de alta calidad y conocimiento de las materias escolares específicas. Además, recursos sociales como tener amigos o familiares con influencia o con los recursos económicos o culturales necesarios pueden ser una ventaja en las carreras educativas (p.246).

Esto permite desarrollar una teoría explicativa sobre el impacto de los recursos culturales y de otro tipo en el modelo de logro de estatus. Para De Graaf, cuando la mayoría de los efectos directos de los Nivel Socioeconómico sobre el clima familiar se expliquen por variables que miden recursos y restricciones, se arribará a conclusiones finales sobre el impacto relativo de los diferentes tipos. Mientras esto no se haya logrado, tiene poco sentido definir los recursos culturales como todos aquellos recursos que no son ingresos familiares.

Por el contrario, para Perrenoud (1990), el capital cultural conforma, ampliamente, la memoria del individuo, sus adquisiciones, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven. En el centro del capital cultural se encuentra el *hábito*, sistema de disposiciones, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, estructuras simbólicas y lingüísticas, esquemas perceptivos, de evaluación, de pensamiento y de acción. En torno a este nódulo central se despliega un conjunto de representaciones.

El recurso de la noción de capital cultural no señala de ninguna forma que puede trasladarse al campo de la educación o de la cultura leyes y teorías económicas, ni tan siquiera los principales conceptos establecidos por la ciencia económica.

Un capital es algo que se posee, resultado de una acumulación, es más que un bien porque se puede poner en acción, hacerlo trabajar. Esta descripción conviene tanto al capital económico como al cultural, porque se puede invertirlo en la lectura de la experiencia, la acción inmediata, en empresas individuales o colectivas a más largo plazo: un oficio, una formación nueva, el ejercicio de un poder, el mantenimiento de una posición, la consecución de una carrera profesional o mundana (Perrenoud, 1990, p.49).

Para Perrenoud (1990) el capital cultural se pone en práctica bajo dos formas:

- 1) en la lucha por la vida, en la competencia social, los individuos o los grupos movilizan una parte de su capital cultural para seducir, dominar, alimentarse, cuidarse, etc. El capital cultural, por tanto, se invierte de manera directa en la acción, sin mediación de los juicios de los demás.
- 2) hace depender el efecto de las diferencias del capital cultural de su interpretación por terceros mediante juicios, a través de los juicios de excelencia o competencia, más o menos formalizado; así, el capital cultural no es útil, de manera directa o inmediata para resolver un proyecto o realizar un proyecto.

El individuo emplea conjuntamente su capital cultural bajo estas dos modalidades esquematizadas. En una determinada situación pone en práctica sus informaciones, sus conocimientos, su saber hacer, sus métodos de trabajo, para que su acción sea más eficaz. En otras situaciones, en donde el individuo intercede como actor político, las competencias presentadas son menos evidentes y no establecen el resultado de formaciones bien definidas. En igualdad de condiciones, el individuo se desarrollará mejor siempre y cuando disponga

del capital cultural adecuado. En asociación con estas situaciones, hay desigualdades de capital cultural que nada deben a los juicios de excelencia o de competencia (Perrenoud, 1990).

Cuando el análisis se enfoca en la elaboración de juicios de excelencia o competencia se favorece al segundo tipo de mecanismo. A partir del momento en que se forma el juicio del maestro, el alumno tiene un determinado capital cultural. Todo gira en torno a la forma de elaborar la representación de excelencia y de las competencias del alumno que emplea el maestro y, por esto, se suma la estrategia del estudiante para influir sobre el juicio del docente.

Por eso, se vuelve necesario explicar la desigualdad de capital escolar acumulado. Porque lo que importa es la desigualdad de la enseñanza y poner el acento en el primer mecanismo en el caso particular en que las desigualdades de capital cultural originan desigualdades de aprendizaje escolar (Perrenoud, 1990). Respecto de esto, Cervini (2002, p.461) afirma que los capitales culturales y económicos de la familia se tornan en una ventaja educacional, es decir, en capital escolar para el alumno.

Para Lareau y Horvat (1999), en los escritos de Bourdieu no se han reconocido tres puntos importantes. Primero, el valor del capital estriba en gran parte del entorno (o campo) social. Segundo, hay una diferencia significativa entre la posesión y la activación de capital o recursos. Esto significa que las personas que tienen capital social y cultural eligen activarlo o no, y la habilidad con la que lo activan varía. Tercero, estos dos puntos se articulan para indicar que, en lugar de ser un proceso continuo demasiado determinista, la reproducción es irregular, desigual y se negocia continuamente por los actores sociales.

Lareau y Horvat (1999) exponen que todas las personas poseen capital social para invertir o activar en distintos campos sociales. Pero no todo el capital social o cultural tiene el mismo valor en un campo determinado. Para ser valioso se debe activar el capital social y cultural. La capacidad de activarlo y la forma en que se activa influyen en su valor en un campo de interacción.

Para ellos (Lareau y Horvat, 1999), los investigadores tendrían que aclarar la forma en que se valoran los recursos en el contexto específico que se investiga, en este caso, la

experiencia escolar. No todas las exhibiciones culturales son igualmente valoradas. De hecho, los recursos culturales y sociales de los padres se vuelven formas de capital porque facilitan el cumplimiento de los estándares dominantes en las interacciones escolares. Sobre todo, el capital cultural porque incluye un amplio vocabulario de los padres y madres, el sentido de derecho a interactuar con los maestros como iguales, el tiempo, el transporte y los arreglos de cuidado infantil para asistir a eventos escolares durante el día escolar. El capital social incluye redes sociales con otros padres en la comunidad escolar que brindan información informal sobre los maestros (Lareau y Horvat, 1999).

Los autores buscan resaltar la naturaleza fluida de la interacción social y la reproducción de la desigualdad en la sociedad, muchas veces poco desarrollada, en la bibliografía sobre reproducción social. A partir del método de Bourdieu y sus resultados, sugieren tres modificaciones a los elementos de la reproducción social. Primero, los investigadores tienen que prestar atención al campo de interacción y a las reglas explícitas e implícitas para la misma presente en un campo determinado. Cualquier forma o tipo de capital alcanza valor solo en relación con el campo específico de interacción. Los tipos particulares de capital social no tienen un valor esencial que excluya lo pactado en un campo específico. En segundo lugar, los individuos deben activar el capital en los entornos sociales y varían en el nivel de habilidades que tienen para hacerlo (Lareau y Horvat, 1999).

Estos dos puntos conducen al tercero: el proceso de reproducción social no es una trayectoria fluida basada en características individuales que se transmiten sin problemas de generación en generación. La clase y la posición racial de un individuo afectan la reproducción social, pero no la determinan. Cada persona (en este caso, un padre), a través de la habilidad con la que activa el capital, influye en la manera en que las características individuales, como la raza y la clase, predominarán en las interacciones con las instituciones sociales y otras personas en esas instituciones. Por lo tanto, un enfoque más cercano en los momentos de activación del capital situados en un análisis de campo que enfatiza cómo los comportamientos individuales son reconocidos y legitimados o marginados y rechazados proporciona una imagen conceptualmente más precisa de cómo ocurre la reproducción social (Lareau y Horvat, 1999).

El proceso de reproducción social no es continuo y determinista porque se configura paulatinamente en campos sociales particulares. Al no abandonar el concepto de capital y mostrar con más fuerza el uso de las estrategias por parte del individuo en sus presentaciones, así como la naturaleza del campo, los investigadores pueden desarrollar modelos más matizados y precisos de la naturaleza continua de la desigualdad social (Lareau y Horvat, 1999).

Cervini (2001) acentúa la propuesta de Lareau y Horvat sobre el "proceso mediante el cual los recursos sociales y culturales son convertidos en ventajas educacionales" (1999, p. 37), para los cuales analiza la distinción entre la posesión y la activación de los recursos. Muchos investigadores son conscientes de esta distinción, no obstante, mezclan indicadores de ambos aspectos en una única medición. Aunque existen algunas excepciones. Este autor (Cervini, 2001) propone discutir la significación y la naturaleza de uno de los indicadores más frecuentemente utilizados en la investigación (y que, además, incluimos en el presente estudio: "nivel educativo de los padres").

En sociedades donde nivel educativo e ingreso y riqueza están altamente relacionados, es lógico pensar que este indicador contribuye en la mejora de la medición del capital económico (frecuentemente medido por el ingreso monetario o la posesión de bienes y el acceso a determinados servicios), lo que se traduce en que una razón significativa de las desigualdades en los niveles educativos muestra las desigualdades de ese tipo de capital. No obstante "¿cómo es posible negar, al mismo tiempo, que los años de educación indican niveles progresivos de apropiación del capital cultural?" (Cervini, 2001, p.8). Esta pregunta es válida en el caso de adoptar el enfoque que no limita el capital cultural a la "familiaridad con gustos culturales eruditos", sino que lo hace extensible al nivel de adjudicación de los códigos de comunicación y lingüísticos, al progreso de la aptitud cognitiva (o de la inteligencia operacional), por un lado, y a la incorporación de comportamiento sociales y de disciplina intelectual, por el otro. Todas estas son dimensiones o aspectos requeridos y evaluados por el sistema educativo.

Por esto, es innegable que el periodo de tiempo o el nivel alcanzado por los padres y madres en el sistema educativo serán un indicador aproximado del volumen global de capital cultural acumulado (Cervini, 2001). De este modo, resultaría difícil asentar la hipótesis por

la cual se sostiene que, en general, el nivel educativo del agente no mantiene una relación relativamente directa con cualquiera de esas características.

Finalmente, la credencial educativa, en la medida en que expresa el momento de la certificación y el reconocimiento por los otros, ¿no es sino una forma de capital simbólico?, y al mismo tiempo, ¿no es ésta una de las condiciones para las conexiones y pertenencias a grupos más privilegiados de la sociedad (capital social)? (Cervini, 2001, p. 9)

Si la atención se focaliza en el "capital cultural" empotrado en el indicador "educación de los padres", esto significa posesión de códigos de comunicación y lingüísticos, aptitud cognitiva, inteligencia operacional, comportamiento social, disciplina intelectual, es evidente su diferencia con otro indicador en relación con el capital cultural: "lectura en el hogar". Mientras el primero refiere a recursos ("volumen de capital disponible"), este último es una práctica (acción o interacción). Esta forma de pensarlo se extiende a otra dimensión del capital cultural, es decir, la identificación entre la posesión de "intereses y preferencias estéticas particulares" y las prácticas (comportamientos e interacciones) correspondientes (ir al teatro, asistir a exposiciones de artes, escuchar música erudita, etc.). Finalmente, otro indicador importante relacionado con el concepto de capital cultural es la disponibilidad de libros (o bienes equivalentes) en el hogar, porque manifiesta la idea más general de acceso a bienes culturales.

Para Cervini (2001), no se puede desconocer que la posibilidad de acceder a ciertos bienes culturales está condicionada por la disponibilidad de recursos económicos. Estos recursos se activan mediante las prácticas (acciones e interacciones). Las desigualdades en la distribución de los aprendizajes escolares son, en parte, producto de la desigualdad en las capacidades familiares para activar o convertir sus recursos económicos y culturales en ventajas escolares para sus hijos.

Una de las comprobaciones empíricas más frecuentes y consistentes es que la distribución de los aprendizajes va a la par de las diferencias socioeconómicas familiares, lo que significa que, a mayor ventaja socioeconómica, mayor rendimiento académico. Existen dos momentos contrapuestos en este razonamiento. Uno micro, donde se hipotetiza que las

estrategias específicas de activación empleadas por los agentes (ejemplo: los padres) no están rigurosamente determinadas por el volumen de capital que cada uno posea; ello implicaría, por ejemplo, que a igual volumen de recursos (económicos, culturales) es posible encontrar actores (ejemplo: alumnos) con desiguales niveles de ventajas conseguidas; o, a la inversa, iguales niveles de aprendizaje escolar de alumnos que provienen de familias con desigual dotación de recursos. No obstante, en un segundo momento (macro), se muestra que las ventajas conseguidas no se distribuyen aleatoriamente, sino que responden (en términos de probabilidad) a la distribución del volumen de capital involucrado en el campo. Por esto, al parecer, a la teoría de la reproducción se le exige continuar con este camino delimitado, “de un lado, por los micro procesos y del otro, por las tendencias o regularidades macro sociales” (Cervini, 2001, p.11).

El análisis de los micro procesos sociales permite identificar la gran variedad de caminos que existen en el entramado social, pero no puede dimensionarlos, es decir, no puede detectar el peso o importancia relativa que cada uno tiene en el conjunto social. Bajo esta condición, nada imposibilita que interacciones y resultados sociales marginales, poco frecuentes o excepcionales, se parezcan a aquellos que caracterizan o señalizan más fuertemente la tendencia y el sentido de los procesos macro sociales (Cervini, 2001).

Si el interés se pone en explicar el éxito o el aprendizaje en la escuela, el concepto de habitus exhorta un tipo de transmisión de disposiciones culturales específicas, señalada tanto por la familiaridad con gustos culturales eruditos, sofisticados, y, principalmente, por los códigos lingüísticos y comunicacionales, con habilidades cognitivas y con estilos de comportamientos y costumbres que la escuela recompensa.

El habitus establece una distribución de los distintos tipos de comportamientos, en relación con la clase social de pertenencia. Las diferentes prácticas del espacio intra o extra familiar (padres-hijos; padres-escuela) se distribuyen conforme al perfil de la división de los recursos económicos y culturales además de otros factores como el género y los antecedentes académicos de las y los alumnos (Cervini, 2001).

## **2.2) Antecedentes sociológicos sobre factores asociados al logro en Latinoamérica: la discusión sobre los indicadores que mejor miden el rendimiento**

Se presentan los trabajos que han analizado el rendimiento académico y los factores de logro académico bajo diferentes perspectivas sociológicas. Se focaliza en los indicadores (ingreso o nivel educativo de los padres y madres) que afectan o se asocian al rendimiento y las formas de comprender sociológicamente a la escuela además de indagar si consideran en esas investigaciones la activación del capital cultural y su influencia en el rendimiento (Cervini, 2001, 2002).

### **2.2.1) Los análisis Estructural Funcionalista y su comprensión acerca de la calidad educativa**

Para Bautista Gómez (2012) la relación entre educación y pobreza explica el concepto de “calidad educativa”<sup>12</sup> y se pregunta si la educación brinda los elementos necesarios para que los alumnos consigan competencias para alcanzar una vida mejor. Hay indicadores que marcan esa relación: la capacidad de acceso a la educación básica que tienen los niños y niñas procedentes de los deciles más bajos, la cobertura (que roza el 100%), pero también están los aspectos relacionados con la permanencia, el egreso y el acceso al siguiente nivel educativo. Hay perspectivas que sostienen que la escolaridad alivia los padecimientos de los pobres.

La autora define a la pobreza como “la negación de las oportunidades y las opciones básicas para el desarrollo humano y la inexistencia de determinadas capacidades elementales para realizarse” (Bautista Gómez, 2012, p.26). Quienes se encuentran en esta situación tienen menos oportunidades educativas que el resto de la población. Un país como México es un ejemplo de esta situación, con grandes recursos y oportunidades, tiene “un promedio de

---

<sup>12</sup> Para Blanco (2007), en los países de América Latina y el Caribe hay dos interpretaciones concretas respecto de lo que es “calidad de la educación”. La primera la entiende como la base de la convivencia y la democracia y hace hincapié en las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda está en estrecha relación con los efectos socioeconómicos de la educación, bajo la línea de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social.

escolaridad, en 2011, de 8.6 años, por debajo de los 12 años que comprende la educación básica u obligatoria, además de que el 50% de la población total se encuentre en pobreza extrema” (Bautista Gómez, 2012, p.26).

Algunos de los factores sociales que caracterizan a quienes padecen esta condición son: factores como la lejanía de las instituciones educativas, los altos costos de oportunidad, las bajas expectativas en el aprendizaje y el menor capital cultural con el que cuentan. Para esta postura, los hijos de las familias pobres desarrollan un capital inferior, atraso que se reproducirá en la siguiente generación, fortaleciendo la reproducción intergeneracional de la pobreza educativa. Además, considera que “las personas con más años de escolaridad tienen acceso a trabajos de alta productividad y mejores salarios, mientras que los individuos con baja escolaridad difícilmente logran obtener un mejor estatus social y salir de los círculos de la pobreza” (Bautista Gómez, 2012, p.26).

Para Bautista Gómez hay perspectivas que consideran que los sectores pobres no reciben la misma educación que los más favorecidos económicamente, hablando en términos de calidad, es decir, menor relevancia, equidad, eficacia y eficiencia (Arancibia, 1997; Martínez-Garrido, 2011; Sverdlick, 2012; Filmus, 1999).

Lo interesante de este artículo (Bautista Gómez, 2012) es que plantea que:

la relación entre pobreza y educación no solo se explica por el desarrollo del sistema productivo, sino a través de distintos factores estructurales como la desigualdad en la distribución del ingreso y la educación y por la incapacidad del Estado para compensar estos desequilibrios sociales. (Bautista Gómez, 2012, p.28).

Para nivelar las diferencias sociales y alcanzar un objetivo igualitario, el sistema educativo sólo no puede, porque la pobreza y la desigualdad necesitan de inversiones económicas para generar empleos y períodos constantes de crecimiento. Además, la educación es esencial para disminuir la pobreza y la desigualdad, ya que concede las destrezas cognoscitivas y sociales, y las credenciales necesarias para ampliar las opciones de vida (Bautista Gómez, 2012).

Continuando con su planteo, la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la escuela son factores que influyen en el nivel escolar: la pobreza, el tipo de vivienda, pertenecer una minoría étnica, no conocer el lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social. Esta autora justifica que “el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tiene una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos” (Bautista Gómez, 2012, p.31).

Dentro de la misma línea funcionalista, Martínez Rizo (2002) considera que el bien que se distribuye es el de las oportunidades de acceso a la educación. La igualdad en educación puede concebirse a través de la existencia de ofertas suficientes para atender la demanda, como la de escuelas y maestros capaces de atender a toda la población en edad de cursar determinados grados escolares.

Para él (Martínez Rizo, 2002), los estudios acerca de la distribución de la escolaridad son similares a los que analizan la concentración del ingreso: las medidas trabajadas en los dos casos son las mismas, porque los años de escolaridad son una variable métrica, al igual que el ingreso que se mide en unidades monetarias.

Lo más sencillo de comparar es la cantidad del bien que toca a la persona o grupo más favorecido en semejanza con al que le toca menos beneficio. En el caso de comparar el salario del directivo de mayor nivel de una empresa con el del trabajador peor pagado: en las grandes corporaciones esa relación es de 40/1. Otro ejemplo es al comparar lo que recibe el “20% de mayores ingresos de la población de un país, el quintil más rico (Q5), con lo que corresponde al 20% menos favorecido, el quintil más pobre (Q1): en Japón dicha relación es de cuatro a uno, mientras que en Brasil es de más de 33 a uno” (Martínez Rizo, 2002, p.41). Si se compara solo los extremos de la distribución, como ocurre con la diferencia entre quintiles extremos, resulta engañoso, porque la parte que corresponde al resto de las personas variaría mucho. Al analizar la igualdad de una distribución se requieren mejores medidas que consideren a toda la población, como sucede con el índice de Gini (IG).

De manera similar, en las evaluaciones internacionales que miden los resultados tales como *Third International Mathematics & Science Study (Tims)* y las pruebas del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, han ocupado los primeros puestos países como Corea, Finlandia, Japón y Canadá; en los últimos lugares regularmente están las

naciones más pobres (por ejemplo, México y Brasil); en este tipo de pruebas, Estados Unidos frecuentemente se encuentra en lugares intermedios. Esto sucede así porque hay distritos escolares y estados estadounidenses enteros cuyos alumnos alcanzan puntajes similares al de los estudiantes de los países que ocupan los primeros lugares en las pruebas internacionales, como Finlandia o Corea; pero, al mismo tiempo, hay estados y regiones donde los resultados son comparables a los de las naciones que ocupan los últimos lugares: esto se debe a que hay grupos relevantes de minorías étnicas y lingüísticas cuyos resultados escolares, por lo general, son malos.

El peso de los puntajes extremos sobre los promedios se explica, en parte, porque los países grandes y heterogéneos se posicionan en lugares intermedios, en relación con otros pequeños y homogéneos. México, en promedio, es inferior en sus resultados de pruebas internacionales de aprendizaje a los de Chile, Uruguay o Costa Rica, a pesar de que hay muchas escuelas con resultados similares a las mejores de esos países; la razón de esto es que hay establecimientos con resultados muy bajos, mayoritariamente situados en entidades y regiones que tienen agudas situaciones de pobreza.

Al igual que el ingreso, en la escolaridad la desigualdad constituye también un impedimento que dificulta los avances. La mejor estrategia para que un país mejore sus resultados educativos promedios es esforzarse trabajando en los resultados de los alumnos de las zonas más desfavorecidas. Medidas así se tomaron en Estados Unidos a través de la ley llamada Bush en enero del 2002 o Alemania por el impacto de sus malos resultados en las pruebas del programa PISA de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

### **2.2.2) Las teorías de la reproducción**

Marchesi afirma que “las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo, sino que se agravan en él” (2000, p.161) y propone indicadores para mostrar las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas.

Para este autor (Marchesi, 2000) se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen legalmente las mismas posibilidades educativas: asegurando la igualdad en el acceso, el mismo programa educativo a todos los alumnos, y evitando que, quienes provienen de clases sociales populares, se encuentren representados en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social.

Afirma que el significado más fuerte de la igualdad en educación se encuentra en el análisis de los resultados escolares de los alumnos. La igualdad de resultados es encontrar rendimientos similares entre estudiantes que provienen de distintas clases sociales, culturas o sexo. Reconoce esto como una acepción con un componente utópico y discute el planteo Lahire (2011, pp.13-21): si las diferencias sociales influyen en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias por su origen social. Sólo nivelando esas diferencias, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o desplegando estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario. Ya que se sostiene que no depende solo de estrategias de intervención del sistema educativo.

Por otra parte, Marchesi (2000), retomando a Lahire (2000), explica que el ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tiene repercusión en el progreso educativo de los alumnos.

Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos son factores con una gran influencia en la educación de los alumnos (Marchesi, 2000, p.137).

Por eso, lo más relevante es describir qué tipo de relaciones se establecen entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000). Lo interesante aquí no es el capital cultural que se tiene sino la manera de transmitirlo. Se puede tener un gran capital cultural con escasa repercusión en el progreso educativo de los hijos o, en caso

de los padres con escaso capital escolar, puede suceder que haya una mayor influencia por el tipo de relaciones que preservan con sus hijos y por buscar constantemente experiencias que les enriquezcan, lo que genera que sus resultados educativos sean positivos.

En cuanto al universo escolar, hay instituciones educativas que alcanzan un clima aceptado de estudio y participación, en donde se encuentran expectativas positivas vinculadas a los objetivos educativos establecidos y en las que se piensa acerca de opciones educativas, sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos que buscan involucrar y motivar a las y los alumnos en sus aprendizajes. Son escuelas que pretenden que los padres y madres se impliquen bajo iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos. Además, combaten problemáticas como el abandono escolar prematuro. Sin embargo, hay otras instituciones, que no han desarrollado un proyecto consistente, donde sus docentes se encuentren motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y no consiguen generar la participación de los padres y madres de las y los alumnos. En consecuencia, terminan optando por el abandono escolar.

Según Marchesi (2000) los indicadores de la desigualdad educativa deben considerar además la distribución de los bienes sociales, culturales y tecnológicos entre el conjunto de la población. La selección de los que miden con rigurosidad el grado de desigualdad educativa y los factores que la condicionan toman, en consecuencia, una enorme relevancia.

Los indicadores ofrecen una información sintética, importante y significativa acerca de una parcela de la realidad, identificar problemas y atender lo que está sucediendo. El problema es que todavía no existen modelos integrados que expliquen la totalidad de los procesos educativos (Marchesi, 2000).

Lo que se tiene que considerar es la elección de los indicadores en relación al concepto de educación que se sostenga y este no es solo un problema técnico, sino que depende de una posición. No hay duda, los conceptos con carga ideológica, como la calidad y la equidad (Blanco, 2007, 2008; Bonilla Saus, 2003; Bosco, 2009; Ferrer, 2003, 2006; Filmus, 1999; Fuenzalida, 1994; Horn y otros, 1991; Larripa, 2007; Leones, 2009; Martínez-Garrido, 2011; Murillo Torrecilla, 2003; Muñoz-Repiso, 2000; Ocampo, 2000; Perassi, 2008; Ravela, 2001; Tenti Fanfani, 2008; Sverdllick, 2012), van a influenciar más el mayor peso de unos valores en detrimento de otros según la elección de los indicadores.

El peligro está en que al final los indicadores seleccionados sean los más fácilmente mensurables y no los que mejor reflejen la realidad educativa (Marchesi, 2000). La interpretación de los indicadores se hace con prudencia en su contexto, considerando los que están presentes y los que no han podido ser incorporados, y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa.

Para Marchesi (2000, p. 141), hay muchos indicadores que pueden mostrar esta situación. Él elige dos por la incidencia que tienen en el ámbito educativo: las diferencias en la distribución del ingreso entre los sectores más pobres y más ricos, y la tasa laboral de participación femenina por nivel de ingreso.

En la distribución del ingreso entre los distintos sectores sociales (ver en el cuadro 5 pág. 147), Marchesi recoge la comparación entre el 20% más pobre y el 20% más rico, y pone de manifiesto su desigual punto de partida. Esto se mostrará directamente en los años de escolarización: en la medida en que se avanza en el nivel de ingresos familiares se incrementa el tiempo de escolarización, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los ingresos laborales posteriores. Sólo la ruptura de este círculo —*pobreza baja escolarización-pobreza*— conseguirá reducir la desigualdad existente.

La participación de la mujer en el mundo laboral tiene un fuerte vínculo con las oportunidades de acrecentar la escolarización de sus hijos. Además, este autor (Marchesi, 2000) afirma que, a mayor educación e ingresos, se reduce el número de hijos/as y esto permite ofrecerles mejores recursos. Esto posibilita que puedan avanzar en sus años de escolarización y sus potenciales trabajos venideros. Las oportunidades de las mujeres en el mercado laboral cambian en relación a la distinción por el género, la productividad en el hogar (agua corriente, electricidad, etc.), las actitudes, las valoraciones de la familia y los empleos formales e informales disponibles.

### **2.2.3) Los factores asociados al logro en la teoría de Bourdieu**

Recalde (2018) establece y compara los factores de contexto y proceso asociados al rendimiento en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en las áreas

de lectura y matemática de estudiantes del tercer grado, en instituciones escolares de la República del Paraguay, durante el año 2013. Su pregunta de investigación se acerca a una de las que guían este trabajo: “¿cuánto influye la escuela para cambiar la situación de un estudiante en todas sus dimensiones?” (Recalde, 2018, p.140). Busca lograr una comprensión más ajustada de la realidad y las variables que la componen, tomando como eje los resultados de las evaluaciones del rendimiento de Paraguay. Esto se debe a que los estudios sobre factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes se han dividido en dos: uno pone el peso en el estudiante y sus características (Fernández Aguerre, 2004) y otro se centra en la escuela y sus procesos (Cervini, 2002). Para él esto no puede ser planteado así. Si en los estudios sobre los efectos de variables estrictamente educativas (práctica pedagógica, organización institucional, etc.) se incluyen todos los factores socioeconómicos que han sido medidos, entonces no se está poniendo el peso en la “escuela o sus procesos”, sino que se está investigando si tienen algún efecto propio, más allá del ocasionado por los factores socioeconómicos.

Los resultados alcanzados muestran que la posición que ocupa el estudiante en el espacio social condiciona su rendimiento (Recalde, 2018). El sistema educativo paraguayo otorga una formación de mayor eficacia conforme los estudiantes aumentan sus posiciones en las categorías “origen social” y “capital cultural” (de base familiar). También se acentúa la importancia de la ubicación de la escuela, su acceso a los recursos materiales y la gestión del director como factores de la calidad educativa asociados de manera directa con el rendimiento de los estudiantes. Afirma que hay una fuerte asociación entre el capital cultural del estudiante, el entorno del aula y los recursos materiales de la escuela con el logro en matemática. Así como, en lectura, las condiciones socioculturales son importantes y su mejoramiento retribuirá en un mayor desempeño. Recalde acentúa que:

las herramientas y estrategias pedagógicas de enseñanza y organización escolar no logran influir significativamente en la puntuación de ambas áreas, de manera tal que la escuela paraguaya puede considerarse una institución de reproducción de las condiciones sociales de origen. (2018, p.160)

Para la autora (Recalde, 2018), los procesos escolares funcionan sobre la base de esas relaciones sociales iniciales, que son desiguales entre los tipos de familias y grupos, y reafirma que la explicación de la inestabilidad en el rendimiento no se concentra en la escuela.

Por estos resultados, Recalde comprueba el cumplimiento de las estrategias de reproducción que señalan Bourdieu y Passeron: las generadas por la familia y por el sistema escolar (2018, p.160). Además, la mitad de las familias paraguayas que constituyeron la muestra tienen una actitud negativa hacia la escuela. Con sus estrategias educativas, docentes y directores reproducen las condiciones iniciales favorables o no. Esto significa que la escuela acentúa la estructura del espacio social sobre la que trabaja la dinámica de las estrategias familiares transmisoras del capital cultural. En la realidad de la educación paraguaya se produce la polarización entre escuelas públicas de alta concentración demográfica y bajos niveles de capital cultural en relación con las privadas, lo que trae como consecuencia un alto nivel de segregación.

Su análisis crítico general se focaliza en la concepción de política educativa que realiza el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay la cual, según Recalde (2018), tiene poca incidencia sobre los aspectos extraescolares que involucran a los destinatarios de esa política. Cabe agregar que dicha política aporta recursos insuficientes para la formación continua, el acompañamiento en aula y la profesionalización docente, elementos que mantienen el statu quo pedagógico.

## **Síntesis**

En los estudios sobre asociaciones estadísticas, el capital cultural permite explicar la desigual distribución de los aprendizajes reflejado en el rendimiento obtenido por los alumnos y alumnas. El capital económico contribuye a obtener otras formas de capital.

La distribución de los aprendizajes escolares depende, en parte, de las capacidades familiares para activar o convertir sus recursos económicos y culturales en ventajas escolares.

Para explicar el aprendizaje en la escuela, el concepto de habitus muestra la forma de transmisión de disposiciones culturales específicas, identificadas por la familiaridad con

gustos culturales eruditos, sofisticados, y por los códigos lingüísticos y comunicacionales, con habilidades cognitivas y con estilos de comportamientos y costumbres que la escuela recompensa.

Para el estructural funcionalismo, la pobreza significa solamente la negación de las oportunidades y las opciones elementales para desarrollarse y falta de determinadas capacidades básicas para realizarse.

Para las teorías de la reproducción, si bien el sistema educativo no origina las desigualdades escolares, sí las agrava o abre ventanas de posibilidad si emplea para ello una pedagogía racionalmente orientada a esa transformación

Para las teorías de Bourdieu, la escuela acentúa las distancias en la estructura del espacio social sobre la que trabaja la dinámica de las estrategias familiares transmisoras del capital cultural.

Los indicadores utilizados en el funcionalismo estructural se centran en la distribución del ingreso. Además, influyen factores sociales como: la lejanía de las instituciones educativas, los altos costos de oportunidad, las bajas expectativas en el aprendizaje y el menor capital cultural heredado de la familia. Estos están centrados en estudiar cómo la pobreza imposibilita el aprendizaje.

Para las teorías de la reproducción, los indicadores se resumen, por un lado, en los recursos educativos, porque condicionan el funcionamiento de la educación (Marchesi, 2000, p142). Por otro lado, en el contexto social; estos son los que mejor explican la desigualdad en la educación. Algunos ejemplos son: la distribución del ingreso y el trabajo de la mujer, sumado al contexto cultural y educativo porque las diferencias sociales se generan en el entorno familiar, en las posibilidades de acceso, la participación en la educación, y por supuesto, los resultados de las pruebas.

Los indicadores que se tienen en cuenta en los trabajos vinculados a la teoría de Bourdieu se centran en el estudio de los factores propios de la escuela y el aula. Se llevan a cabo con el objetivo de conocer la distribución de los aprendizajes para alcanzar una enseñanza más eficaz. Los componentes sociales son útiles para conocer el contexto del cual proceden los y las estudiantes.

### **Capítulo III. Investigaciones sobre trabajo infantil**

Se revisan los antecedentes económicos y sociológicos sobre trabajo infantil. Se exponen, a partir de los distintos autores, las causas que lo generan y la manera que afectan a la educación. Ellos se pueden ubicar en las distintas corrientes o enfoques de la sociología de la educación (Bonaf, 1998, Brigido, 2006, Enguita, 1999, Torres, 1994). A partir de los conceptos de capital económico y cultural, se identifican las variables que consideran para analizarlo y así conocer de qué forma afecta a la educación, en particular, al rendimiento.

#### **3.1) El Trabajo infantil desde la economía: la importancia del ingreso familiar desde una perspectiva marxista**

Se presentan los trabajos de Basu y Van, y Edmonds y Pavcnik, los cuales, desde la perspectiva de la economía marxista, analizan el trabajo infantil y fundamentan las razones por las cuales el “ingreso familiar” es la variable que determina la decisión de los hogares pobres de enviar a sus hijos o hijas a trabajar (Basu y Van, 1999).

La ausencia de una fuerte correlación negativa entre la situación económica y el trabajo infantil dentro un país a menudo se interpreta de dos maneras. Primero, si el trabajo infantil no es malo en las preferencias de los padres y madres por las normas culturales o las actitudes de ellos, entonces las mejoras en los ingresos pueden no tener efecto sobre las actividades económicas de los niños (Ennew, 1982; Ray, 2000; Deb y Rosati, 2002). No obstante, desde Marx ya se argumentaba que la variación en el trabajo infantil se debe principalmente a la demanda laboral (Basu 1999, p.1094), debido a que era considerado mano de obra barata (Ried, en 2006, concuerda con esto). En segundo lugar, cuando las mejoras en la situación económica son por los aumentos en los ingresos del mercado (u oportunidades de ingresos), la disminución en el trabajo infantil se relaciona positivamente con las mejoras en el estado económico (Psacharopoulos, 1997). Además, varios artículos han examinado fases de crecimiento económico que coinciden con períodos de aumento de la escolarización

o disminución del trabajo infantil y factores identificados como los cambios en la tecnología (Levy, 1983; Brown, 1992), los retornos a la escolaridad (Foster y Rosenzweig, 1996) o la política (Acemoglu y Angrist, 1999) que se correlacionan tanto con la mejora de la situación económica como con el trabajo infantil o la escolarización.

El autor (Edmonds, 2003) agrega que, en el caso de que no se compruebe la hipótesis de que el aumento de los ingresos no tenga como resultado una disminución relevante en el trabajo infantil, esto se debe a importantes implicancias en la manera que tienen los economistas en pensar la mejora del trabajo infantil, las consecuencias de la globalización y el crecimiento económico. Esto depende, en primer lugar, en el deseo de la política de reducir el trabajo infantil porque, si la oferta de este no disminuye con los ingresos, entonces la reducción del trabajo infantil puede requerir una política social dirigida específicamente al trabajo infantil. Esta visión coincide con el enfoque de "desarrollo humano" de formular políticas basadas en la focalización de varias medidas no financieras de bienestar (Anand y Ravallion, 1993)

Edmonds y Pavcnik (2005) muestran tres facetas de la pobreza. Primero, el trabajo infantil parece disminuir abruptamente con las mejoras en los niveles de vida del hogar. Más allá de las muchas oportunidades de empleo para los niños, el trabajo infantil disminuye a medida que crecen los ingresos familiares con el comercio. En segundo lugar, el trabajo infantil es muy sensible con los cambios inesperados en el contexto económico de la familia. Una característica común de la pobreza es la dificultad para transferir ingresos en el tiempo mediante el ahorro o el préstamo, y las restricciones de crédito (como las imperfecciones del mercado financiero) acrecientan el número de niños que tienen que trabajar. Tercero, las instituciones escolares vinculadas con la pobreza pueden dejar a los niños con pocas opciones razonables además del trabajo.

Según Edmonds, “el trabajo infantil es el resultado de una difícil decisión del hogar” (2014, p.2). Sin embargo, es racional porque los padres y madres balancean los costos del trabajo infantil contra su retorno. Esto significa que trabajo infantil es el ingreso adicional (real o en especie) que el niño o niña trae a su hogar. Aquel tiene costos directos en la salud o el bienestar del trabajo y el costo de oportunidad del trabajo infantil. Este último depende de lo que el niño haría en ausencia de trabajo. Pueden asistir a la escuela o tener más tiempo

para jugar, esto significa que trae consecuencias inmediatas y a largo plazo en el bienestar de las y los niños. “El trabajo infantil ocurre porque el retorno al trabajo es relativamente alto o el retorno a la falta de trabajo es relativamente bajo” (Edmonds, 2014, p.2).

El regreso al trabajo para niños puede ser alto por dos razones. Primero, la prensa enfatiza frecuentemente que en ciertas ocupaciones la demanda de trabajo infantil es alta. Permaneciendo el resto constante, “la mayor demanda laboral lleva a salarios más altos, y los salarios más altos alientan a los hogares a enviar niños a trabajar” (Edmonds, 2014, p.2). Los ejemplos que apoyan teoría de que “los salarios infantiles más altos conducen a aumentos en el trabajo infantil” pueden ser: en las zonas rurales de Pakistán y en las zonas urbanas de Brasil. En segundo lugar, porque los salarios de los niños pueden ser muy bajos, pero ante los bajos ingresos de los padres, la utilidad de los salarios de los niños en ese presente puede ser muy alta. Por ejemplo, si un hogar que vive por debajo de los niveles de subsistencia, una pequeña cantidad de ingresos marca la diferencia entre la vida y la muerte. Este es el mecanismo bajo el cual la pobreza crea trabajo infantil.

El vínculo entre la pobreza y el trabajo infantil se ve reflejada en que las oportunidades de ingresos de los niños son más altas en los países de bajos ingresos, ellos pueden hacerlo porque “el retorno al trabajo infantil” es alto producto de los altos salarios para los niños o de los bajos ingresos de los padres.

Sin embargo, lo que importa considerar en el trabajo infantil es si el regreso a él es alto en relación con no regresar a trabajar. Hay una serie de razones por las cuales el regresar puede no funcionar y tener un costo relativamente bajo.

Primero, la escolarización puede no estar disponible o ser de muy baja calidad. Si la escolarización no está disponible, esto se debe a que es demasiado costosa en términos de tiempo de viaje, tarifas directas o costos indirectos. Por ejemplo, en Nepal, se encontró que el 13 por ciento no asistió a la escuela debido a la falta de disponibilidad (Edmonds, 2014, p.4).

Segundo, incluso con grandes regresos a la escuela o al juego, puede haber problemas con los padres y madres si no internalizan completamente ese regreso. Una explicación de esto puede ser las diferencias de género en el nivel educativo en la India: donde las niñas se

alejan para estudiar y los niños se quedan cerca de casa. De este modo, si las niñas dejan de trabajar para retomar su educación, puede ser mal visto por la persona que toma las decisiones en el hogar y no aceptarlo del todo.

Tercero, la falta de información de los padres respecto del significado de los males que trae aparejado que el niño trabaje es mayor a la idea que ellos tienen respecto del trabajo infantil, pero esto no lo saben. En el caso de que tuvieran la información completa entendería que el niño o niña no debe trabajar, pero con la información que tienen, los padres los envían por error al trabajo. También esto sucede si entienden mal el regreso a la educación de sus hijos. Ejemplos de esta mala información suceden en Asia donde permiten que sus hijas trabajen como prostitutas o sirvientas en las grandes ciudades.

Cuarto, los préstamos que piden los hogares a los mercados financieros pueden impedir que los padres consideren las inversiones en el futuro de sus hijos e hijas. Es decir, puede haber un regreso a la educación, pero los padres no piden préstamos para eso. Los hogares en zonas rurales de Tanzania responden a pérdidas inesperadas de cultivos y acrecientan el trabajo infantil para mitigar las consecuencias que les han traído las grandes pérdidas de cultivos. Quienes tienen mejor acceso al crédito utilizan menos mano de obra para disminuir las pérdidas inesperadas de cultivos.

Para el autor (Edmonds 2014), es claro que los hogares que no pueden satisfacer sus necesidades básicas dependen de los ingresos de sus hijos e hijas para sobrevivir. Sin los ingresos de los niños que trabajan, los padres en hogares pobres se encuentran en situación de elegir a qué niños alimentar. La costosa escolarización, como en la mayor parte del mundo en desarrollo, hace encontrar niños trabajando para mantener su propia educación o la de sus hermanos.

En un artículo reciente, Edmonds (2019) explica que el trabajo infantil en su definición más general es el empleo de niños y niñas en cualquier trabajo que los priva de su infancia, interfiere en la asistencia a la escuela, además de ser mental, física, social o moralmente peligroso y dañino. No todos los empleos infantiles tienen las mismas consecuencias. Cada país ofrece una definición legal de formas de trabajo aceptables e inaceptables que varían según la edad de los niños y que constituyen formas de servidumbre o esclavitud. Un niño entra en la servidumbre cuando él o sus padres adquieren una deuda

con un empleador a pagarse con ganancias futuras. Sin embargo, debido a que el trabajador en condiciones de servidumbre no es libre de negociar los términos de su empleo después de la contratación inicial, puede ser muy difícil para el trabajador pagar su deuda y salir de la servidumbre/esclavitud. Además, a menudo las deudas son heredables.

Edmonds (2019) hace notar que cuando los países se industrializan el trabajo infantil disminuye debido a que este se concentra en el sector agrícola. Por lo tanto, las tasas de empleo infantil son generalmente más bajas (menos del 10% de los niños de 7 a 14 años) en los países económicamente más avanzados. En el siglo XXI, los países con el mayor crecimiento económico han tenido una disminución en el empleo infantil. Sin embargo, también hay un gran número de países con niveles comparativamente bajos de PIB per cápita y bajos niveles de empleo infantil (como es el caso de Senegal), lo que sugiere que existe un margen para influir en el trabajo infantil a través de medios diferentes al desarrollo económico.

A pesar de que la contribución económica de los niños trabajadores es pequeña y frecuentemente reemplazable, los padres justifican su participación por las necesidades económicas de la familia. Esta ayuda es en la agricultura, en el negocio familiar o en servicios domésticos no remunerados que liberan al adulto para actividades generadoras de ingresos.

La decisión de que los niños trabajen no se debe sólo a la contribución económica potencial de los mismos, sino a que esta contribución económica es al menos tan grande como la valoración familiar de otros usos del tiempo del niño, tales como los rendimientos percibidos de otras actividades disponibles, la escolarización, el ocio y el juego, que son componentes importantes con los cuales los niños pasan su tiempo y son de importancia crítica para el desarrollo infantil y muestran cómo el hogar valora estas actividades. Por ejemplo, en las familias más pobres, aún una contribución económica muy pequeña puede tener un impacto poderoso en el bienestar de la familia. Para alguien que vive con un dólar al día, 25 centavos adicionales por día es un aumento del 25 por ciento en los ingresos. Esas contribuciones son pequeñas y las familias a menudo pueden encontrar formas alternativas de reemplazar ese ingreso. No obstante, esas familias valoran en gran medida la contribución económica de sus hijos e hijas aun cuando es pequeña y reemplazable (Edmonds, 2019, p.45).

Para Basu y Van (1999), en el imaginario popular, el trabajo infantil con frecuencia se asemeja al abuso infantil. Se cree que el fenómeno es fruto de empresarios avaros que prefieren mano de obra barata y padres egoístas que optarían por disfrutar del ocio mientras sus hijos trabajan. Aunque no nieguen que el abuso infantil ocurra en todas las sociedades, parten del modelo tradicional del hogar en el que los padres tienen en cuenta los intereses de sus hijos, aunque reconocen su idealismo. Por lo tanto, su posición es que cuando se tiene niños trabajando como un fenómeno masivo (como sucede en muchos países subdesarrollados) esto no refleja una diferencia en la actitud de los padres sino una consecuencia de la pobreza extrema, donde enviar a los niños a trabajar es una cuestión de supervivencia. Inglaterra fue un caso donde se sufrieron, a fines del siglo XVIII y principios del XIX, los peores excesos del trabajo infantil y los padres estaban descontentos con la situación de sus hijos, pero no podían hacer nada ya que el sistema no les permitía otra opción.

El mercado de trabajo infantil implica coerción y presiones psicológicas, no siempre funciona sobre la base del intercambio voluntario (Basu y Van, 1999). Una vez que se entiende la relación entre trabajo infantil y la toma de decisiones en el hogar, el argumento de declararlo ilegal se debilita considerablemente, pero en determinadas circunstancias se encuentra una razón más complicada y basada en “equilibrios” para hablar de esa ilegalidad.

Estos autores afirman que el mercado laboral puede caracterizarse por equilibrios múltiples y proponen dos escenarios posibles: uno en el que los salarios son bajos y los niños y niñas trabajan, y otro en el que los salarios son altos y los niños y niñas no trabajan. Se puede esperar que los padres no envíen a sus hijos a trabajar a medida que sus salarios mejoran o las perspectivas de empleo aumentan.

En base a esto proponen “dos axiomas”. El primero, “axioma de lujo”, consiste en que una familia enviará a los niños al mercado laboral solo si los ingresos de la familia provenientes de fuentes de trabajo no infantil caen muy bajos. El segundo, llamado de “sustitución”, sostiene que el trabajo infantil puede ser sustituido del trabajo adulto desde el punto de vista de una empresa.

Los autores plantean lo siguiente: si todos los niños son retirados del trabajo porque se realiza una prohibición total, ¿qué efecto produciría esto? Primero, una escasez de mano

de obra y, como el trabajo infantil es sustituto del de los adultos, el salario de estos aumentará en respuesta al exceso de demanda de trabajo. Y, en la medida que aumentan los salarios de los adultos, se puede suponer que los padres ya no desean enviar a sus hijos a trabajar. En resumen, una vez que se impone una prohibición, la prohibición puede tornarse innecesaria (Basu y Van, 1999).

Para Basu y Van, no se genera un nuevo equilibrio, sino que cambia la economía de un equilibrio a otro preexistente. Es un modelo donde las prohibiciones parciales pueden traer efectos adversos inesperados.

La justificación en la recomendación de los economistas para que el gobierno intervenga en el mercado de trabajo infantil se basa en la afirmación de que existen externalidades al trabajo infantil o que los retornos privados a la educación son menores que los retornos sociales. Pero estos argumentos deben ser fundamentados porque esas externalidades pueden terminar siendo una trampa. El crecimiento general de una economía no es el único factor, ni el factor más importante, en la mitigación del trabajo infantil. Los cambios en la tecnología, la mejora de las condiciones del mercado laboral para adultos y el acceso a la educación pueden llevar a que los niños sean retirados voluntariamente de la fuerza laboral (Basu y Van, 1998).

La gran mayoría de los niños y niñas, personas menores de 15 años, trabajan. La mayoría de estos se encuentran en el Tercer Mundo (salvo la prostitución infantil, que tiene una alta incidencia incluso en países industrializados). La mayor parte de los niños y niñas trabajadores/as tiene la edad de 10 a 14 años; pero hay también un número considerable de niños menores de 10 años que trabajan.

La mayoría de los sectores de la sociedad apoya las ideas de prohibir la importación de los productos contaminados por el trabajo infantil, como sucedió en el proyecto de ley del senador Harkin en los Estados Unidos. Esto surge de presuponer que la existencia del trabajo infantil es por la codicia de los empleadores de niños y de los padres que los envían a trabajar.

La principal evidencia que contradice esta presuposición es que los hijos e hijas de los no pobres rara vez trabajan incluso en países muy pobres. Esto se explica mejor cuando se supone que los padres retiran a sus hijos de la fuerza laboral tan pronto como puedan. En

otras palabras, el ocio infantil o, más precisamente, la falta de trabajo es un bien de lujo en el consumo del hogar porque un hogar pobre no puede permitirse consumir este bien, pero puede hacerlo tan pronto como el ingreso del hogar aumenta lo suficiente.

Basu y Van (1999), retomando el análisis de los datos del censo de fines del siglo XIX por Claudia Goldin, afirman: "Cuanto mayor sea el salario del padre, menor será la probabilidad de que el niño participe en la fuerza laboral" (1979, p.124); y también: "El desempleo del padre envió a niños y niñas a la fuerza laboral, con un impacto más fuerte en los primeros" (Goldin, 1979, p.124). Otro estudio es el de David Vincent (1981) y la autobiografía de la clase trabajadora, en el cual los niños que trabajaban rara vez culpaban a sus padres y creían en cambio que era la pobreza lo que generaba que los padres enviaran a sus hijos a trabajar. En líneas generales, Basu y Van dan prioridad a la riqueza del hogar o la familia como determinante del trabajo infantil.

Según estos autores (Basu y Van, 1998), a medida que se conocen los efectos negativos del trabajo infantil, se buscan formas de eliminarlo. La forma más fácil es prohibirlo. Si hay equilibrios múltiples en el mercado laboral, una prohibición es una intervención política que vale la pena. Pero si el mercado tiene un solo equilibrio, sobre todo en los países muy pobres, una prohibición empeoraría la situación de los hogares laborales. Es probable que las prohibiciones parciales sean contraproducentes y perjudiquen las condiciones laborales. La mejor política es atacar el problema en su origen. Esto implica mejorar la condición y el alcance del trabajo de adultos (Basu y Van, 1998, p.425).

Las mejoras en los ingresos familiares afectan al trabajo infantil de cuatro formas. Primero, el trabajo infantil en sí mismo puede ser malo en la función de bienestar de la familia. De esa forma, en la medida que mejoran los ingresos, la familia prefiere que los niños trabajen menos. Segundo, para Basu y Van (1998, p.100), estos solo trabajan cuando la familia no puede satisfacer sus necesidades de existencia, de ese modo si el niño no trabaja el ingreso familiar disminuye. En tercer lugar, los ingresos familiares más altos posibilitan la compra de sustitutos para el trabajo infantil disminuyendo el trabajo en el hogar, como puede ser, una tabla de lavar, un esparcidor de fertilizante o una cosechadora combinada pueden reemplazar el trabajo infantil dentro el hogar. En cuarto lugar, mejoraría la producción del

niño en otras actividades, como es la escolar, porque la familia se permitiría mejores aportes a la escolaridad, como las tasas escolares, los libros de texto y los uniformes.

### **3.2) Estudios económicos sobre trabajo infantil y educación: factores asociados al logro y reproducción intergeneracional de la pobreza**

Se pueden encontrar dos líneas bien claras en relación con los trabajos económicos sobre educación que analizan los factores asociados al logro (tamaño de la familia, las actividades de los hermanos y hermanas, la disposición del tiempo, el potencial productivo del niño/a y sus padres, el tipo de trabajo, el estudio de los padres y madres). Por un lado, aquellos trabajos que lo relacionan directamente con la pobreza, pero se concentran en explicar cómo ciertos factores influyen en el aprendizaje y en la asistencia a escuela, pero no hacen hincapié en la mejora de los ingresos para que los niños dejen de trabajar, sino que encuentran la solución en políticas que busquen prohibirlo (Patrinos y Psacharopoulos, 1995, 1997; Grootaert y Kanbur, 1995). Por otro, los trabajos ligados a la corriente estructural funcionalista (Coleman, 2001; Jencks, 2001; Husén, 2001) del capital humano (Schultz, 2001) donde el trabajo infantil no es ligado directamente a la pobreza (Canagarajah y Coulombe, 1997) pero sí a las dificultades que implica en la educación y las imposibilidades que genera para obtener un ingreso en el futuro (Emerson y Portela Souza, 2003; Amin, 2004; Samonova, 2014).

Patrinos y Psacharopoulos (1997) analizan los efectos de ser indígena, el número de hermanos, sus actividades laborales y la estructura de edad en el progreso de la escolarización y su actividad no escolarizada del niño. Los datos analizados pertenecen a una encuesta de niveles de vida de Perú de 1991. El análisis muestra que el tamaño de la familia es relevante. Pero también la importancia de considerar las actividades de las y los hermanos. El número de estos no inscritos en la escuela demuestra ser una variable de control importante en análisis empírico porque tener un mayor número de hermanos menores implica menos educación, más desfasaje de edad en el aula y más trabajo infantil.

Para Patrinos y Psacharopoulos (1997), la escuela y el trabajo están estrechamente vinculados, pero aún no se termina de comprender el verdadero impacto del trabajo en el rendimiento educativo del niño. En general, se cree que el trabajo resta valor a ese rendimiento y conocer qué dicen los datos acerca de esto es importante. Por lo tanto, los autores plantean que se necesitan investigaciones sobre los niveles comparativos de deserción y repetición entre niñas y niños trabajadores y no trabajadores. Cuando se considera la cuestión del enlace entre el trabajo infantil y juvenil, generalmente, se hacen ciertas suposiciones.

La escuela y el trabajo son categorías mutuamente excluyentes, tanto en la mente de los investigadores como en los datos oficiales. Sin embargo, muchos niños en los países en desarrollo trabajan, independientemente de la matrícula escolar. El problema surge cuando se pregunta acerca de la naturaleza del trabajo. Están quienes creen que el problema es que a los niños se les permite trabajar y consideran que la actividad de la fuerza laboral infantil es perjudicial para los salarios y el empleo de los adultos, lo que contribuye a la pobreza. Y buscan eliminar por completo el trabajo infantil. Otra opinión es que el trabajo puede ayudar en el proceso de socialización, en la construcción de la autoestima y en la capacitación. El problema en este caso es la explotación de los niños y su exposición al trabajo peligroso. El trabajo como tal no es perjudicial para los niños, sino las condiciones en las que trabaja. “Prohibir el trabajo infantil sin aumentar primero los ingresos de los pobres creará una situación aún peor, y pondrá a más niños en la pobreza” (Patrinos y Psacharopoulos, 1997, p.388).

Además de la pobreza, los autores señalan que (Patrinos y Psacharopoulos, 1997) el tamaño de la familia es un factor determinante en la decisión de matricularse en la escuela: cuanto más grande es la familia, menor es la probabilidad de que un niño o niña esté en la escuela.

Sin embargo, no dejan de reconocer que existe una literatura que plantea que, en los países en desarrollo, las familias más grandes pueden facilitar la escolarización, al menos para algunos niños. Por lo tanto, sostienen que es importante indagar la estructura de la familia y las actividades de los hermanos ya que los niños de familias más grandes reciben

menos escolaridad, no se desempeñan tan bien en las pruebas de inteligencia y están menos nutridos.

Adicionalmente, utilizando un razonamiento que se sostiene en las premisas de Schutz (2001) (Pescador, 1994), explican que las familias pequeñas son quienes realizan mayores inversiones en capital humano infantil, es decir, quienes invierten mucho en sus hijos tienen familias más pequeñas. Por ejemplo, enfocándose en los Estados Unidos, encuentran una compensación entre el número de niños y el nivel educativo. El tamaño de la familia afecta el logro y estar temprano en el orden de nacimiento trae ventajas importantes. Esto no es por favoritismo, sino por la mayor probabilidad de estar en una familia pequeña (Patrinos y Psacharopoulos, 1997).

También señalan que, en las zonas rurales de Tailandia, el tamaño de la familia tiene un impacto importante en la educación de los niños y niñas, tener más hijos significa disponer de menos recursos por ellos, lo que se traduce en menos educación. Sin embargo, estos autores (Patrinos y Psacharopoulos, 1997, p.389) explican que es importante analizar la estructura de la familia y las actividades de los hermanos ya que hay literatura de los países desarrollados que afirman que las familias más grandes pueden facilitar la escolarización, al menos para algunos niños.

Para Patrinos y Psacharopoulos (1997), los hijos e hijas de hogares con un solo padre, principalmente encabezados por una mujer, tienen más probabilidades de trabajar. Agregan a esto que el orden de nacimiento es un elemento importante porque se suele pensar que los hermanos mayores trabajan para contribuir en la mantención de los hermanos menores o que los menores contribuyen para mantener a los padres. El tamaño de la familia es importante y no se puede ignorar porque, mientras más grande es, se cree que hay mayor probabilidad de trabajo. Además, el número de hermanos se relaciona negativamente con el logro escolar.

Los autores plantean la hipótesis (Patrinos y Psacharopoulos, 1997) de la importancia de la actividad de los hermanos si bien no hay duda en que el tamaño de la familia influirá en el trabajo infantil. Hay una correlación entre las familias grandes y la pobreza. Ser pobre se relaciona con niveles escolares bajos y menores tasas de matriculación de niños. Los padres tienen la opción de sustituir la cantidad de hijos por el nivel promedio de la educación

de los mismos. Esta compensación implícita, cantidad-calidad, resultaría en una menor escolaridad y una mayor probabilidad de empleo para los niños con más hermanos.

En los países en desarrollo puede suceder el caso de que los padres asignen a los niños a funciones específicas como las tareas domésticas, agrícolas y laborales, mientras que otros pueden dedicarse por completo a la educación. Más niños en el hogar significa más trabajo disponible para la familia, lo que implica rendimientos decrecientes. Esta disminución de los rendimientos del trabajo se relaciona con la reducción de los costos indirectos de la escolarización. Se plantea así la hipótesis de que el número de hermanos que no se encuentran matriculados en la escuela se relaciona negativamente con la distorsión de la edad y el trabajo infantil. Esto significa que, si hay hermanos disponibles para actividades tanto de mercado como no, se libera a otros para que se escolaricen y se concentren en esa actividad. También se plantea la hipótesis acerca de la importancia de la edad de los hermanos ya que un mayor número de hermanos muy pequeños en el hogar, de seis años o menos, representa que alguien esté en casa para ayudarlos a supervisarlos y proporcionarles servicios.

Un hallazgo importante es que el trabajo infantil no es perjudicial para la escolarización (Patrinos y Psacharopoulos, 1997, p.398). Los niños trabajan y asisten a la escuela sin que haya un efecto negativo en su progreso escolar. Los niños trabajadores ganan dinero para gastos imprevistos como uniformes o libros y permanecer en la escuela.

El trabajo infantil y la escolarización es una relación compleja. Si bien el trabajo perjudica la escolarización, sin trabajo, muchos niños no pueden permanecer en la escuela. La situación económica vuelve al trabajo infantil muy necesario. Por lo tanto, prohibirlo termina siendo algo no necesariamente bueno.

Un estudio cercano a Patrinos y Psacharopoulos es el de Grootaert y Kanbur (1995). Este artículo presenta una descripción general de la literatura sobre el trabajo infantil con miras a determinar políticas coherentes y viables para abordar el problema. Para ello, adopta una perspectiva económica y se centra en la demanda y la oferta y establece un marco de economía del bienestar dentro del cual se pueden analizar las intervenciones políticas. Muy diferente al análisis de Edmonds (2003). Pero reconocen que tiene ir acompañado de la

escolarización, crecimiento económico equitativo, porque eventualmente reducirá el trabajo infantil a niveles que la legislación puede abordar satisfactoriamente.

Para ellos, muchas sociedades, en especial las rurales pobres, no consideran el trabajo infantil como "malo", sino que es parte del proceso de socialización en el cual se introduce gradualmente a un niño a las actividades laborales y enseña habilidades de supervivencia. El concepto de "trabajo" (Grootaert y Kanbur, 1995, p.188) es problemático cuando se quiere aplicar a las actividades que pueden realizar los niños: el trabajo doméstico, el trabajo en la empresa familiar o la granja, hasta el trabajo asalariado.

Consideran que, en cualquier hogar, el tiempo libre de una niña o niño está disponible para la educación, la producción en el hogar o el trabajo que genera ingresos en el mercado. La manera en que se asigna el tiempo del niño en ese hogar está en relación con el tamaño y la estructura del hogar, el potencial productivo del niño y sus padres (principalmente su madre) en el trabajo, en el hogar y en el mercado, y el grado de sustitución laboral posible entre el niño y sus padres (principalmente la madre).

Cuando las madres necesitan ingresar a la fuerza laboral, el trabajo infantil aumenta debido a que las niñas son retiradas de la escuela para ocuparse del trabajo doméstico o su ingreso a la escuela se retrasa. En la medida que aumenten los ingresos del trabajo de las madres pierde fuerza el efecto de sustitución y disminuye el trabajo infantil. Los roles de género son muy marcados en el trabajo infantil: en muchos entornos los niños tienen más probabilidades de participar en el mercado y las niñas tienen más probabilidades de participar en el trabajo agrícola o doméstico.

La mayoría de los estudios de casos sobre trabajo infantil sí identifican la pobreza del hogar y el bajo nivel de educación de los padres como factores importantes para determinar el trabajo infantil (Grootaert y Kanbur, 1995).

En los sectores pobres de cualquier población, la supervivencia depende del trabajo en el sector informal, muchos padres deciden que la mejor solución es sacar a los niños de la escuela y ponerlos a trabajar para la supervivencia ya que es el método de educación que ofrece las mejores perspectivas para el futuro (Grootaert y Kanbur, 1995). Por ejemplo, en África, el trabajo para muchos padres es la opción preferida para sus hijos ya que creen que

la educación ha dejado de ser un camino hacia la obtención de un diploma que asegure un trabajo en el sector moderno.

El argumento del artículo se orienta a las soluciones graduales que reconozcan una realidad económica y la utilicen para ayudar a quienes se encuentran en una situación desafortunada, con la creencia de que esto contribuirá a la eliminación del trabajo infantil a largo plazo.

Por otro lado, desde un enfoque de la teoría del capital humano de Schultz (2001), Canagarajah y Coulombe (1997) no muestran a la pobreza como la principal causa del trabajo infantil pero sí le encuentran relación con la decisión de ir a la escuela.

En Ghana, una de las principales limitaciones en relación con el crecimiento ha sido, según los autores, la falta de desarrollo del capital humano. Las tasas de inasistencia escolar en ese país son muy altas sobre todo en las mujeres. Asistir y participar de la escuela está relacionado con el bienestar del hogar, esto significa que los hogares están dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela siempre que tengan los recursos suficientes para hacerlo. La amenaza del trabajo infantil existe en la medida que la pobreza persista en el hogar, esto produce enviar también a los niños al trabajo (Canagarajah y Coulombe, 1997).

Para ellos el trabajo infantil es la participación de los niños en edad escolar de forma regular en la fuerza laboral para ganarse la vida o para complementar los ingresos del hogar. Los autores se ocupan de explicar la relación entre la pobreza, el trabajo infantil y la escuela, pero no muestran la causa del trabajo infantil.

Si bien para Canagarajah y Coulombe (1997) existe una relación negativa significativa entre ir a la escuela y trabajar, el aumento de la demanda escolar es la forma efectiva de reducir el trabajo infantil y asegurar que el capital humano de Ghana se estabilice. El alto costo de la educación, la baja calidad y la poca relevancia de la misma también han generado que muchos niños trabajen. Las características familiares tienen un papel relevante en la decisión de que el niño o niña vaya a la escuela o al trabajo. La educación de los padres tiene un efecto negativo significativo en el trabajo infantil. El efecto es más fuerte para las niñas que para los niños. Dado que el trabajo infantil es el menos investigado en África, este

documento (Canagarajah y Coulombe, 1997) proporciona un análisis exhaustivo del trabajo infantil en Ghana en el contexto africano.

Reconocen que el trabajo infantil impide la participación escolar y expone a riesgos de salud, y coinciden con Patrinos y Psacharopoulos en que los niños contribuyen en un tercio del ingreso del hogar a veces por lo que su fuente de ingresos no puede ser considerada como insignificante por las familias pobres (Patrinos y Psacharopoulos, 1995). Aunque no hay duda de que esto tuvo un impacto en su logro educativo, es claro que coexisten, en muchos casos, estas actividades. Independientemente del discurso de que la educación es gratuita, muchos padres tuvieron que pagar una cierta cantidad por la matrícula y otros costos directos en términos de uniformes y libros. Esto ha empujado a los padres a sacar a sus hijos de la escuela y enviarlos a trabajar ya que simplemente no pueden pagarlos.

Los cambios frecuentes en los mercados laborales y los bajos retornos a la educación generaron que la educación fuera menos atractiva para muchos padres. Esto sucedió particularmente en áreas rurales, donde la educación marcó muy poca diferencia por las oportunidades limitadas del sector formal y la mayoría de las habilidades se adquirieron por el principio de "aprender haciendo". El trabajo infantil, en muchos países, se ha percibido como un proceso de socialización y se ha considerado que, en lugar de la educación, permite al niño familiarizarse con las habilidades requeridas para ser empleables.

En términos de género, la probabilidad de trabajar para los niños y las niñas no presenta una diferencia significativa. En términos de participación en la fuerza laboral, y cuando la definición se amplió a las tareas domésticas, se muestra claramente que las niñas tienen mayor participación en las actividades del mercado laboral más definidas que los niños. La discriminación de género en la escolarización se manifiesta en que los niños tienen una mayor probabilidad de asistencia escolar en comparación con las niñas.

También el estudio muestra que los padres con altos niveles de educación tenían un efecto negativo en la probabilidad de que sus hijos trabajen, mientras que la educación de las madres parecía influir solo en la participación escolar. En general, la educación de los padres tiene un gran efecto positivo en la participación escolar más que en el trabajo. Además, la presencia del padre en el hogar afecta positivamente la posibilidad de ir a la escuela en lugar del trabajo.

Dentro de la misma línea encontramos a Emerson y Portela Souza (2003), Amin (2004) y Samonova (2014). Los primeros examinan la persistencia intergeneracional en el trabajo infantil en Brasil y encuentran que los niños son más propensos a trabajar en la medida que sus padres y abuelos eran más jóvenes cuando ingresaron a la fuerza laboral y más bajos fueron sus logros educativos. Otro hallazgo importante es que las personas que comienzan a trabajar a una edad temprana obtienen ingresos menores en su vida adulta lo que significa “que el aspecto de la formación profesional del trabajo infantil no tiene el efecto negativo de la pérdida de la escolaridad” (Emerson y Portela Souza, 2003, p.1). Se preguntan si “¿el estado del trabajo infantil de los padres afecta la incidencia del trabajo infantil de sus hijos?” (Emerson y Portela Souza, 2003, p.1). Esto significa que son los ingresos los que originan este vínculo generacional, pero además si existe un vínculo intergeneracional más allá de lo que se transmite a través de los ingresos (tal vez mediante las normas).

Demuestran que existe un vínculo y que este persiste cuando el ingreso se mantiene constante. También descubren que los adultos que no trabajaron de niños obtienen salarios más altos, lo que sugiere que se obtienen mayores ganancias a través de la educación. Estos autores plantean algo ligeramente diferente al axioma de lujo de Basu y Van: si bien la decisión de enviar los niños a trabajar la toma el jefe del hogar se diferencia en que “solo si, al hacerlo, la contribución del niño al consumo actual de la familia supera el consumo futuro de mantener el niño en la escuela” (Emerson y Portela Souza, 2003, p. 2). Para Basu y Van los padres envían a sus hijos a trabajar solo si la extrema pobreza los obliga a hacerlo.

Amin (2004) examina la pobreza y otros determinantes del trabajo infantil en Bangladesh. Sus resultados apoyan la idea de que la pobreza de una familia afecta la probabilidad de que un niño trabaje; mantener a los niños fuera del trabajo es un lujo que estas familias no pueden permitirse. Considera que, entendiendo la dinámica de la pobreza, la educación y el trabajo infantil, se pueden crear formas más efectivas de eliminar el trabajo infantil a través de los esfuerzos de educación y desarrollo económico. La autora, al examinar los factores que afectan el trabajo infantil en Bangladesh, retoma el artículo de Basu y Van (1998) en el que propusieron un "axioma de lujo" del trabajo infantil que dice: “una familia enviará a los niños al mercado laboral solo si los ingresos de la familia provienen de terceros. Las fuentes de trabajo infantil caen muy bajas” (Basu y Van, 1998, p.416).

Esto significa que un niño que no trabaje es un lujo que las familias pobres no pueden permitirse. En la medida que aumente el ingreso familiar crecería el "consumo" de este bien de lujo. Lo que significa una menor probabilidad de que un niño trabaje para familias por encima de algún nivel mínimo de pobreza.

Samonova (2014) explica que el trabajo infantil se relaciona negativamente con la asistencia a la escuela, los resultados de los exámenes y los años de educación completa. Demuestra que existe una correlación significativa entre el trabajo infantil, la pobreza, el nivel de educación, el crecimiento económico y el progreso técnico. Los niños que trabajan a tiempo completo no acumulan el capital humano que les permita obtener un trabajo mejor pagado en el futuro y romper el círculo de la pobreza y la desigualdad. Se reconstruye la desigualdad de género y las estructuras de poder de la sociedad debido a que las niñas trabajan más horas. La mano de obra barata y no calificada influye de forma negativa a las inversiones en tecnología y descarta el progreso tecnológico y la productividad laboral. El trabajo infantil en algunos sectores influye negativamente en los ingresos de los adultos generando la pobreza y desigualdad, frenando de esta forma el crecimiento y desarrollo social por capital humano no acumulado y el lento progreso tecnológico (o la ausencia de tal progreso).

### **3.3) El trabajo infantil desde los estudios sobre asociaciones estadísticas: la importancia del origen social.**

Carrasco y Torrecilla (2013) miden la magnitud del trabajo infantil en las escuelas latinoamericanas y estudian sus factores asociados. A partir de los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO, analizan 186.000 estudiantes de 3° y 6° grado de Educación Primaria de 16 de los países de la región latinoamericana. Constatan que el trabajo infantil, fuera y dentro del hogar, afecta a las y los estudiantes en todos los países implicados. “Quienes tienen una mayor probabilidad de trabajar fuera de la casa son los estudiantes hombres, que habitan en zonas rurales y con madres de menor escolaridad” (Carrasco y Torrecilla, 2013, p. 1).

Para estos autores, el trabajo infantil, sobre todo aquel que se desarrolla fuera del hogar, afecta negativamente el acceso a la educación y la calidad del proceso educativo de los niños trabajadores. Asistir y permanecer en las escuelas para los niños que trabajan fuera de casa es un gran esfuerzo tanto para ellos como para sus familias. Alcanzar desempeños y rendimientos en relación con lo esperado es un gran desafío, porque los niños trabajadores disponen de menos tiempo para estudiar y realizar actividades escolares, además de enfrentar su proceso formativo más agotados que sus compañeros no trabajadores, teniendo que renunciar, reiteradas veces, a su tiempo de ocio y recreación por las demandas y exigencias de la escuela. Para Román Carrasco y Murillo Torrecilla (2013), el tema tiene varias “implicaciones como puede ser las mayores cifras de abandono y deserción escolar entre los estudiantes trabajadores, su menor escolaridad o precaria inserción en el mundo del trabajo en edades más adultas, entre otros” (Carrasco y Torrecilla, 2013, p. 3).

Distinguen entre: 1- el “trabajo familiar”, la incorporación de los menores de edad a actividades familiares que suponen ingresos, tales como negocios, huertas, talleres; 2- el “trabajo doméstico”, realizado por los niños, niñas y adolescentes en su hogar implicando tareas propias de la casa (limpieza, preparación de comida, lavado y planchado, así como cuidado de hermanos menores); 3- el “trabajo para terceros”, una relación laboral de los menores de edad con adultos distintos a sus padres por la cual reciben un salario que es –la mayor parte de las veces– de muy bajo monto o incluso en especies (ropa, alimentación principalmente); 4- el “ilícito o clandestino”, acciones reñidas con la ley y que involucran a menores de edad, tales como la mendicidad, venta o tráfico de drogas, prostitución infantil, entre otras; 5- el “trabajo en condiciones peligrosas”, que implica todo tipo de actividad que pone en riesgo la salud y la integridad de los menores de manera sistemática y permanente como, por ejemplo, el trabajo en las minas, la recolección y clasificación de basura, la manipulación de pesticidas o elementos contaminantes para el trabajo en el campo (Carrasco y Torrecilla, 2013, p.4).

Otra forma de categorización que tiene el trabajo para Carrasco y Torrecilla es en relación con la actividad: económica o no económica. Las actividades económicas implican los diferentes empleos remunerados (en dinero o especie) y cualquier trabajo independiente

o por cuenta propia de los menores de edad. Las no económicas incluyen producción no mercantil y no remunerada, como es el cuidado de hermanos o las labores domésticas.

Por la complejidad de los efectos del trabajo infantil, así como por los múltiples ámbitos implicados, se dificulta la identificación y distinción entre él y las tareas de colaboración y socialización propias de los niños y niñas en el ámbito cotidiano y familiar. De este modo, varía el reconocimiento de lo que es o no trabajo infantil según la región, el país o el sector. De hecho, una gran cantidad de padres y familias sólo lo reconocen como tal cuando los menores perciben un salario por las tareas desenvueltas y es un aporte sustantivo al ingreso familiar. En todo caso, el trabajo familiar y doméstico casi nunca es distinguido como una actividad que se focaliza en el pleno desarrollo y la atención a las actividades propias de la edad de los infantes.

Respecto de la magnitud y distribución del trabajo infantil, organismos internacionales como UNICEF (2012) y OIT (2014), preocupados por su erradicación y prevención, señalan que ha disminuido menos de lo pensado y de forma desigual en el mundo, encontrándose casi ausente en las economías más ricas de Europa y Norte América. En el año 2012, a nivel mundial, cerca de 215 millones de niños trabajaban y más de la mitad de ellos (115 millones) lo hacían en actividades peligrosas. Así, cerca del 14% de la población mundial entre 5 y 17 años desarrolla algún tipo de trabajo infantil (OIT, 2012). Asia y el Pacífico tienen el mayor número de niños trabajadores (113 millones), África Subsahariana presenta la mayor cantidad: uno de cada cuatro menores de edad trabaja. En América Latina y El Caribe, algo más de 14 millones de niñas, niños y jóvenes de entre 5 y 17 años trabajan, representando el 10% de la población en ese tramo de edad (OIT, 2008, 2010, 2012).

El trabajo infantil en América Latina, en sus distintos tramos de edad y contexto, se da en mayor proporción en los niños (18%) que en las niñas (11%) (Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013, p.5). Esto es producto de que hay, de manera simultánea, por un lado, una mayor inserción de los niños en un trabajo de mercado y, por otro, la subestimación del trabajo que realizan las niñas en el propio hogar. Para Carrasco y Torrecilla esto se debe a la reproducción cultural del trabajo en relación con el género. Hay una gran cantidad de niñas que realizan actividades laborales domésticas en sus propios hogares a diferencia de los niños lo hacen fuera del hogar, fundamentalmente en actividades agrícolas y de comercio.

Tanto a nivel mundial como regional, el trabajo infantil es principalmente un fenómeno rural (OIT, 2005, 2008, 2010, 2012).

De los niños y niñas que declaran trabajar en el hogar, la mitad aproximadamente corresponde a estudiantes de 3° de Primaria y uno de cada tres a 6° de Primaria. Carrasco y Torrecilla (2013, p.9) suponen que entre las actividades se incluye el cuidado de hermanos o la colaboración en tareas domésticas. Lo que llama la atención es que el trabajo infantil reportado dentro del hogar es mayor entre los estudiantes de 3° que entre los de 6°, siempre con matices y diferencias entre países. Como es el caso de Guatemala y Nicaragua en el cual, en 3° de primaria, se acerca casi a un 62% la cantidad de estudiantes trabajadores domésticos y, en el otro extremo, se encuentran los casos de Cuba y Colombia con un 27% y 43%.

El 10% de los estudiantes de 3° año de primaria reportan trabajar fuera de casa en: República Dominicana (14%), Guatemala (12.3%), México (11.3%), Ecuador (11.2%) y Costa Rica (10.8%). En el caso de los estudiantes cubanos, sólo el 0.4% declara hacerlo. Se resaltan dos aspectos: primero, la alta relación entre el porcentaje de estudiantes que dicen trabajar en casa y los que dicen trabajar fuera, en cada país, y segundo, que no hay una relación estrecha entre la riqueza de un país y el porcentaje de niños que trabajan.

En el caso de 6° de Primaria, nueve países superan el 10% de estudiantes que trabajan fuera de casa: Guatemala con un 15.9% y República Dominicana con un 13.4%. Y dos países no llegan al 5%: Cuba con un 0.2% y Chile con un 3.7%. En referencia al trabajo en casa, las cifras varían desde un 14.5% en Chile a un 42.4% en Guatemala (ver Tabla II: p. 10).

Para este trabajo (Román Carrasco y Murillo Torrecilla, 2013, p.16), las horas y días a la semana trabajados son variables importantes para analizar la asistencia, motivación o interés por asistir a la escuela, además de los resultados o logros que obtienen los niños que trabajan y estudian al mismo tiempo. Para los autores es preocupante porque los trabajos son no esporádicos, de breve duración o poco frecuentes, sino que alrededor del 40% de los niños y niñas trabajan fuera de casa, por cuatro o más horas al día y entre 5 y 7 días por semana (34%). Esto dificulta en los niños y niñas cumplir con las exigencias y tareas propias de la vida escolar.

Cervini (2015, p.130) coincide con Carrasco y Torrecilla porque afirma, a partir de los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2007), en América Latina un porcentaje considerable de los alumnos que asisten al nivel de educación primaria realiza actividades no escolares, con distinta localización y diferentes intensidades. Confirma que el trabajo infantil tiene un efecto perjudicial sobre el aprendizaje escolar y que la intensidad de ese efecto varía entre las escuelas y los países, indicando divergencias en el grado de equidad respecto del trabajo infantil. Además, el trabajo infantil expresa fehacientemente niveles de pobreza e injusticia social extrema. Sus principales determinantes son la pobreza, el salario, la tasa de desempleo adulto, la escolaridad del jefe del hogar, el tamaño familiar y el marco legal.

Comprueba también que la cantidad de días semanales y de horas diarias que el alumno declara trabajar son predictores bien ajustados respecto de los resultados en ambas pruebas. Entonces, cuanto más día por semana y/u horas diarias de trabajo, menor será el desempeño esperado. Por eso, confirma que los días y horas de trabajo son los aspectos del trabajo infantil más efectivos y que mejor predicen el nivel de aprendizaje escolar. Sumado a que cada uno tiene efecto propio, porque se mantiene significativo aun cuando está siendo controlado por el otro.

Hay una relación directamente proporcional ya que, cuanto más alto sea (el promedio de) trabajo infantil, más bajo será su desempeño promedio de la escuela. Mientras más incidencia tenga el trabajo infantil en el aula, más afecta a todos los alumnos del grupo sin que importe el efecto de cada una de las características laborales del alumno a nivel individual. “Entonces, de dos alumnos en la misma situación laboral, aquel que se encuentre en una escuela de mayor concentración de trabajo infantil tendrá mayor probabilidad de obtener un desempeño más bajo en ambas asignaturas” (Cervini, 2015, p.141). Por eso, la composición laboral del alumnado cambia según las probabilidades de conseguir más altos (o bajos) desempeños.

Cervini (2015) afirma que, cuanto mayor sea el nivel socioeconómico familiar, mayor será el nivel de desempeño en ambas pruebas porque “bienes y servicios” tienen una capacidad predictiva mayor que “educación de los padres”. Además, se verifica a partir del efecto contextual que la composición socioeconómica del alumnado afecta a todos los

alumnos del grupo, más allá del origen social de cada uno. Por esto, de dos alumnos que tienen el mismo origen social, el que asista a una escuela en donde la composición del alumnado tenga un nivel socioeconómico promedio más alto obtendrá más probabilidad de conseguir un desempeño mejor en ambas asignaturas.

Finalmente, Cervini (2015) concluye que el trabajo infantil afecta el nivel y la distribución de los aprendizajes en matemática y lectura. Los alumnos que trabajan obtienen resultados significativamente menores respecto de los que no trabajan. Esto se acentúa por la situación de desigualdad de realizar el trabajo fuera de casa: “cuantas más horas diarias y/o días por semana trabaje el alumno, menor será su desempeño esperado en ambas pruebas” (Cervini, 2015, p.143). Estos resultados se mostraron más acentuados en lectura que en matemáticas.

### **Síntesis**

Las variables trabajo, cantidad de horas, lugar y remuneración son importantes para analizar los resultados o logros que obtienen los niños y niñas que trabajan y estudian al mismo tiempo porque predicen el nivel de aprendizaje.

El nivel socioeconómico familiar es un fuerte predictor del nivel de desempeño en pruebas estandarizadas porque “bienes y servicios” tienen una capacidad predictiva mayor que “educación de los padres” cuando de trabajo infantil se trata.

Los estudios estructural funcionalistas de la teoría del capital humano hacen un fuerte hincapié en los factores económicos que inciden en los resultados de las pruebas.

Los estudios económicos permiten abrir la posibilidad de pensar los análisis realizados desde la sociología en relación con la importancia de la variable ingreso como determinante del trabajo infantil y analizar qué se puede decir respecto del rendimiento académico.

Los análisis económicos sobre la educación de los niños y niñas que trabajan son los que sustentan la afirmación de que el trabajo infantil es principalmente un problema económico.

## Capítulo IV. Metodología cuantitativa

Siguiendo la clasificación propuesta por Cea D'Ancona (1996), esta investigación responde a un enfoque de investigación cuantitativo “porque el análisis de datos progresa del nivel descriptivo al explicativo, pasando por el análisis de relaciones” (Yuni y Urbano, 2016, p.42)

La principal técnica de investigación utilizada es la encuesta.

Los instrumentos utilizados para esta técnica son las pruebas estandarizadas de Ciencias Naturales (C.N) y Ciencias Sociales (C.S), y el cuestionario de los alumnos (C.A)

La estrategia (o procedimiento) de investigación es el análisis bivariado y multivariado.

- a) *Análisis bivariado*: consiste en descubrir y describir relaciones entre dos variables. (Yuni & Urbano, 2016). Se presentará un análisis de datos bivariado tanto con fines descriptivos (describir al conjunto de la población observada) como explicativos (analizar posibles relaciones causales entre dos variables: la independiente y la dependiente) (Cea D'Ancona, 1996), cruzadas a través de tablas de contingencias
- b) *Análisis multivariado*: consiste en proporcionar una visión conjunta e integrada, que describa y/o explique la realidad que se analiza; demanda la realización de análisis multivariados (de más de dos variables al mismo tiempo) (Cea D'Ancona, 1996)

### 4.1) Características de la encuesta implementada

#### *Trabajo de campo*

Durante el mes de junio de 2013, la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (DECE) de la Dirección General de Escuelas (DGE) realizó un Censo Provincial de Evaluación de las y los alumnos del 1º año de Secundaria. Quienes fueron evaluados

respondieron a un cuestionario (CA) y a pruebas sobre Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS). El operativo de evaluación se implementó en dos procesos paralelos: uno muestral y el otro censal.

(i) *Muestra.* El diseño muestral fue definido por la DECE. Se trata de un diseño estratificado por conglomerado, donde la unidad de selección fue la escuela y, dentro de ella, se consideraron a todos los alumnos y alumnas de la división de 1º año (afijación proporcional = 1). Cuando la escuela tenía más de una división de 1º año, una de ellas se seleccionó aleatoriamente.

### *Implementación*

Las pruebas y el cuestionario fueron tomados por encuestadores de la DECE. Se emplearon dos formas de relevamiento.

- *Encuesta electrónica:* Fueron incluidos 218 alumnos en 16 escuelas privadas y 287 alumnos en 18 escuelas públicas. La aplicación fue supervisada por personal perteneciente a la DECE. Se tomó primero el examen de Ciencias Sociales y, al día siguiente, el de Ciencias Naturales junto con el cuestionario del alumno. Todos los instrumentos fueron diseñados electrónicamente por los técnicos informáticos del DECE. El alumno ingresaba a las pruebas y al cuestionario con su DNI como usuario. De esta forma, se aseguró la correcta unión de las pruebas y el cuestionario.
- *Encuesta en papel:* Se tomó primero la prueba que evalúa el área de Ciencias Sociales y, al día siguiente, las pruebas de Ciencias Naturales y el cuestionario del alumno. La recuperación del “Cuestionario del alumno” se hizo vía sede de supervisión y remitidas a cada una de las direcciones de educación media: orientada, técnica y privada. De los cuestionarios recuperados, se seleccionaron los que participaron de la muestra. Una vez cargados en una planilla de Excel, se procedió a unificar con los resultados de las pruebas CN y CS. Las pruebas respondidas en papel representaban 520 alumnos de 20 escuelas en Ciencias Naturales (todos correspondientes a escuelas públicas) y 520 alumnos de 21 escuelas (entre las cuales había solo 1 privada y el resto eran públicas) en Ciencias Sociales. Se logró codificar el “cuestionario del alumno” con 395 casos correspondientes a las pruebas de Ciencias Naturales y para

Ciencias Sociales 241 casos. Esto se realizó así debido a que no se contaba con DNI del alumno en los tres instrumentos y, por lo tanto, para unificar las tres bases de datos, se utilizaron (a) el Nombre y Apellido y (b) el número de escuela. La base de datos final que conformó la muestra quedó constituida por un total de 951 casos. 448 casos corresponden a la aplicación en papel y el resto al relevamiento digital.

(ii) *Censo*. Las pruebas y el cuestionario en papel se enviaron a todas las escuelas estatales y privadas de la provincia. Además, se elaboró y envió a las y los profesores una planilla Excel destinada a volcar los resultados de las pruebas. La misma tenía integradas las fórmulas para calcular diferentes indicadores de aprendizaje de interés pedagógico. Entonces, los profesores de ambas asignaturas aplicaron, evaluaron las pruebas de acuerdo a las indicaciones de la DECE y cargaron los resultados de las mismas en esas planillas, obteniendo de esta forma indicadores acerca del nivel de aprendizaje de sus propios alumnos. Finalmente, las planillas fueron enviadas a la DECE a través de correo electrónico. Los cuestionarios del alumno también fueron aplicados por los propios profesores. Seguidamente, las escuelas los remitieron a las sedes de supervisión desde donde fueron enviados a las tres direcciones de educación secundaria correspondientes (privada, orientada o técnica). La carga de las informaciones contenidas en el cuestionario fue realizada en la DECE a través de una plataforma desarrollada para tal finalidad.

## **4.2) Estrategia de análisis de datos**

### **a) Análisis bivariado**

Se presentará un análisis de datos bivariado cruzando a través de tablas de contingencias las siguientes variables:

*Datos*. Los datos analizados son los resultados de las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y las informaciones contenidas en el cuestionario del alumno. En

total, se recogieron 5109 cuestionarios y 7967 pruebas, de las cuales 4186 fueron de Ciencias Naturales y 3781 fueron de Ciencias Sociales. Sin embargo, para el análisis se consideran sólo los alumnos que dieron alguna de las pruebas y respondieron también el cuestionario. Con estas condiciones, la base analizada final incluyó a 4995 alumnos. De estos, 951 provienen de operativo muestral y el resto del censal.

*Pruebas.* La prueba de C.S. mide los siguientes bloques de contenido: relación conceptual y procesos sociales, nociones de multiperspectividad y controversialidad, formas en que se estructuran las sociedades, organización política de las sociedades, representación y localización, relaciones sociedad/naturaleza, relaciones entre espacios urbanos y rurales, y dinámicas demográficas y culturales. Está constituida por 30 ítems de opciones múltiples y 1 ítem de elaboración (preguntas, problemas). La prueba de C.N mide los siguientes bloques de contenido: diversidad y seres vivos, materiales y sus cambios, el mundo físico, y la tierra y el universo. Está constituida por 32 preguntas de opción múltiple y 2 ítems de elaboración (pregunta, problema).

*Variables dependientes.* Para este trabajo se consideran solamente los resultados en los ítems de opciones múltiples de ambas pruebas. Las variables se definen como el promedio de respuestas correctas. En los gráficos, los niveles de rendimiento se refieren a los cuartiles de ambas variables.

*Variables independientes.* Son mediciones realizadas con el cuestionario del alumno. En la *Tabla 1* se exponen las definiciones de las variables consideradas en este trabajo. Cuando corresponde, el sentido de las variables ha sido invertido. Para el análisis, las **variables** del alumno han sido agrupadas en los siguientes sub-conjuntos conceptuales:

- Características sociodemográficas de la población bajo estudio
- Nivel Económico Familiar
- Nivel educativo del padre y madre
- Antecedentes académicos del alumno

- Trabajo
- Recursos escolares de la escuela y el alumno

**Tabla 1 – Variables del alumno y de la escuela. Cuestionario del alumno**

1) Edad del alumno (en años)	13 o menos, 14, 15 o más
2) Sexo del alumno	1=varón; 2= mujer;
3) Nivel económico familiar	Tenencia 10 bienes/servicios hogar Item: Si=1; No=0; sumatoria 0-10
4) Educación del padre	1=Ninguno;...; 6 = Univ. Completo;
5) Educación de la madre	1=Ninguno;...; 6 = Univ. Completo;
6) Cantidad de libros en la casa	1= menos de 10;...; 5 = más de 100.
7) Situación laboral	Trabaja; no trabaja;
8) Adecuación edilicia del aula	1=En verano calurosa;...;5=es muy ruidosa
9) Tenencia de materiales escolares	1 = Todos; ...; 4 = Muy pocos;
10) Tenencia libro de C. Sociales	1=Si; 2= No;
11) Tenencia libro de C. Naturales	1=Si; 2= No;
12) Repitencia escolar en primaria	1=Nunca; 2=Una vez; 3=Dos o más veces;
13) Repite 1º año secundaria	1=Si; 2= No;
14) Nota en C. Sociales en primaria	1= Muy bien; 2 = Bien; 3 = Regular/mal
15) Nota en C. Naturales en primaria	1= Muy bien; 2 = Bien; 3 = Regular/Mal
16) Ejercicios resolución de problemas CS	1= Nunca; ...; 4 = Muy seguido;
17) Ejercicios resolución de problemas CN	1= Nunca; ...; 4 = Muy seguido;
18) <i>Uso de computadora para...</i>	
...buscar información en Internet	1= nunca; ... ; 4 = Siempre;
...hacer tareas de la escuela	1= nunca; ... ; 4 = Siempre;
...buscar información pedida por el docente	1= nunca; ... ; 4 = Siempre;

## **b) Análisis multivariado**

### *Técnica y estrategia de análisis*

Para el análisis de las relaciones entre el rendimiento y las diferentes variables se utilizó el programa MLwiN (Goldstein et al., 1998) basado en el método de análisis estadístico correlacional por niveles múltiples o modelos jerárquicos lineales (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995). Se trata de una técnica correlacional adecuada para analizar variaciones en las características de los individuos (por ejemplo, logro del alumno en Ciencias Naturales) que son miembros de un grupo (escuela) que, a su vez, forma parte de otra agregación (Departamento). Es decir, se trata de mediciones que forman parte de una estructura anidada “jerárquicamente”. La técnica descompone la varianza total de una variable (por ejemplo, logro del alumno) en sus componentes "dentro del grupo" (intra-escuela, intra- Departamento) y estima la asociación entre variables en esos diferentes niveles de agregación. El modelo se compone de una Parte Fija, con los parámetros que definen una línea promedio para todos los estudiantes de todas las escuelas de todos los Departamentos, y de una Parte Aleatoria, que muestra en cada nivel de agregación la estimación de la variación de los parámetros determinados en la Parte Fija. Entonces, la técnica permite contrastar hipótesis referidas no sólo a coeficientes de correlación, sino también a efectos diferenciales según el nivel de agregación, a interacciones entre niveles y al grado de variación de los efectos en los diferentes niveles.

Los datos permiten definir modelos con tres niveles: alumno (nivel 1), escuela (nivel 2) y Departamento (nivel 3). Para cada uno de los resultados en las pruebas (variable dependiente: rendimiento del alumno), el análisis se desarrolla en siete pasos:

- 1º Partición de la varianza del rendimiento por niveles (Modelo ‘vacío’)
- 2º Correlaciones entre el rendimiento y los indicadores de trabajo
- 3º Análisis de aleatoriedad del efecto del trabajo en los tres niveles
- 4º Análisis de la interacción entre el efecto trabajo y el género del alumno

5° Efecto contextual del trabajo

6° Efecto del trabajo y de los indicadores socioeconómicos y académicos del alumno individual

7° Efecto del trabajo y del contexto socioeconómico y académico de la escuela

Para estimar la significación del efecto de las variables se usa el test de la razón de máxima verosimilitud (test de hipótesis anidada:  $\chi^2$  log likelihood). La capacidad explicativa de cada modelo es inferida de la disminución relativa de los “residuos” en cada nivel de agregación.

1. *Partición inicial de la varianza en los tres niveles (modelo "vacío")*. Se estiman la variación alrededor de la media global del rendimiento (Parte fija) y, *simultáneamente*, las variaciones en cada nivel (Departamento, escuela y estudiante) (Parte aleatoria), sin ningún predictor ("modelo vacío"). Formalmente<sup>13</sup>,

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk} \text{cons}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

donde  $\text{Naturales}_{ijk}$  es el puntaje en alguna de las disciplinas del alumno  $i$  en la escuela  $j$  de la Departamento  $k$ ;  $\text{cons}$  es una constante = 1 y  $\beta_{0ijk}$  es un parámetro asociado a  $\text{cons}$ , compuesto por  $\text{Naturales}$  promedio estimado  $\beta_0$  (parte fija), y donde  $v_{0k}$ ,  $\mu_{0jk}$  y  $e_{0ijk}$  son "residuos" en los niveles Departamento, escuela y alumno, respectivamente, o sea, cantidades aleatorias, no correlacionadas, normalmente distribuidas, con media = 0 y cuyas varianzas respectivas ( $\sigma_v$ ,  $\sigma_\mu$  y  $\sigma_e$ ) han de estimarse.

2. *Determinación del efecto de subconjuntos de indicadores de trabajo*. Se determina el efecto de algunos subconjuntos de indicadores referidos al trabajo. Ejemplo,

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk} \text{cons} + \beta_1 \text{no\_pag}_{ijk} + \beta_2 \text{si\_pag}_{ijk} + \beta_3 \text{horas}_{ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk} \text{cons} + \beta_1 \text{no\_pag}_{ijk} + \beta_2 \text{si\_pag}_{ijk} + \beta_4 \text{trabajo}_{ijk}$$

---

<sup>13</sup> Para simplificar, se expone con el rendimiento en Ciencias Naturales, extensible a Ciencias Sociales.

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

donde  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\beta_3$  y  $\beta_4$  son parámetros a ser estimados y expresan la distancias de rendimiento promedio entre los alumnos que no trabajan respecto de los que trabajan y no les pagan ( $\beta_1$ ), sí les pagan ( $\beta_2$ ), y el grado en que las diferencias entre alumnos respecto de las horas semanales de trabajo ( $\beta_3$ ) o de la variable *trabajo* ( $\beta_4$ ), se relaciona con el puntaje obtenido en la asignatura;  $v_{0k}$ ,  $\mu_{0jk}$  y  $e_{0ijk}$  son "residuos" en los niveles Departamento, escuela y alumno, respectivamente, cantidades aleatorias, no correlacionadas, normalmente distribuidas, con media = 0 y cuyas varianzas respectivas ( $\sigma_v$ ,  $\sigma_\mu$  y  $\sigma_e$ ) deberán ser re-estimadas.

3. *Análisis de aleatoriedad de la variable trabajo*. Se determinan los coeficientes aleatorios de la variable *trabajo* en cada nivel de agregación, es decir, se estima la posible aleatoriedad del efecto de esa variable ('random multilevel models'). Se trata de saber si existen diferencias en el grado de (in)equidad geográfica (Departamento) e institucional (escuela). Para contrastar esta hipótesis, se aleatorizan los coeficientes de *trabajo* en los tres niveles. Con la finalidad de simplificar el análisis, la covarianza entre intercepto y pendiente se restringirá a 0 (cero) en los dos niveles agregados. En el nivel alumno, en cambio, se debe especificar solo la covarianza entre intercepto y pendiente. Entonces, la aleatorización de *trabajo* en los tres niveles se expresa así:

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_{1ijk}\text{trabajo}_{ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

$$\beta_{1ijk} = \beta_1 + v_{1k} + \mu_{1jk} + e_{1ijk}$$

La única diferencia importante con los modelos anteriores es que ahora el coeficiente  $\beta_1$  tiene tres subscritos, indicando que varía entre Departamento, escuelas y alumnos, compuesto por su valor promedio general ( $\beta$ ) y partes aleatorias ( $v_{1k}$ ,  $\mu_{1jk}$  y  $e_{1ijk}$ ), con medias = 0 y varianzas a ser estimadas. En la parte aleatoria, entonces, se estiman las variaciones del efecto promedio de *trabajo* entre los Departamentos alrededor del efecto promedio general y entre las escuelas alrededor del efecto promedio en el Departamento correspondiente.

4. *Análisis de interacción.* Se investiga las posibles interacciones entre el efecto del trabajo, por un lado, y el género y la repetencia del alumno. Para ello, se definen los términos interactivos y se incluyen simultáneamente en el modelo del 2º paso.

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_1\text{trabajo}_{ijk} + \beta_2\text{mujer}_{ijk} + \beta_3\text{sex*trab}_{ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

5. *Determinación del efecto contextual de trabajo.* En este paso, la medición de ‘composición’ de *trabajo* en la escuela es incluida en el modelo expuesto en el 2º paso. De esta forma, se investiga si la medición ‘contextual’ tiene efecto adicional al de *trabajo*.

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_1\text{trabajo}_{ijk} + \beta_2\text{trabaja\_esc}_{ijk}$$

$$\beta_{0ijk} = \beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

6. *Trabajo e indicadores socioeconómicos y académicos del alumno individual.* Se determina el efecto de *trabajo* y los subconjuntos de indicadores referidos al origen socioeconómico y a los antecedentes del alumno. A modo de ejemplo, el modelo del primer subconjunto se expresa así:

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_1\text{bienes}_{ijk} + \beta_2\text{edufliar}_{ijk} + \beta_3\text{libros}_{ijk} + \beta_4\text{trabajo}_{ijk}$$

$$\beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

, donde  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\beta_3$  y  $\beta_4$  son parámetros a ser estimados y expresan el grado en que las diferencias entre alumnos respecto de *bienes*, *edufliar*, *libros* y *trabajo* respectivamente, se relacionan con el puntaje obtenido en la asignatura;  $v_{0k}$ ,  $\mu_{0jk}$  y  $e_{0ijk}$  son "residuos" en los niveles Departamento, escuela y alumno, respectivamente, cantidades aleatorias, no correlacionadas, normalmente distribuidas, con media = 0 y cuyas varianzas respectivas ( $\sigma_v$ ,  $\sigma_\mu$  y  $\sigma_e$ ) deberán ser re-estimadas.

Por tanto, el modelo final de este paso se expresa:

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_1 A_{ijk} + \beta_2 B_{ijk}$$

$$\beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

, donde  $\beta_1$  y  $\beta_2$  representan los efectos de los subconjuntos de indicadores de nivel socioeconómico (A) y antecedentes académicos (B) del alumno.

7. *Contexto socioeconómico y académico escolar.* En este paso se incluyen las mediciones de ‘composición’ de la escuela correspondiente a los indicadores individuales del alumno que resultaran significativos en el paso anterior.

$$\text{Naturales}_{ijk} = \beta_{0ijk}\text{cons} + \beta_1 A_{ijk} + \beta_2 B_{ijk} + \beta_3 C_{ijk} + \beta_4 D_{ijk}$$

$$\beta_0 + v_{0k} + \mu_{0jk} + e_{0ijk}$$

donde  $\beta_3$  y  $\beta_4$  representan los efectos de los subconjuntos de indicadores de la composición socioeconómica y académica del alumnado en la escuela.

Si se incorpora un apartado sobre las condiciones de evaluación en la provincia hay que expresarlo también en el capítulo metodológico, como se trabajó esa información.

## **Capítulo V. Análisis de los factores asociados al logro y rendimiento académico: covariación, asociación y causalidad**

Se recuperó un total de 4995 respuestas de estudiantes de 1<sup>er</sup> año del secundario de la provincia de Mendoza. A continuación, expongo los resultados:

El 88.4% provenían de escuelas públicas. El 43,7 % eran mujeres, de las cuales el 28% tenía más de 13 años y la edad promedio era de 13 o 14 años. El 24,8% repitió la primaria y el 16,1% respondió que volvió a cursar el 1º año de la secundaria.

El 12,6% de las madres de las y los estudiantes completaron la Universidad, el 27% solo la secundaria, el 47% sus estudios primarios, el 11, 4% tienen la primaria incompleta y solo el 2% no están escolarizados. En el caso de los padres el 9.4% tienen la Universidad terminada, el 28% finalizaron sus estudios secundarios, el 47% terminaron el nivel primario, el 14,1 tienen la primaria incompleta y solo 1,7% no poseen estudios.

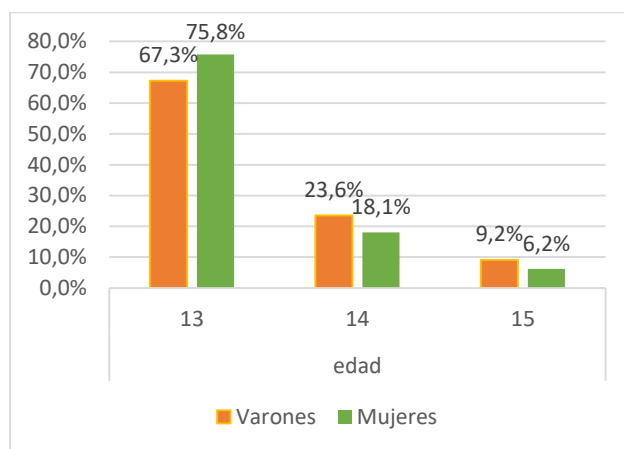
En la muestra predominan los varones y la componen una notable cantidad de repitentes. Del total de estudiantes, poco más del 50% y del 42% declaran que, en la primaria, les fue ‘muy bien’ en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales, respectivamente. El resto se ubicó entre ‘mal’, ‘regular’ o ‘bien’. Aparentemente, la (percepción de) una mayor accesibilidad al conocimiento de la primera asignatura sería más frecuente que la relativa a la segunda.

Por un lado, del total de la muestra estudiada, solo el 10% declara que en su casa hay 51 o más libros, mientras que casi el 57% afirma la existencia de ‘menos de 10’. Por otro lado, casi el 26% de los alumnos posee la mitad o menos del total de bienes y servicios que fueron incluidos en el cuestionario y el 51,6% tiene solo el 76% de esos artículos. Entonces, gran parte de las y los alumnos estudiados provienen de sectores más carenciados.

Los datos recolectados se han agrupado de la siguiente forma para su análisis:

## 5.1) Características sociodemográficas de la población bajo estudio

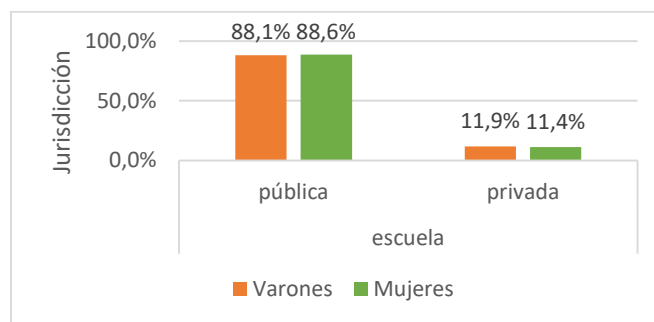
**Gráfico n° 1: Distribución porcentual de estudiantes de 1er año con desfasaje etario clasificados por sexo y edad. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El 28% de los/as estudiantes tienen entre 14 y 15 años. Esto indica un grado significativo de repitencia. La tendencia es mayoritaria en los varones (23% vs. 18.1% a los 14 años).

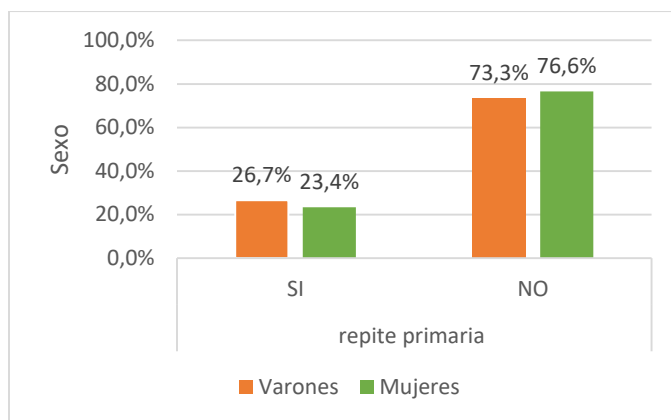
**Gráfico n° 2: Distribución porcentual de estudiantes de 1er año por sexo y jurisdicción. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Solo el 12% de los alumnos provenían de escuelas privadas.

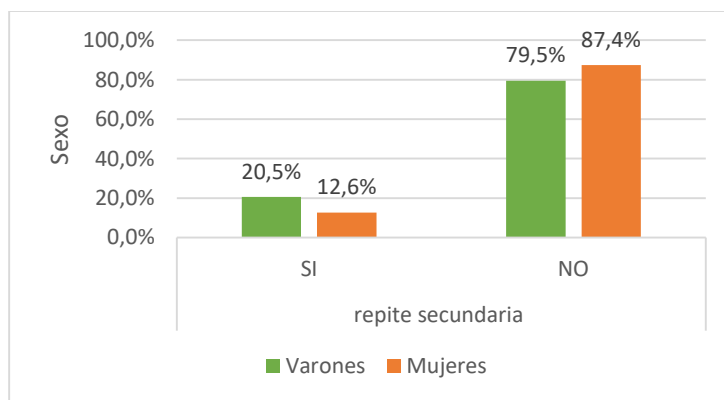
**Gráfico n° 3: Repitencia escolar por sexo en el nivel primario. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El 26.7% de los varones repitieron en primaria mientras que en el caso de las mujeres solo el 23.4%.

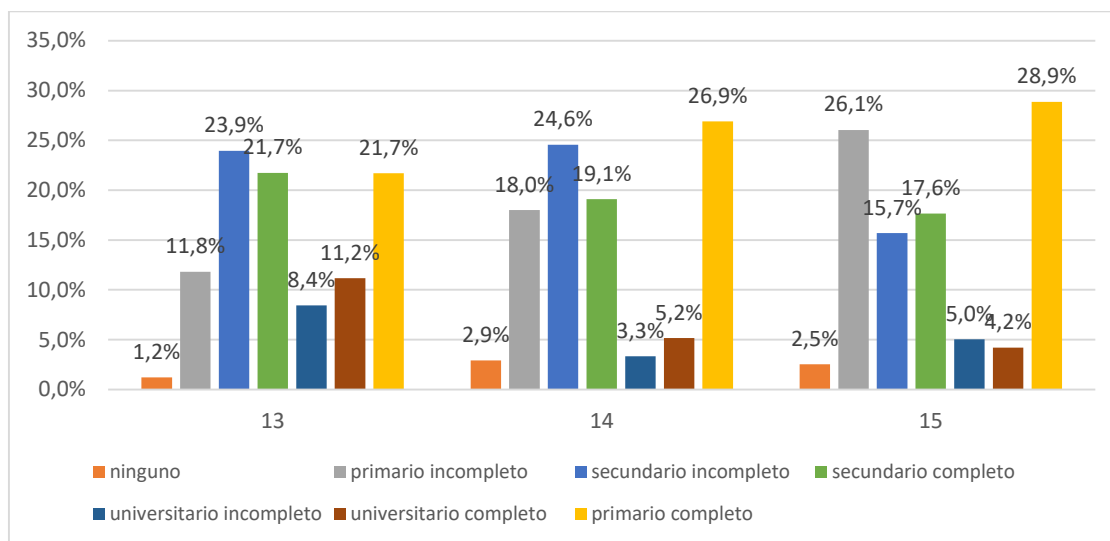
**Gráfico n° 4: Repitencia escolar por sexo en el nivel secundario. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Lo mismo sucede en el secundario, solo que la proporción es menor (20,5%). En este nivel, la repitencia de los varones disminuye levemente (-6%) mientras que, en el caso de las mujeres, cae a la mitad.

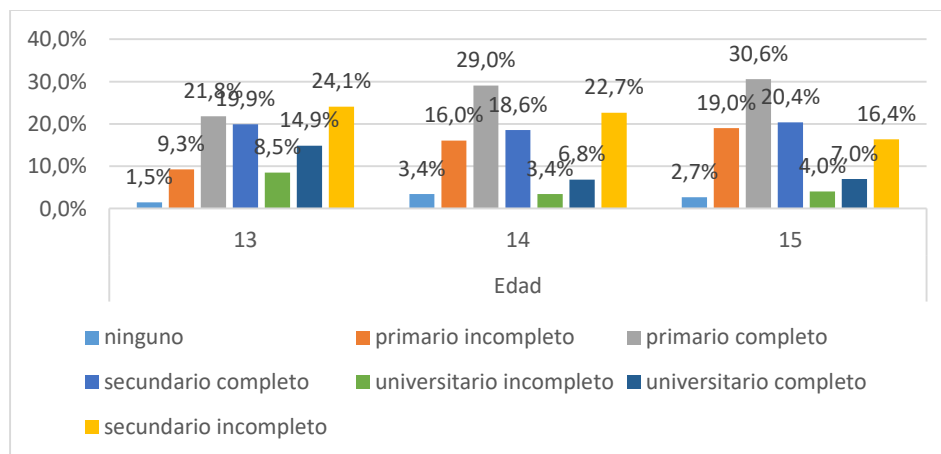
**Gráfico n° 5: Desfasaje etario en primer año según el nivel educativo del padre.  
Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En el gráfico se presentan las edades de los/las estudiantes de 1° año. Al observarlas, podemos percibir un desfasaje etario (14 y 15 años). A partir de esto se llega a la conclusión de que, a mayor nivel educativo del padre, menor es la repitencia.

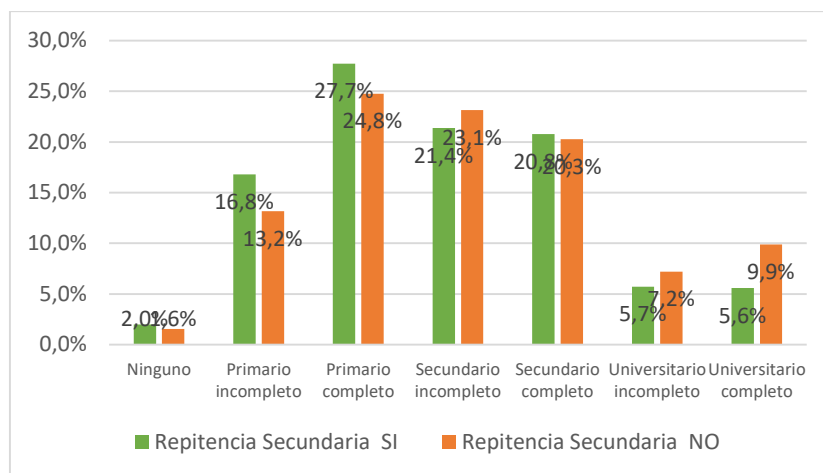
**Gráfico n° 6: Desfasaje etario en primer año según el nivel educativo de la madre.  
Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El mismo comportamiento se registra para la madre. A mayor nivel educativo de la misma, es menor el nivel de repitencia.

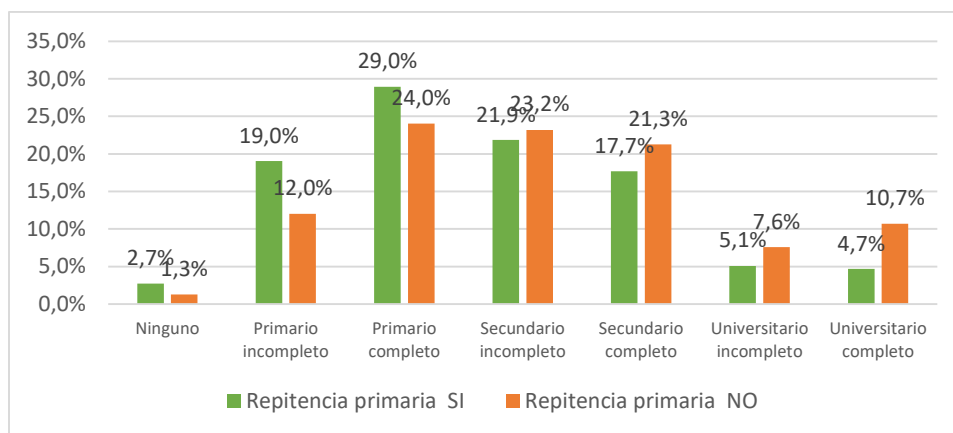
**Gráfico n° 7: Distribución de estudiantes por repitencia escolar en secundaria según el nivel educativo de la madre. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Este gráfico representa la repitencia en secundaria. Se observa que quienes más lo hicieron son aquellos cuyas madres alcanzaron a completar solo la primaria (27.7% vs. 9.9%).

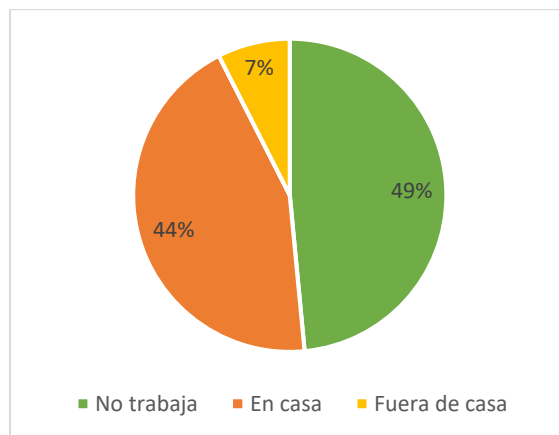
**Gráfico n° 8: Distribución de estudiantes por repitencia escolar en primaria según el nivel educativo de la madre. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Cuando se observa cada uno de los niveles alcanzados por las madres de los/las estudiantes y si estos repitieron o no la secundaria, se confirma la influencia positiva del nivel educativo de ella sobre la repitencia en primaria (29% vs. 4,7%).

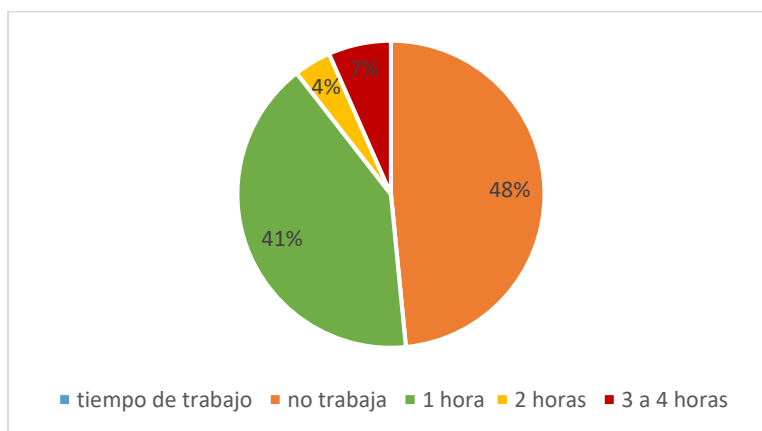
**Gráfico n° 9: Distribución porcentual de estudiantes por lugar de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El gráfico indica que del 51% de los y las estudiantes que declaran trabajar, el 44% lo hace en su casa y el 7% fuera de ella.

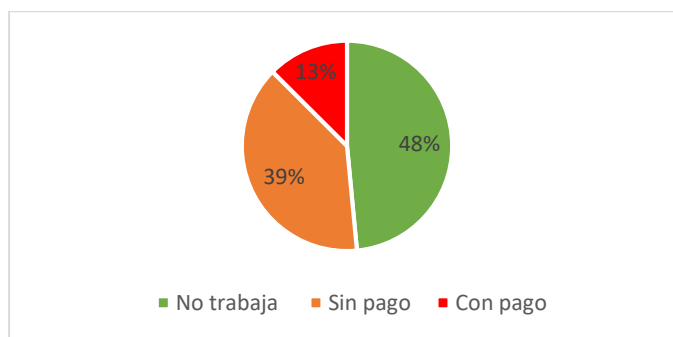
**Gráfico n° 10: Distribución porcentual de estudiantes por tiempo diario de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El 41% lo hace por al menos una hora al día y el resto se divide entre 2 a 4 horas.

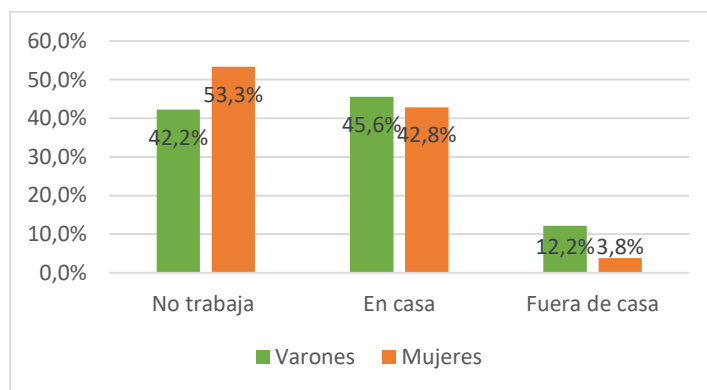
**Gráfico n° 11: Distribución porcentual de alumnos por pagan por trabajar. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

La gran mayoría lo hace sin pago (39% vs 13%).

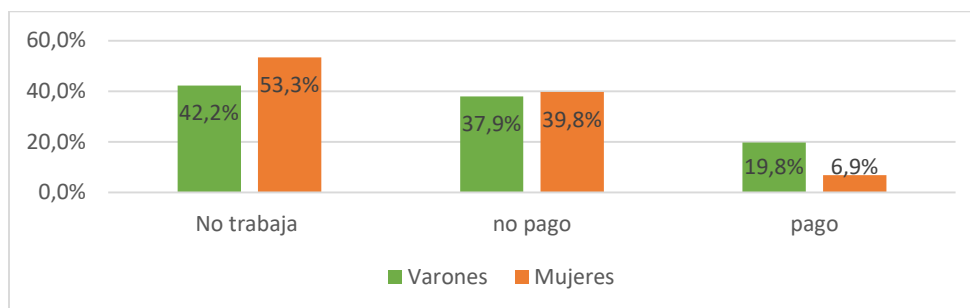
**Gráfico n° 12: Distribución porcentual de estudiantes por sexo según lugar de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Si bien las proporciones son bastante similares (57,8% vs 46,6%), los varones trabajan “en casa” con una diferencia moderada en relación a las mujeres (45,6% vs 42,8). La brecha se hace más marcada cuando se observa “donde trabajan”, ya que los que lo hacen fuera del hogar representan el 12,2% vs 3,8%.

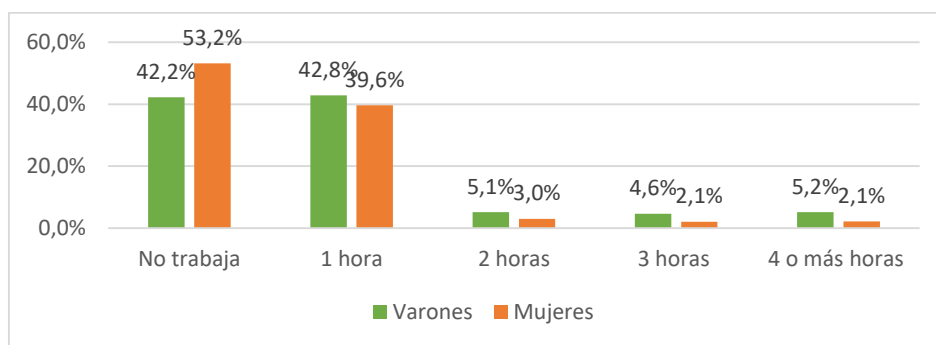
**Gráfico n° 13: Distribución porcentual de alumnos por sexo según pago. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

De los y las estudiantes que trabajan, si bien las diferencias no son significativas, las mujeres son las que representan la mayor proporción (39,8% vs 37,9%) de quienes no reciben pago. En cambio, los varones que lo perciben (19,8%) representan una proporción significativa en comparación con ellas (6,9%).

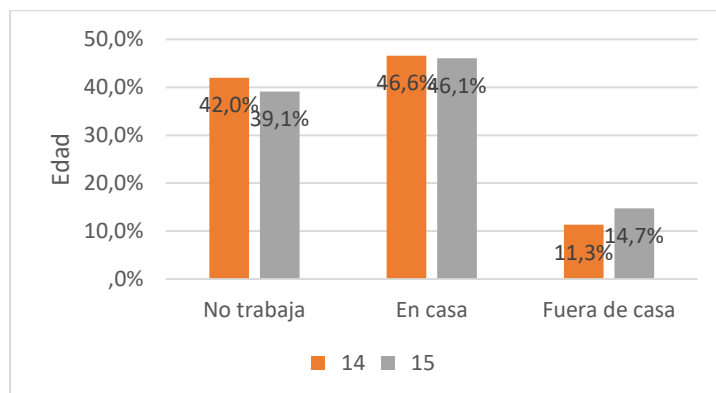
**Gráfico n° 14: Distribución porcentual de alumnos por sexo según horarios de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Cuando se observan las horas de trabajo, los varones son los que más trabajan cuando se desagregan los horarios de la jornada.

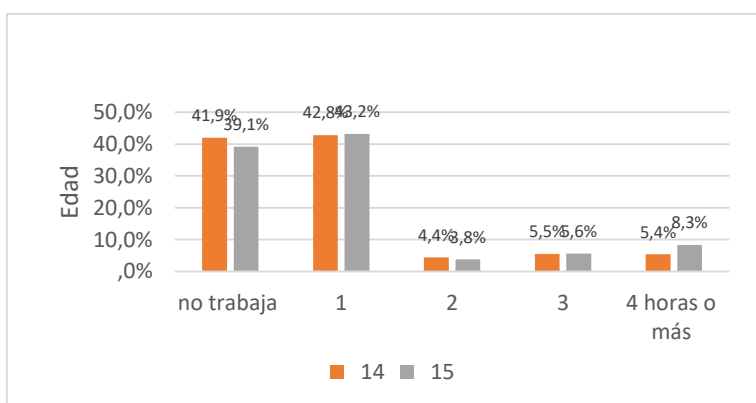
**Gráfico n° 15: Desfasaje etario y lugar de trabajo. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Los estudiantes con desfasaje etario declaran trabajar “en casa” en ambas edades (46,6% y 46,1%). No obstante, una proporción significativa lo hace “fuera de casa”. Esto afecta más a los de 15 años de edad (14,7%).

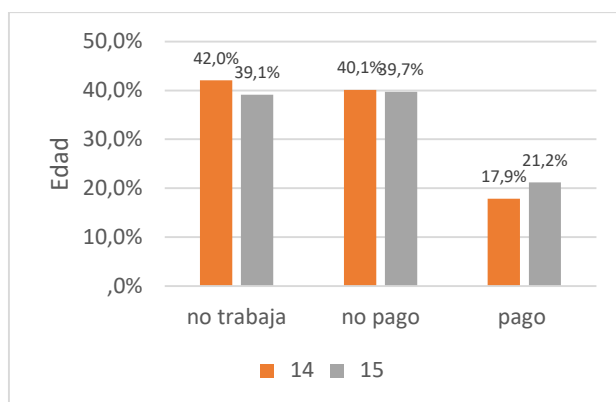
**Gráfico n° 16: Desfasaje etario y horas diarias de trabajo en estudiantes de 1° año. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

La variable “edad” (al igual que en “sexo”) muestra que la mayoría de los estudiantes con desfasaje etario trabajan al menos una hora. Esto afecta más a los de 15 años.

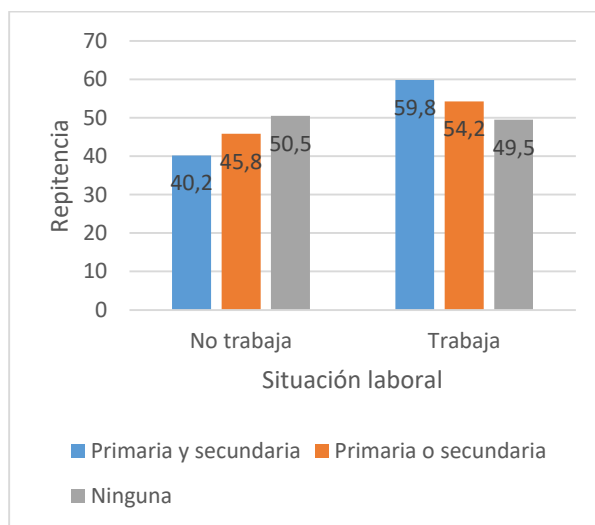
**Gráfico n° 17: Desfasaje etario y recibe pago. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Una proporción importante de estudiantes con desfasaje etario no reciben pago. Sin embargo, el 21,2% de alumnos de 15 años recibe remuneración por trabajar.

**Gráfico n° 18: Distribución porcentual de estudiantes clasificados por la situación laboral y repitencia. Provincia de Mendoza, año 2013**

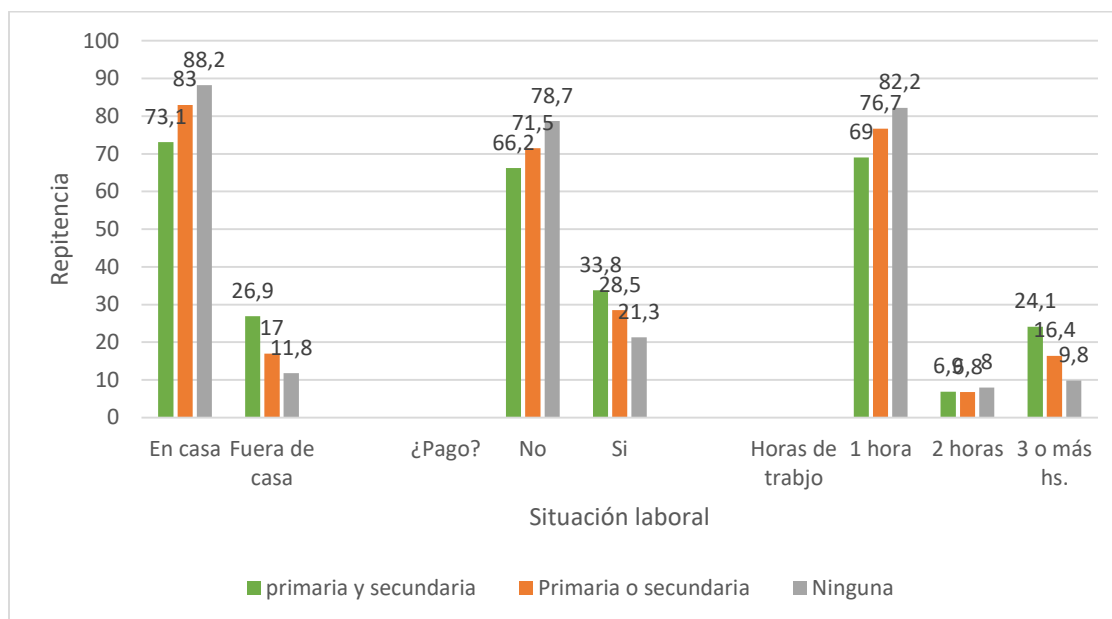


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El gráfico presenta los y las estudiantes que trabajan y los y las que declaran no hacerlo. En estos dos grupos se observan los cortes por repitencia: los que recurieron ambos niveles, los que hicieron uno u otro de vuelta y los que no repitieron ninguno. En relación a los estudiantes que no trabajan, el 50,5% no repitieron ningún nivel, 45,8% uno u otro y el 40,2% ambos.

Cuando se observa a los que trabajan, los cortes por repitencia se invierten. Se percibe que el trabajo incide significativamente sobre la repitencia en primaria y secundaria (59,8 vs. 40,2%). Y los que además de trabajar volvieron a cursar el primero o el segundo son 54,2 % vs. 45, 8% respectivamente.

**Gráfico n° 19: Distribución porcentual de estudiantes clasificados por la situación laboral y repitencia. Provincia de Mendoza, año 2013**

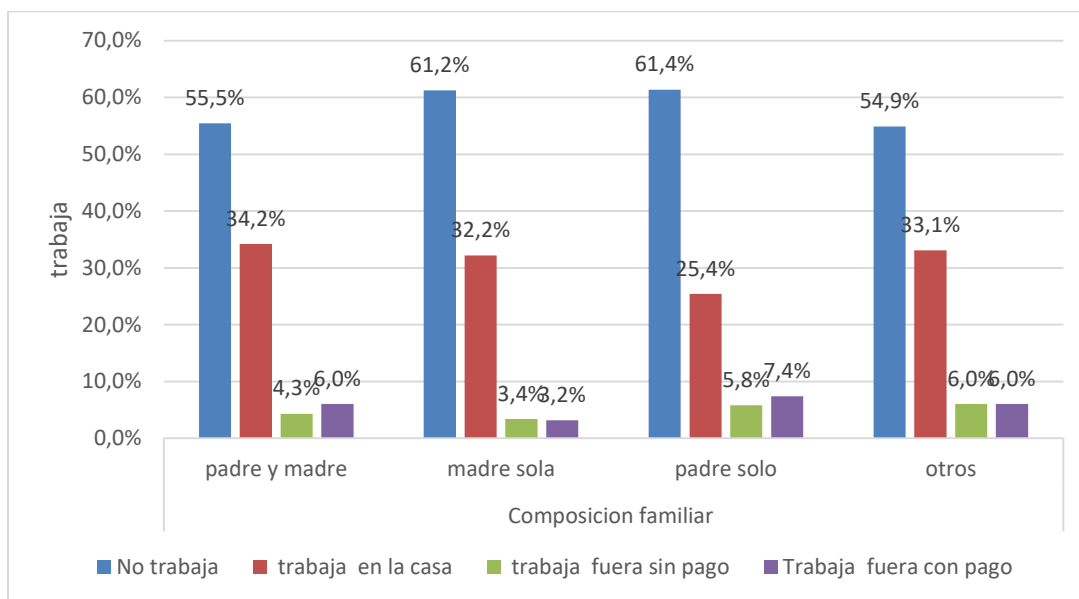


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013*

Para analizar la relación entre trabajo y repitencia, el gráfico aquí expuesto muestra la incidencia del lugar de trabajo, si reciben o no pago y la cantidad de horas que los y las estudiantes declararon trabajar. Además, los casos en los que repitieron primaria y secundaria, uno u otro nivel o ninguno de las anteriores.

La proporción de repitentes es mayor para los que trabajan fuera de casa (26,9 % vs. 17,0%), son remunerados (33,8 vs. 28,5%) y lo hacen por 3 horas o más (24,1 vs. 16,4%). Esto da una relación inversa a la planteada para quienes lo llevan a cabo en casa (88,2% vs 73,1%), sin pago (78,7% vs. 66,2%) y por una hora al día (82,2% vs. 69%), cuando se analizan los casos que declararon no repetir ninguna vez o lo volvieron a hacer en ambos niveles.

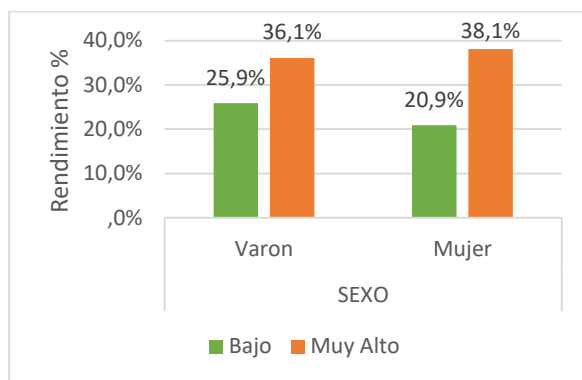
**Gráfico n° 20: Distribución porcentual de alumnos según composición familiar y situación laboral. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Al analizar la composición familiar junto a las condiciones laborales, se pueden observar cómo, según el tipo, se dan diferentes formas de trabajo. Al ver a las familias agrupadas teniendo en cuenta determinadas características, se puede vislumbrar qué tipo de trabajo realizan los y las estudiantes en ellas. Si bien en todas predominan los que no trabajan, las y los alumnos que se ven más afectados por el trabajo infantil viven solo con el padre y declaran hacerlo fuera del hogar de forma remunerada o no. Además, no se debe dejar de considerar que la mayor proporción de estudiantes que afirman no trabajar conviven únicamente con la madre (61,2%).

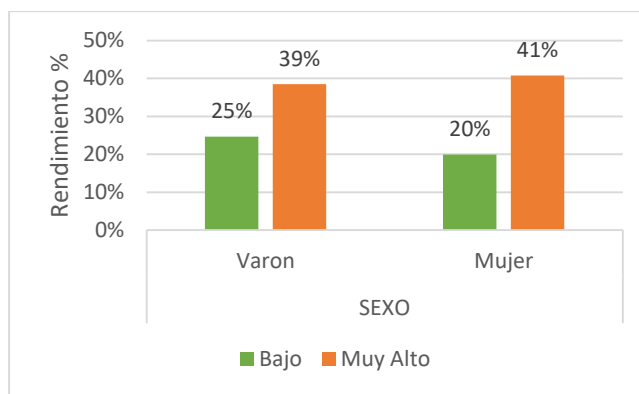
**Gráfico n° 21: Desempeño de los alumnos por sexo en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Quienes obtienen mejores rendimientos en Ciencias Naturales son las mujeres, con una diferencia del 2% (38,1% vs. 36,1%). Inclusive, cuando se observa a quienes tienen bajo rendimiento en esta área, son los varones quienes predominan esa proporción (25,9%). En conclusión, hay un 5% por ciento de diferencia entre ambos sexos.

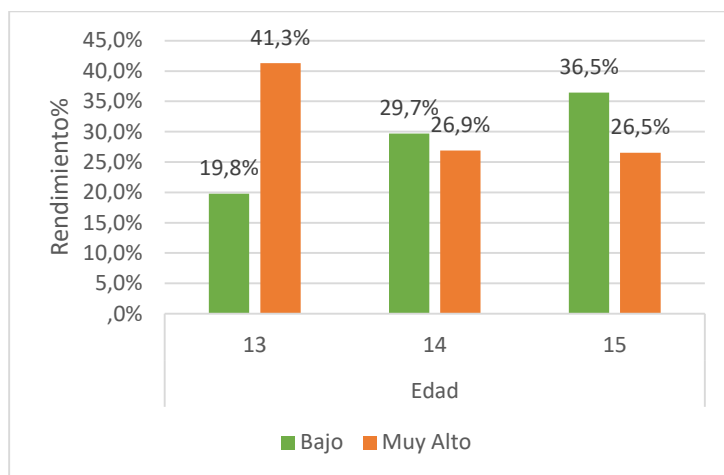
**Gráfico n° 22: Desempeño de los alumnos por sexo en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En Ciencias Sociales sucede lo mismo, ya que las mujeres son las que obtienen mejores resultados, aunque esas diferencias son moderadas. Esto es así porque el desempeño muy alto solo representa un 2%. Sin embargo, encontramos una diferencia mayor cercana al 5% en relación al rendimiento bajo.

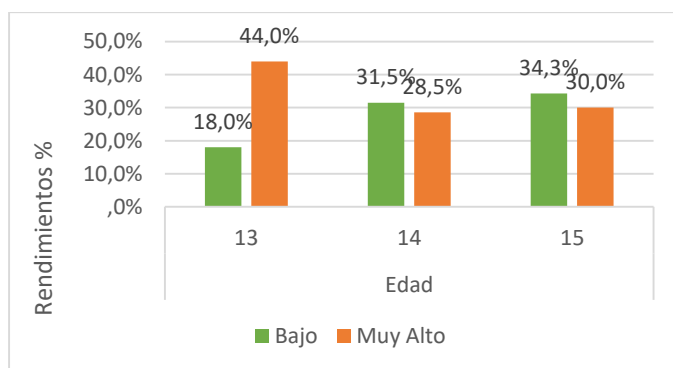
**Gráfico n° 23: Desempeño de los alumnos y edad en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Los datos analizados indican que, cuanto mayor es la edad del estudiante, superiores son las probabilidades de obtener bajo rendimiento. Hay una diferencia de 16,7%, entre las y los alumnos que obtienen desempeño muy alto. Si tenemos en cuenta la edad, los de 13 años tienen un mejor desempeño que los de 15 (36,5%).

**Gráfico n° 24: Desempeño de los alumnos y edad en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

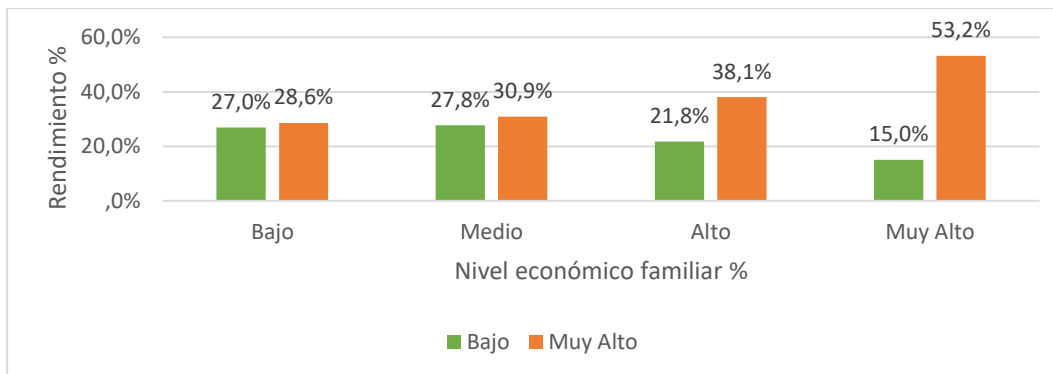


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Lo mismo sucede en Ciencias Sociales: entre las y los alumnos de 13 años, solo el 18% obtiene bajos rendimientos. Pero ese porcentaje sube al 34,3% entre las y los alumnos

de 15 años o más. Además, el 44% obtiene un alto rendimiento y no son quienes se encuentran bajo desfase etario.

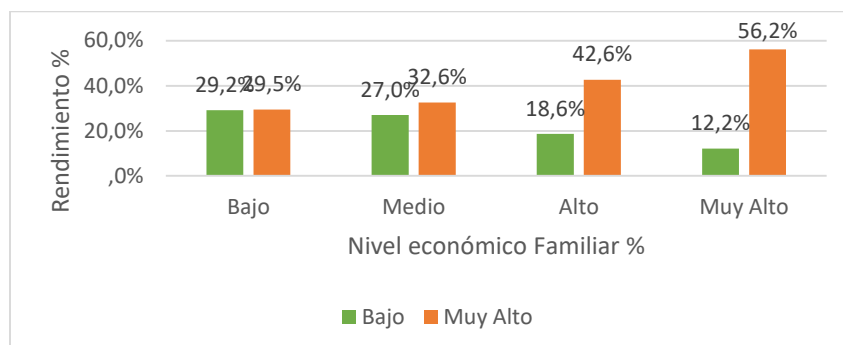
**Gráfico n° 25: Desempeño de los alumnos según Nivel económico familiar en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Al igual que en las evaluaciones nacionales e internacionales (Martínez Rizo, 2002, Rodrigo, 2019, 2020, Demarchi Sánchez, 2020), aquí se constata que el nivel de aprendizaje del estudiante se asocia estrechamente con su origen social (Bourdieu, 2000). Mientras más recursos económicos familiares posean, mayores serán las probabilidades de contar con recursos pedagógicos y tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje. Efectivamente, del total de estudiantes de muy bajo nivel económico, apenas 29% alcanza un desempeño alto en Ciencias Naturales. Mientras que entre los del máximo nivel económico, más del 53% consigue ese nivel de desempeño.

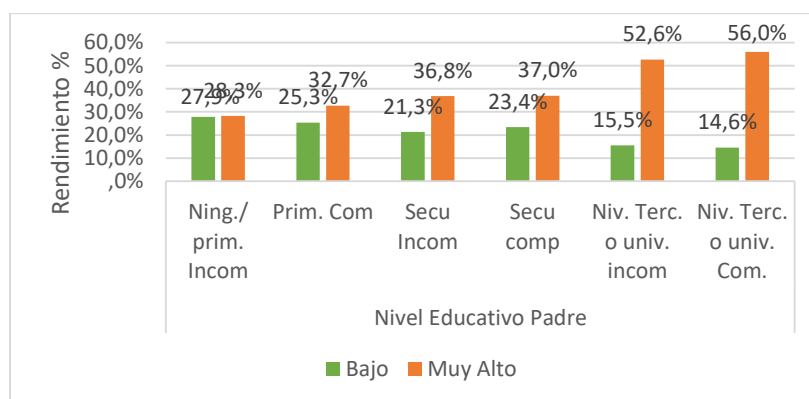
**Gráfico n° 26: Desempeño de los alumnos según Nivel económico familiar en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Lo mismo sucede en el caso de Ciencias Sociales, ya que los estudiantes con bajos recursos económicos no presentan diferencias en sus rendimientos, al contrario de lo que sucede con los de un nivel económico muy alto, donde solo el 12,2% presenta desempeño bajo.

**Gráfico n° 27: Desempeño de los alumnos y nivel educativo del padre en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**

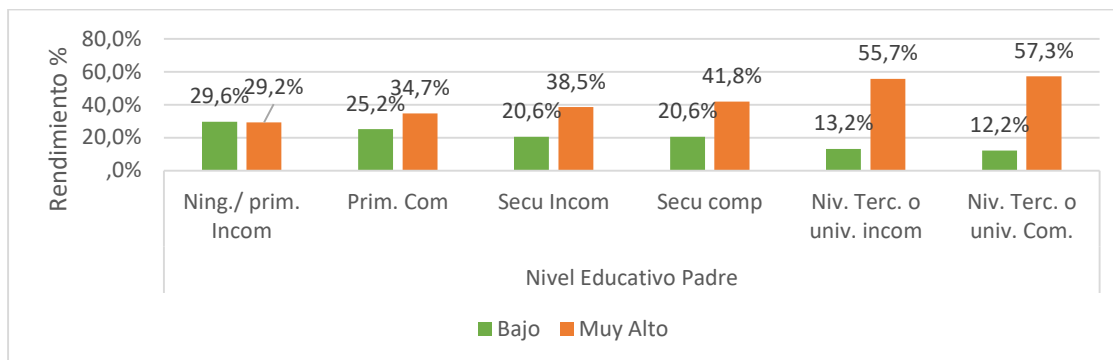


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El gráfico muestra los rendimientos de los y las estudiantes vinculados al nivel educativo del padre. Tomando el caso de Ciencias Naturales, se exponen las proporciones de desempeño “bajo” y “muy alto” para cada uno de los niveles propuestos. Se observa que a mayor nivel educativo del padre se obtienen mejores resultados. En el caso de los que

completaron los estudios terciarios o universitarios la diferencia entre el rendimiento “bajo” y “muy alto” es de 41,4%. Esta va disminuyendo a medida que descendemos en los niveles educativos del padre, siendo del 0,4% para los que no tienen ningún nivel o la primaria incompleta.

**Gráfico n° 28: Desempeño de los alumnos y nivel educativo del padre en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

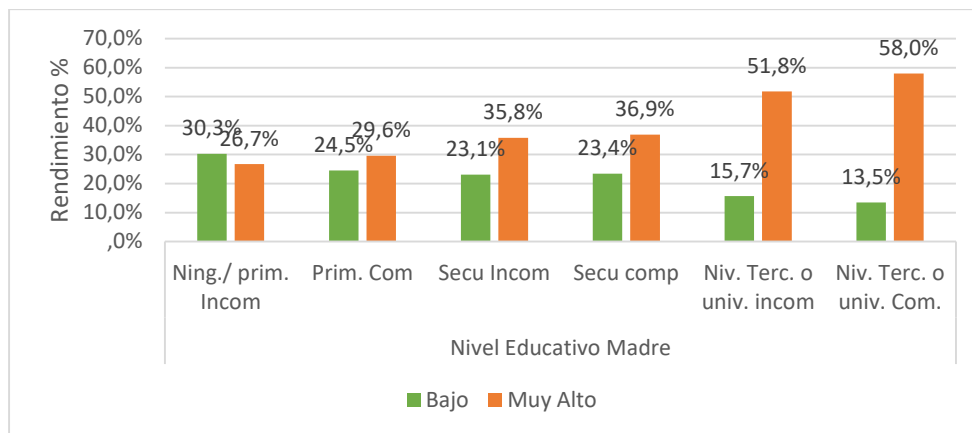


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En el caso de Ciencias Sociales, al igual que en Ciencias Naturales, quienes obtienen mejores rendimientos son aquellos cuyos padres tienen mayor nivel de estudio. Pero las diferencias en esta ciencia, entre quienes rinden “bajo” y “muy alto”, son más marcadas. En el caso de “secundario completo” en el primero es de 21,2% y en el segundo es de 13,6%.

Se verifica lo anteriormente dicho en los gráficos n° 25 y 26. La conclusión es que los y las estudiantes que pertenecen a los sectores altos y muy altos son los que obtienen mejores resultados. Las y los alumnos cuyo padre tienen el nivel educativo más alto son los que obtienen los mejores resultados.

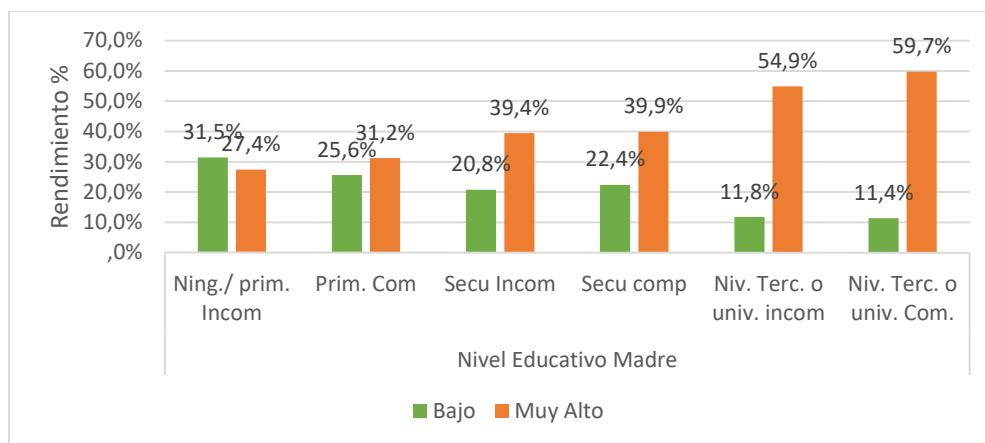
**Gráfico n° 29: Desempeño de los alumnos y nivel educativo de la madre en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En general, la madre es quien acompaña con mayor frecuencia las actividades escolares del alumno y, en consecuencia, su nivel educativo es un condicionante particularmente relevante del aprendizaje del alumno (Vazzano, 2015). Los datos analizados respaldan esto. El rendimiento promedio de los y las estudiantes en el extremo superior de la escala educacional supera casi el 120% al del extremo inferior. Esto refleja una distancia superior a la constatada respecto del nivel educativo del padre.

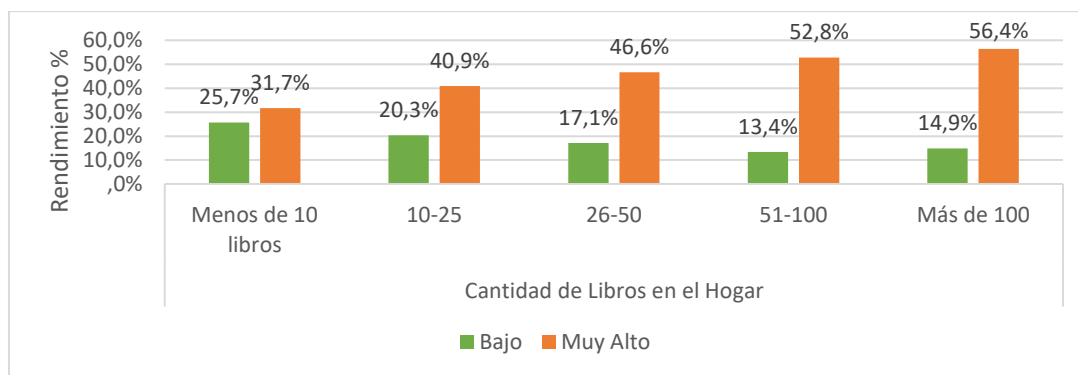
**Gráfico n° 30: Desempeño de los alumnos y nivel educativo de la madre en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El caso de Ciencias Sociales no presenta diferencias con el de Ciencias Naturales. Quienes obtuvieron resultados “muy altos” son los y las estudiantes cuyas madres completaron sus estudios superiores (59.7%).

**Gráfico n° 31: Desempeño de los alumnos y cantidad de libros en el hogar en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**

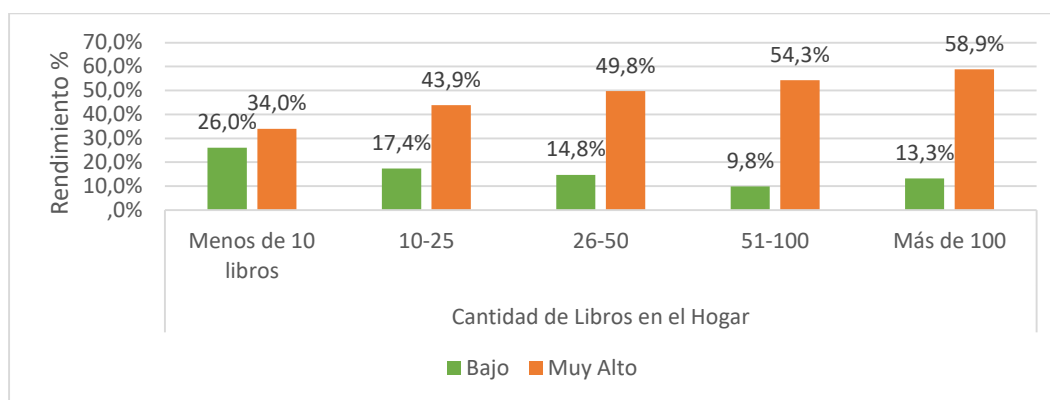


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

La presencia de libros en el hogar es uno de los indicadores más comúnmente utilizados como medición de “capital cultural” (Teachman,1987, DeGraaf, 2000). Investigaciones realizadas en diferentes países han constatado recurrentemente que es un factor determinante del nivel de aprendizaje del alumno (Teachman,1987, Lareau,1987,

Lareau y Horvat, 1999, DeGraaf, 2000, Cervini, 2001, Tuñón y Poy, 2016). De acuerdo a ello, se espera que, a mayor cantidad de libros en la casa, mayor sea la probabilidad de altos desempeños en las pruebas, como es el caso de Ciencias Naturales.

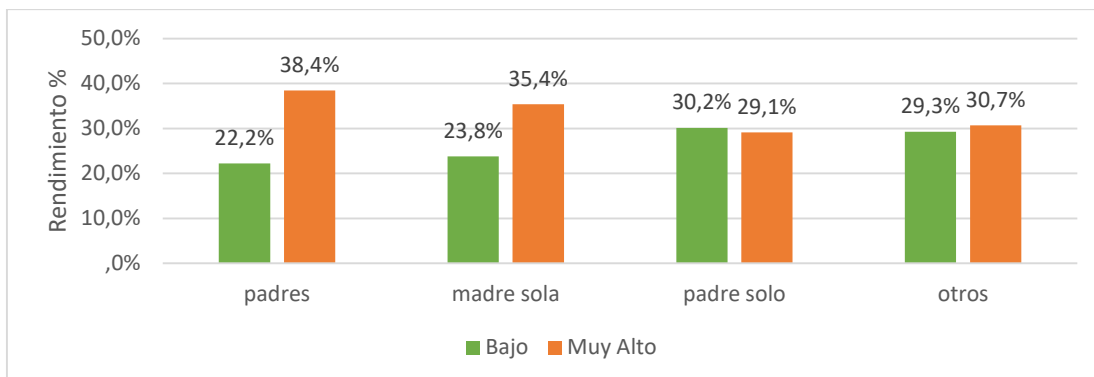
**Gráfico n° 32: Desempeño de los alumnos y cantidad de libros en el hogar en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Entre los alumnos que declaran tener menos de 10 libros en la casa, solo el 34% obtiene desempeño alto en Ciencias Sociales. Mientras que, entre las y los alumnos que dicen tener más de 100 obras, ese porcentaje asciende al 59%. Esta notoria diferencia también se constata respecto del desempeño en Ciencias Naturales (31,7% y 56,4%, respectivamente).

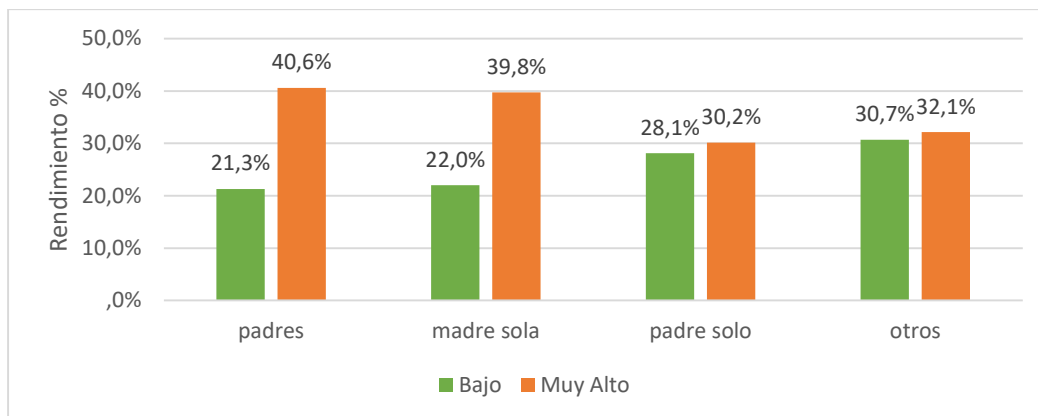
**Gráfico n° 33: Desempeño de los alumnos según estructura familiar en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Numerosos estudios nacionales e internacionales (Amato, 2001; Amato y Keith, 1991; Downey, 1994; McLanahan, 1985; Shriner, Mullis y Shriner, 2010; Zimiles y Lee, 1991, McLanahan y Percheski, 2008, Martin, 2012, Cervini, Dari y Quiroz, 2014) han concluido que los niños con dos padres logran más altos puntajes en pruebas estandarizadas que los pertenecientes a familias monoparentales, aun cuando se tengan en cuenta otros factores extraescolares, tales como el nivel económico y cultural de la familia. Los datos aquí analizados no son determinantes a este respecto. Sin embargo, los y las estudiantes que reciben los más altos puntajes son los que viven con ambos.

**Gráfico n° 34: Desempeño de los alumnos según estructura familiar en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

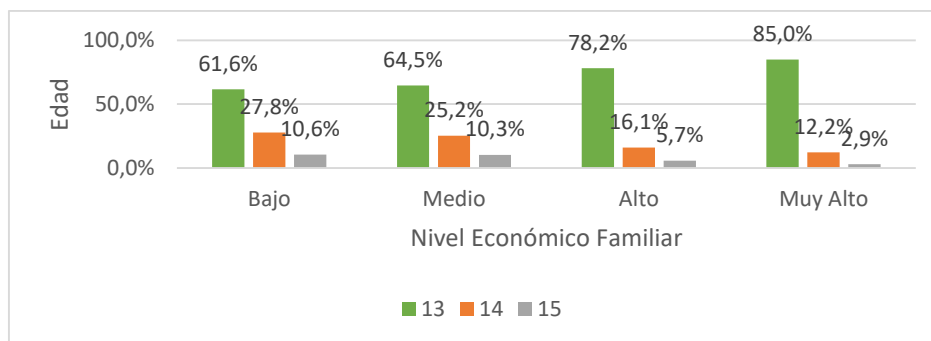


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Es evidente la distancia entre el rendimiento de las y los alumnos en familias con dos padres respecto de las monoparentales u otra estructura. Sin embargo, la distancia en relación con los desempeños de alumnos en familias con madre sola no presenta diferencia significativa con aquellos que tienen los dos padres. Esto demuestra la importancia del nivel educativo de ella en el rendimiento (Vazzano, 2015).

## 5.2) Nivel Económico Familiar

**Gráfico n° 35: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y desfasaje etario. Provincia de Mendoza, año 2013**

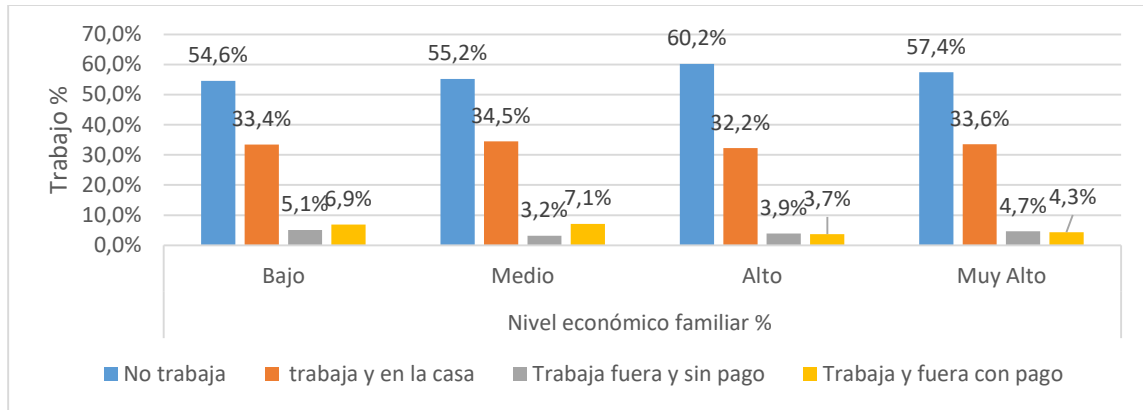


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Se muestran las edades de estudiantes de 1er año en relación al nivel económico que declararon. Cada uno de ellos tiene una fuerte proporción de alumnos que no presentan

desfasaje etario (13 años). Los que tienen mayor desproporción provienen en mayor medida de los niveles bajos (27,8% y 10,6%) y medios (25,2% y 10,3%).

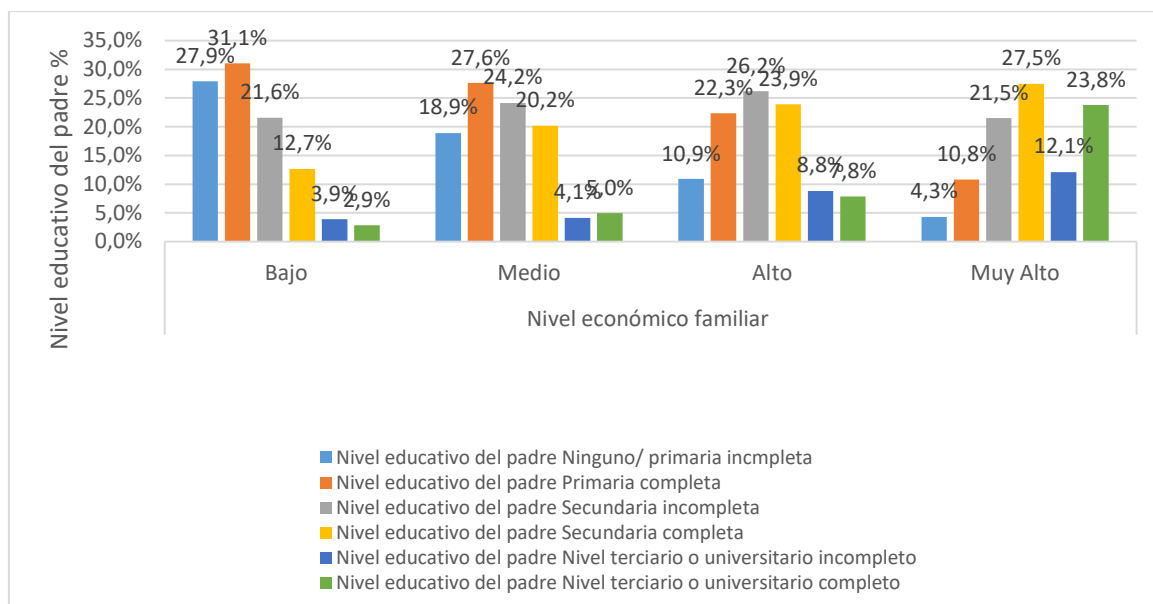
**Gráfico n° 36: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Trabajo. Provincia de Mendoza, en el año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Si bien en todos los niveles encontramos proporciones de estudiantes que declaran no trabajar o lo hacen en sus hogares, la población de los sectores bajos y medios es la más afectada por hacerlo, de forma remunerada o no y fuera de casa (22,3%), en comparación con los sectores altos y muy altos (16,6%).

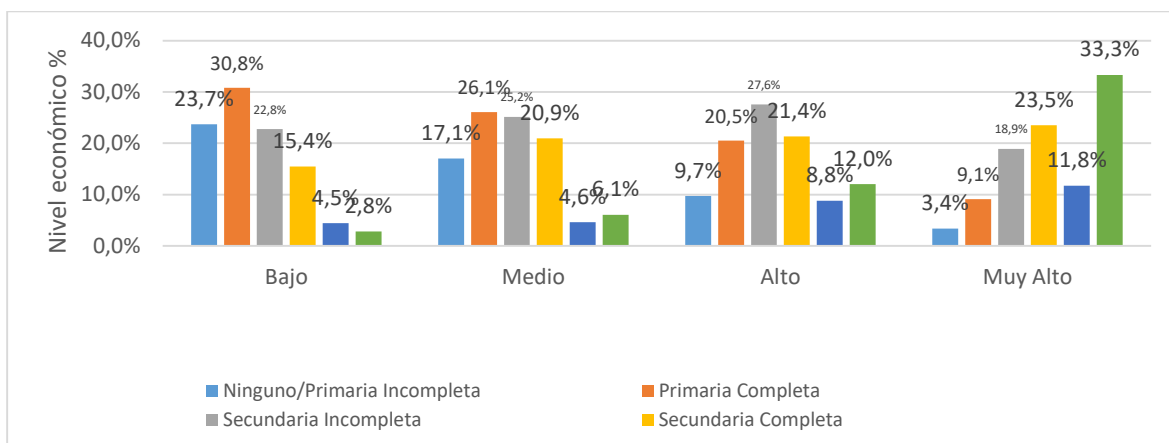
**Gráfico n° 37: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Nivel Educativo del padre. Provincia de Mendoza, año 2013.**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En este gráfico se presenta el nivel educativo del padre y el económico familiar. En cada uno se distingue la escolaridad que predomina. En los estratos “medio” y “bajo” la primaria completa representa la mayor proporción. Quienes se ubican en el nivel económico “alto” predomina la secundaria incompleta y para “muy alto” secundario completo.

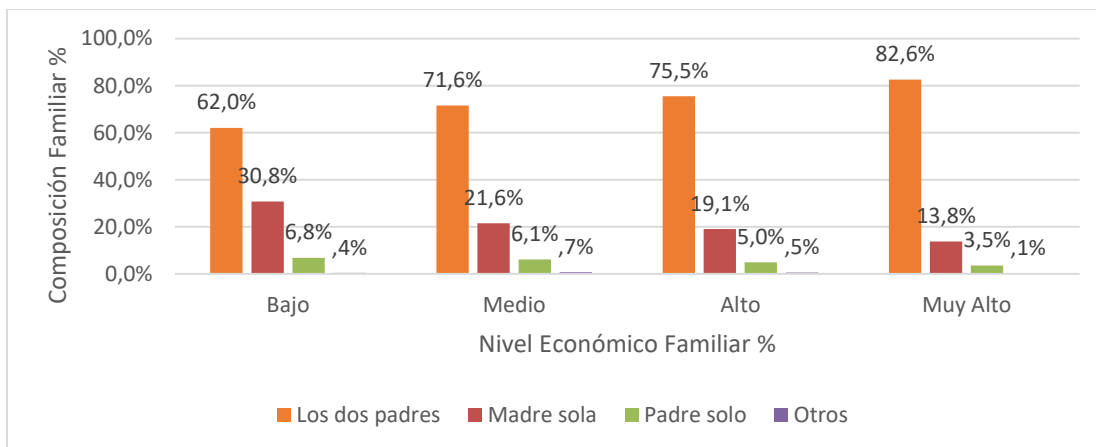
**Gráfico n° 38: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Nivel Educativo de la madre, provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En el caso del nivel económico familiar y educativo de la madre se observa que quienes pertenecen a los estratos económicos altos son mujeres que alcanzaron la escolarización más alta. Aquí se confirma lo observado en los gráficos 29 y 30 respecto de la importancia de la educación de ella en el rendimiento, ya que quienes consiguen mejores resultados son aquellos que provienen de niveles económicos altos (gráficos 25 y 26) sumado a que sus madres tienen grados de escolarización alta.

**Gráfico n° 39: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Composición Familiar. Provincia de Mendoza, año 2013**

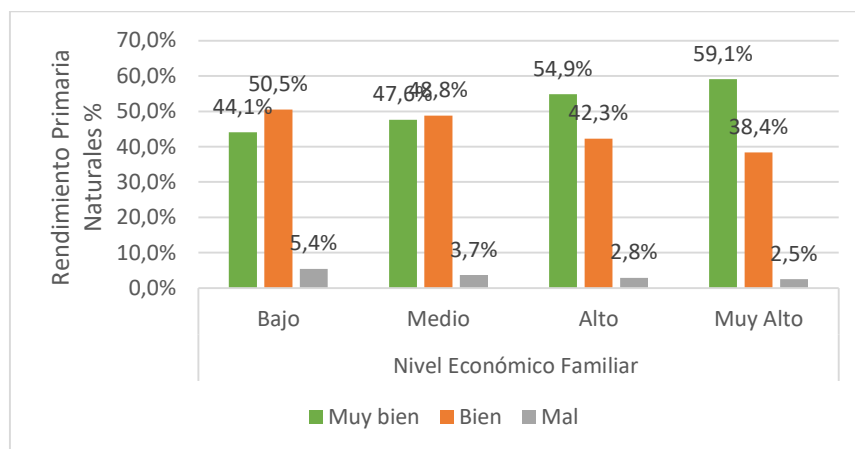


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Si bien en todos los estratos se encuentran proporciones significativas de familias compuestas por los dos padres, la mayoría de este tipo se ubica en los estratos “altos” y “muy altos” de la población bajo estudio.

Es importante resaltar que aquellas familias que se componen con “madre sola” provienen principalmente de un “nivel económico familiar” bajo. Por ello, no se puede dejar de considerar lo expuesto en los gráficos 33 y 34. Los alumnos con “madre sola” consiguen resultados muy altos (40% para Ciencias Sociales) y la mayoría trabaja en la casa (gráfico 20).

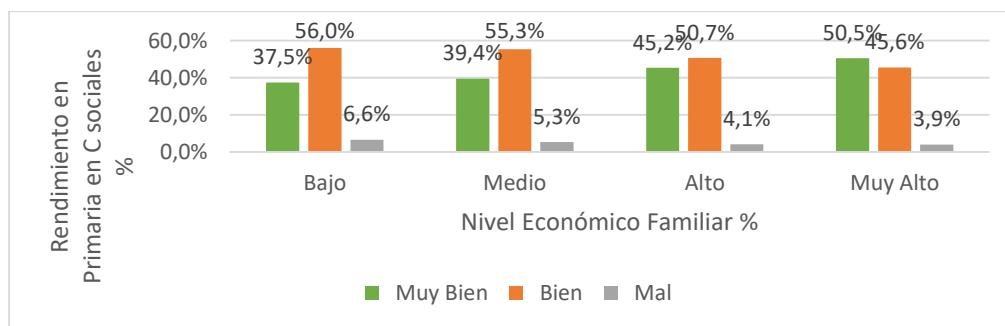
**Gráfico n° 40: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Rendimiento en Primaria en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Las diferencias en el rendimiento en cada uno de los niveles, para el caso de Ciencias Naturales, no están marcadas entre aquellos que rinden “bien” y “muy bien”. Las mismas se manifiestan, de forma significativa, entre quienes declaran proceder de los estratos “bajo” y “medio” y aquellos que provienen de un estrato alto y muy alto.

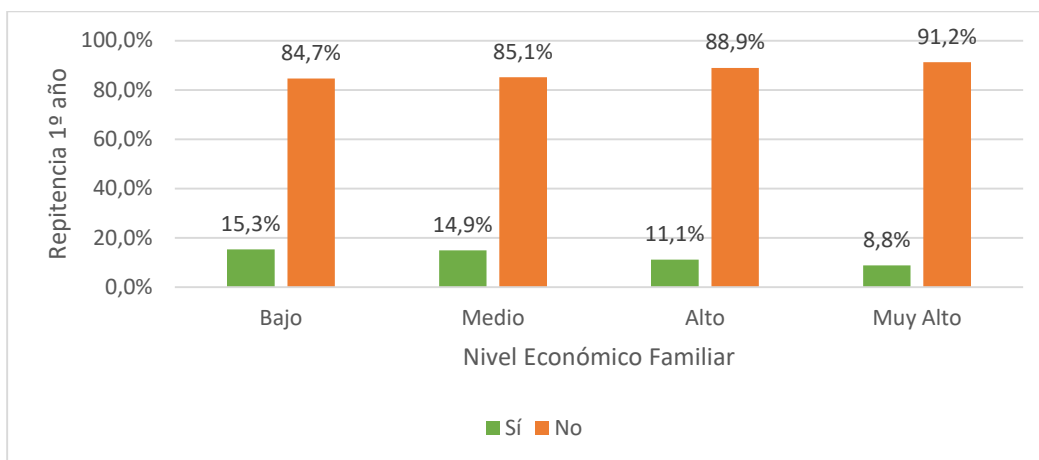
**Gráfico n° 41: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Rendimiento en Primaria en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Quienes se encuentran en los estratos económicos “alto” y “muy alto” son quienes obtienen mejores rendimientos en primaria tanto en Ciencias Naturales (59.1%) como en Ciencias Sociales (50.5%).

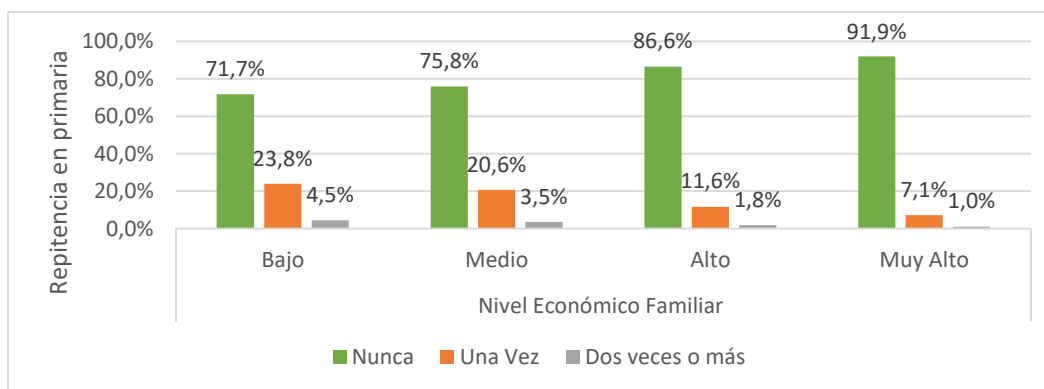
**Gráfico n° 42: Distribución porcentual de alumnos por Repitencia en 1º año según el Nivel Económico Familiar. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

La mayoría de los y las estudiantes de cada nivel económico declaran no haber repetido 1ro. El porcentaje de alumnos predominante, que volvió a hacer dicho año, proviene de los estratos bajos.

**Gráfico n° 43: Distribución porcentual de alumnos por las veces de Repitencia en primaria según el Nivel Económico Familiar. Provincia de Mendoza, año 2013**

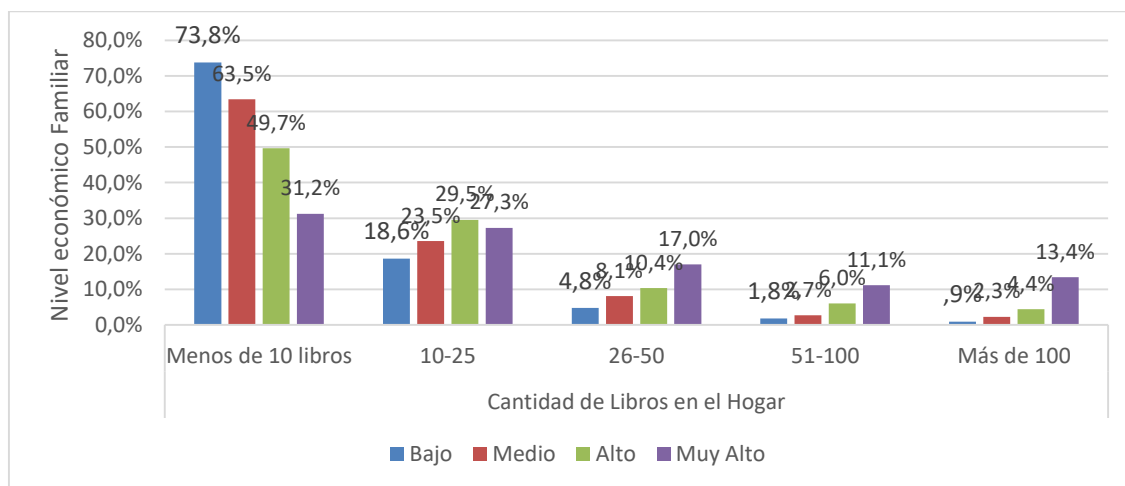


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Los/as alumnos/as que declararon repetir más de una vez provienen de los sectores medios y bajos. No obstante, las proporciones de los que no vuelven a cursar son bastante

similares en todos los sectores sociales. No se registra porcentaje de estudiantes de “muy alto” nivel económico que declaren repetir dos veces o más.

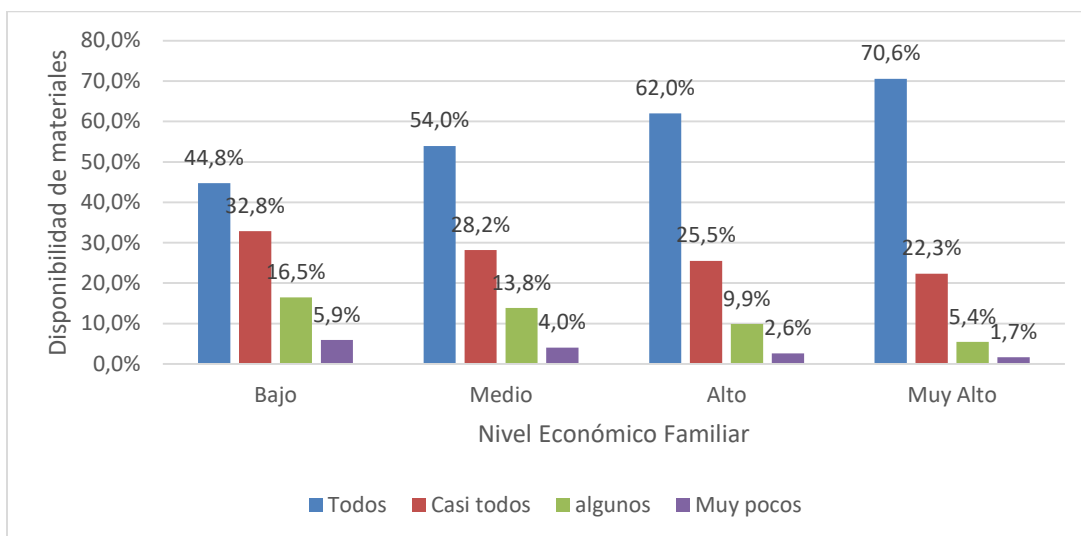
**Gráfico n° 44: Distribución porcentual de alumnos por Nivel Económico Familiar y Cantidad de libros en el hogar. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

La mayoría de la población declaró tener menos de diez libros. Los sectores bajos representan el 73.8% de ese grupo.

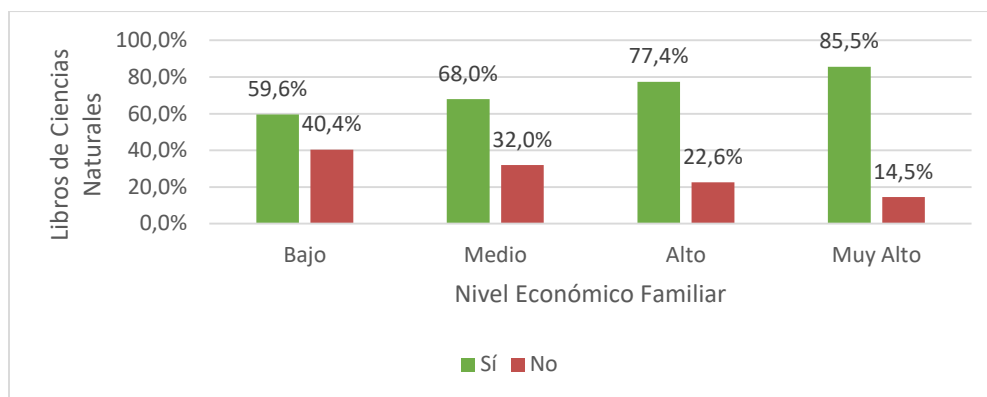
**Gráfico n° 45: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y Disponibilidad de materiales pedagógicos. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Son los sectores altos quienes declaran disponer de todos los materiales pedagógicos (representan el 70,6%). El 5,9 % de la población, correspondiente a los estratos bajos, confiesa que no posee ninguna de esas herramientas.

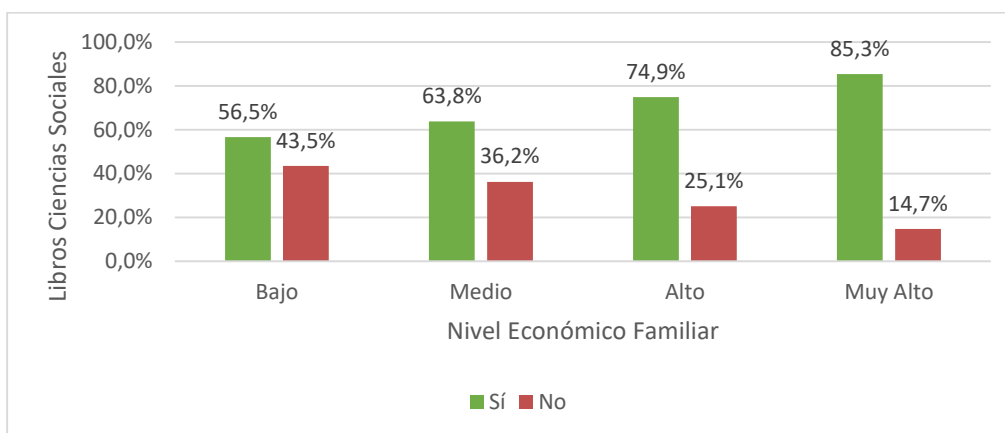
**Gráfico n° 46: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y tenencia de libros de Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

El gráfico de “Tenencia de libros de Ciencias Naturales” muestra que quienes no poseen ese material son el 40% de quienes pertenecen a los sectores “bajos”, proporción que va disminuyendo a medida que observamos los otros niveles económicos.

**Gráfico n° 47: Distribución porcentual de alumnos según Nivel Económico Familiar y tenencia de libros de Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

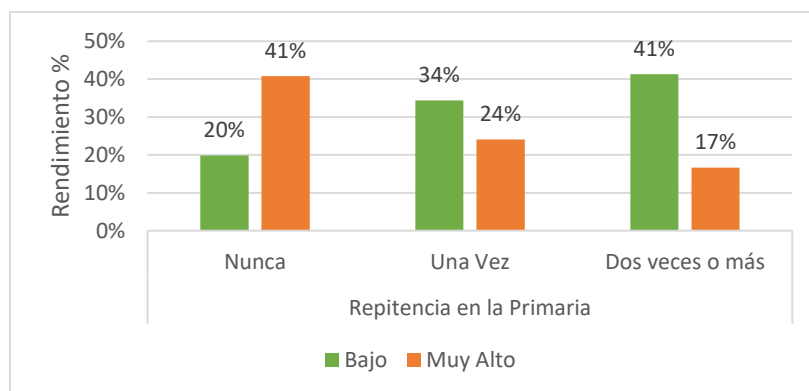


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Los porcentajes son similares para Ciencias Sociales y se puede ver el mismo comportamiento cuando se analiza la asociación entre estas variables.

### 5.3) Antecedentes académicos del alumno

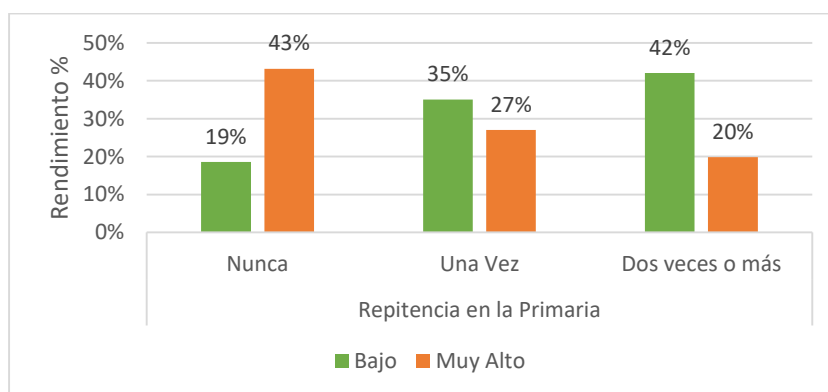
**Gráfico n° 48: Desempeño según la repitencia en primaria en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Repetir en primaria influye en el rendimiento de Ciencias Naturales. Esto se puede observar en el gráfico. Cuando nos focalizamos en aquellos que lo han hecho dos veces o más, aumenta el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño.

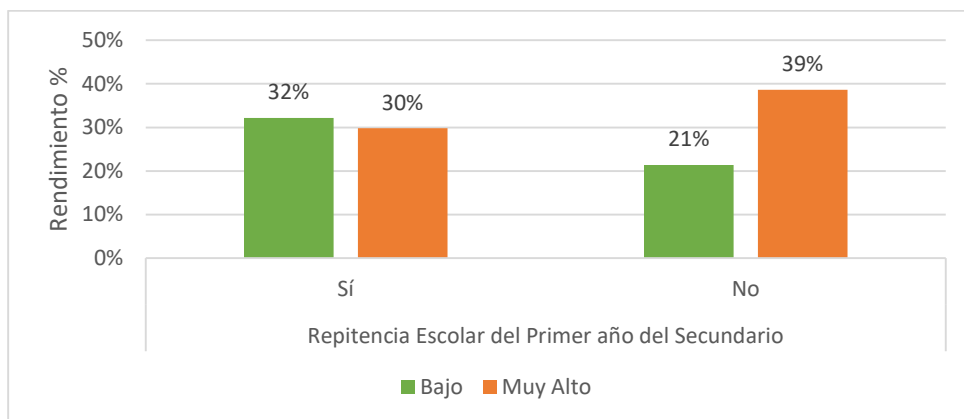
**Gráfico n° 49: Desempeño según la repitencia en primaria en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Entre quienes no han repetido, apenas el 19% muestra desempeño bajo en Ciencias Sociales. Mientras que, entre los que volvieron a cursar dos o más veces, ese porcentaje aumenta a más del 42%. Se observa un similar comportamiento en Ciencias Naturales.

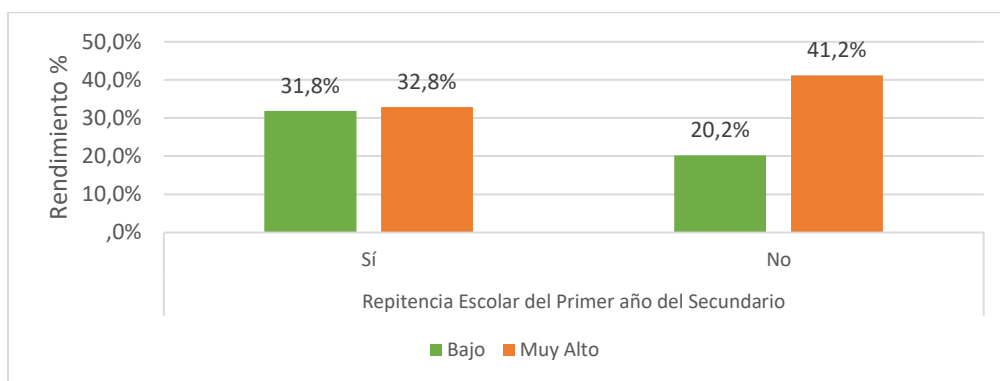
### Gráfico n° 50: Desempeño según la repitencia en 1° año en Ciencias Naturales



Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.

Entre quienes han repetido primer año del secundario, el 32% obtienen bajo rendimiento en Ciencias Naturales. Esto confirma también la asociación entre repitencia y nivel de aprendizaje.

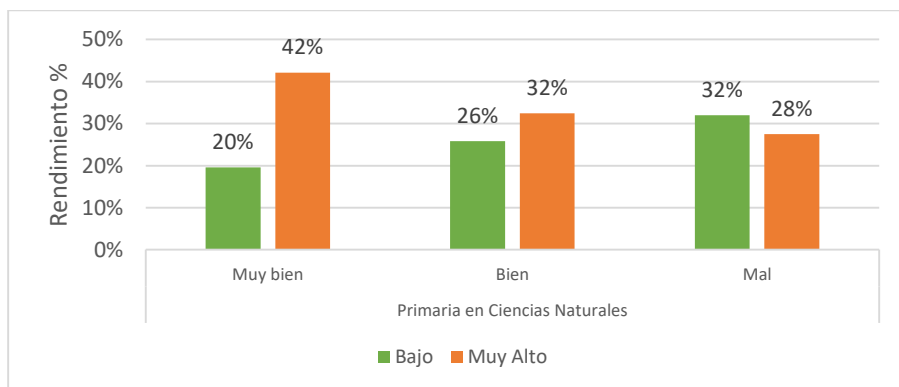
### Gráfico n° 51: Desempeño según la repitencia en 1° año en Ciencias Sociales



Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.

Ser repitente del año que se está cursando también predice bajo rendimiento. Entre los alumnos que volvieron a hacer el 1° año de secundaria, casi el 32% obtiene bajo puntaje en la prueba de Ciencias Sociales. Ese porcentaje cae a 20,2% cuando se trata de las y los alumnos no repitentes.

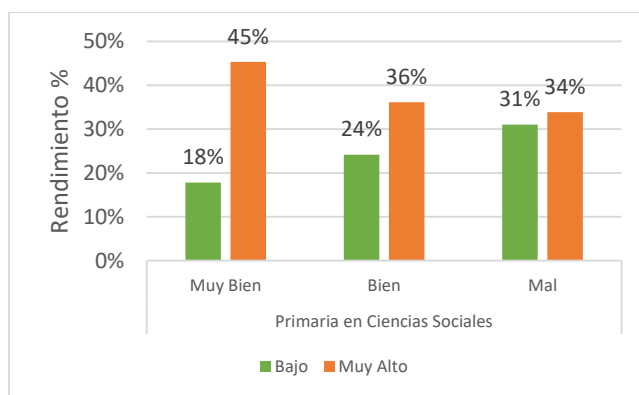
### Gráfico n° 52: Desempeño según rendimiento en primaria en Ciencias Naturales



Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.

En el cuestionario se les pidió a los y las estudiantes que señalaran cómo le había ido en primaria en cada una de las asignaturas investigadas. Los resultados obtenidos muestran que el desempeño actual del alumno en una materia depende, en parte, del nivel de aprendizaje que hubiere ya alcanzado en un período inmediato anterior. Entre las y los alumnos que declararon haberles ido ‘muy bien’ en Ciencias Naturales, el 42% obtuvo muy alto rendimiento, porcentaje que desciende a 32% entre los que confesaron que les fue mal. Entonces, mejores desempeños precedentes predicen mejores aprendizajes actuales o futuros.

### Gráfico n° 53: Desempeño según rendimiento en primaria en Ciencias Sociales



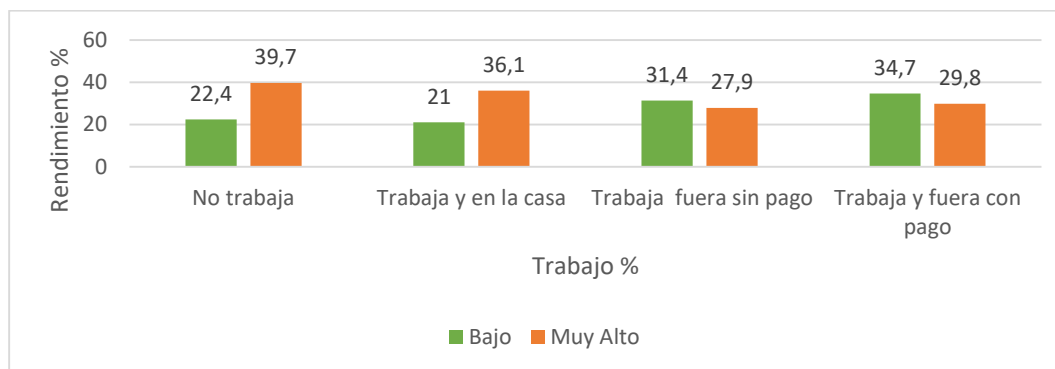
Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.

De acuerdo a los resultados, el nivel de desempeño en primaria se asocia con el logro en el inicio de la secundaria: entre las y los alumnos que declararon haberles ido ‘muy bien’

en Ciencias Sociales, el 45,3% obtuvo muy alto rendimiento, porcentaje que desciende a 33,9% entre los que confesaron que les fue ‘regular’ o ‘mal’.

#### 5.4) Trabajo

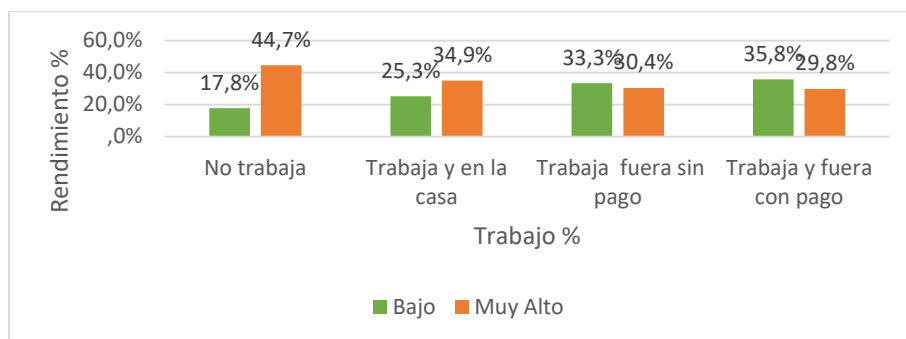
**Gráfico n° 54: Desempeño de estudiantes y trabajo en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Hay una mayor proporción de estudiantes que trabajan fuera de su hogar, con o sin pago, que obtienen bajo rendimiento. No obstante, las diferencias entre los porcentajes de desempeño en ambos cortes no son significativas (3% a un 5%). Trabajar en casa parece afectar un poco menos el rendimiento de los estudiantes (36,1% vs 21%) en Ciencias Naturales.

**Gráfico n° 55: Desempeño de estudiantes y trabajo en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

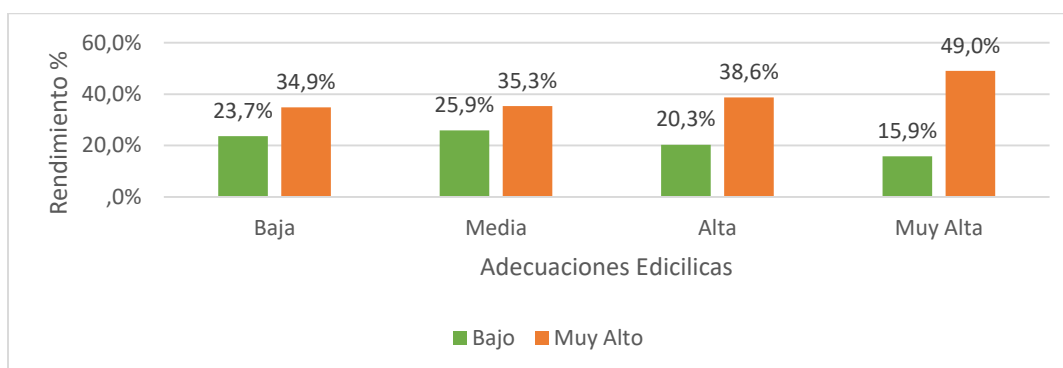


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Entre las y los alumnos que no trabajan, el 17,8% obtiene bajo puntaje en la prueba de Ciencias Sociales. Mientras que, entre los que lo hacen fuera de la casa y reciben algún pago, ese porcentaje asciende a casi el 36%. Se constata que trabajar en casa o afuera, pero sin pago, también incide en el rendimiento, aunque no es determinante.

**5.5) Recursos escolares de la escuela y el alumno**

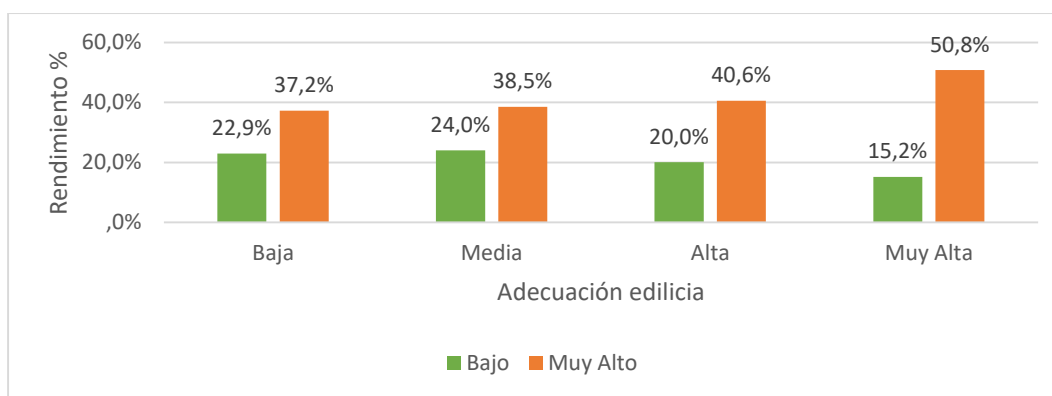
**Gráfico n° 56: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según la adecuación edilicia en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Entre los alumnos con más baja adecuación edilicia, el 37,2% logra alto rendimiento, porcentaje que se eleva a casi el 51% con establecimientos con mejor infraestructura.

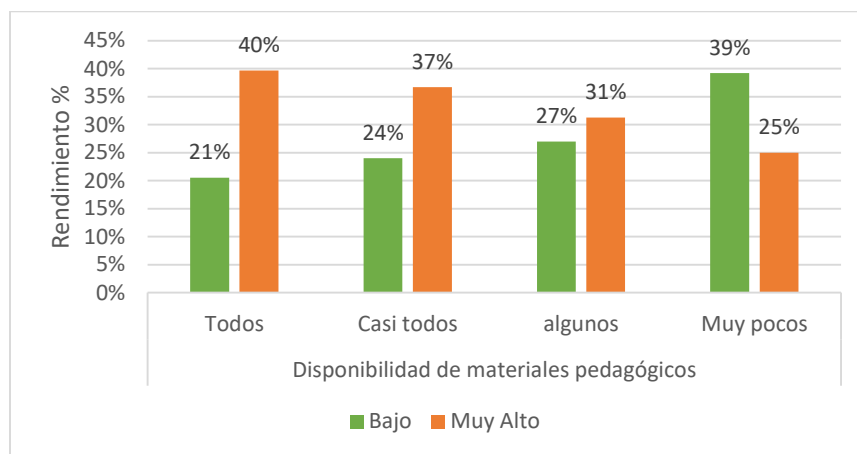
**Gráfico n° 57: Distribución porcentual de alumnos por desempeño según la adecuación edilicia en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Se registran porcentajes similares a los presentados en el gráfico anterior. En los resultados de Ciencias Sociales también se perciben diferencias dadas cuando se observa la adecuación edilicia. En conclusión, a mejor infraestructura, mejores rendimientos.

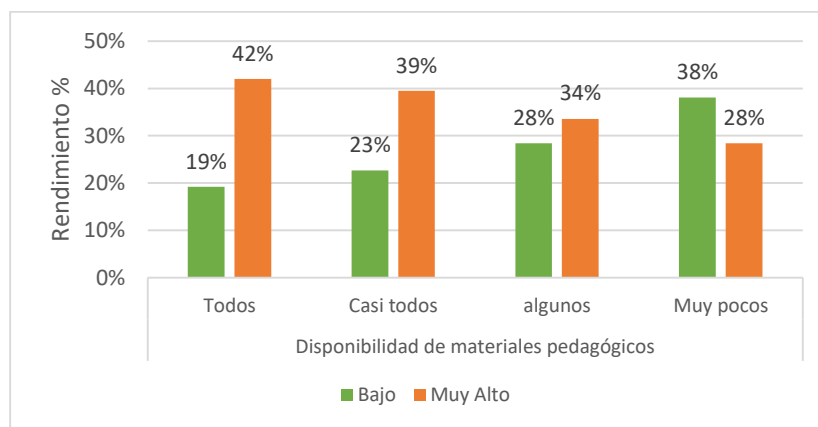
**Gráfico n° 58: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según Materiales pedagógicos en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Si se observa la disponibilidad de materiales pedagógicos, quienes declaran tener todos obtienen un muy alto rendimiento.

**Gráfico n° 59: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según Materiales pedagógicos en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

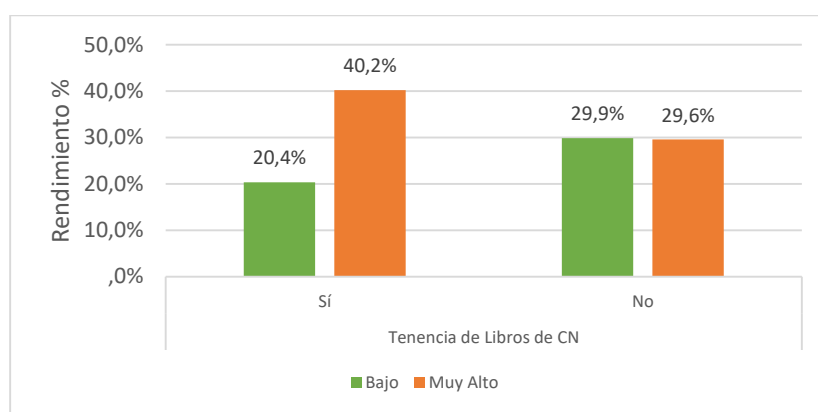


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En Ciencias Sociales también se confirma esa relación. Casi el 42% de los/as estudiantes que declaran poseer todos los útiles solicitados, muestra un muy alto desempeño

en Ciencias Sociales. Mientras que ese porcentaje desciende a 28% entre los que afirman tener ‘muy pocos’ materiales.

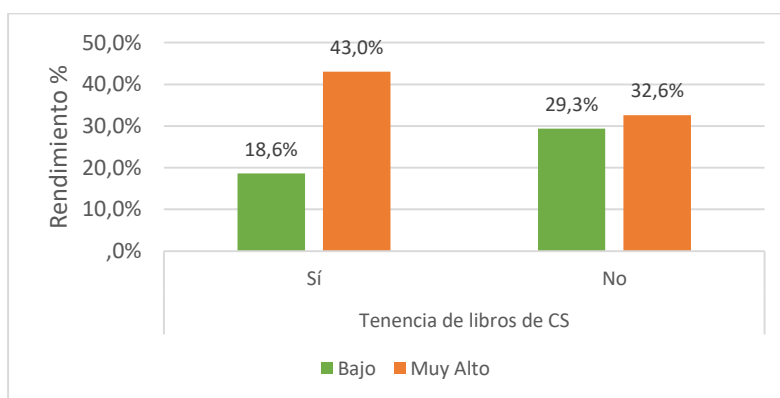
**Gráfico n° 60: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según la tenencia de libros en Ciencias Naturales. Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Quienes declaran tener libros de Ciencias Naturales son los que obtienen mejores rendimientos en esta materia (40%). No obstante, entre los que no los poseen no se registran diferencias significativas en el rendimiento.

**Gráfico n° 61: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según la tenencia de libros en Ciencias Sociales. Provincia de Mendoza, año 2013**

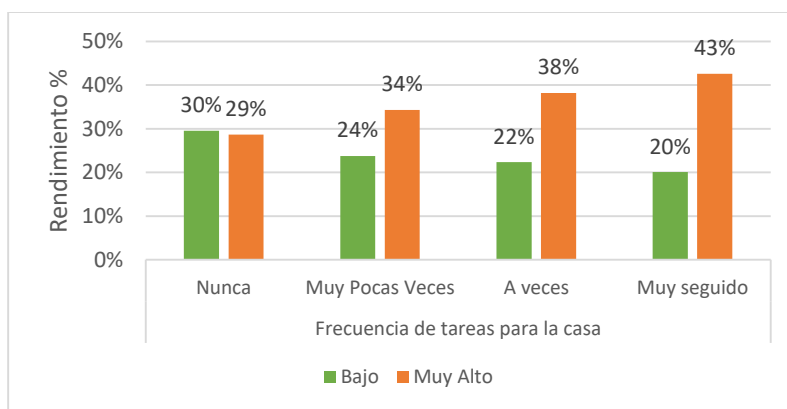


*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

En Mendoza, las y los alumnos que declaran poseer un libro de la asignatura para estudiar en sus casas demostraron mejores desempeños que aquellos que expresan no tenerlo.

Entre los primeros, poco más del 40% obtuvo muy altos rendimientos. Mientras que en el caso de los segundos, el 29% obtienen bajo desempeño.

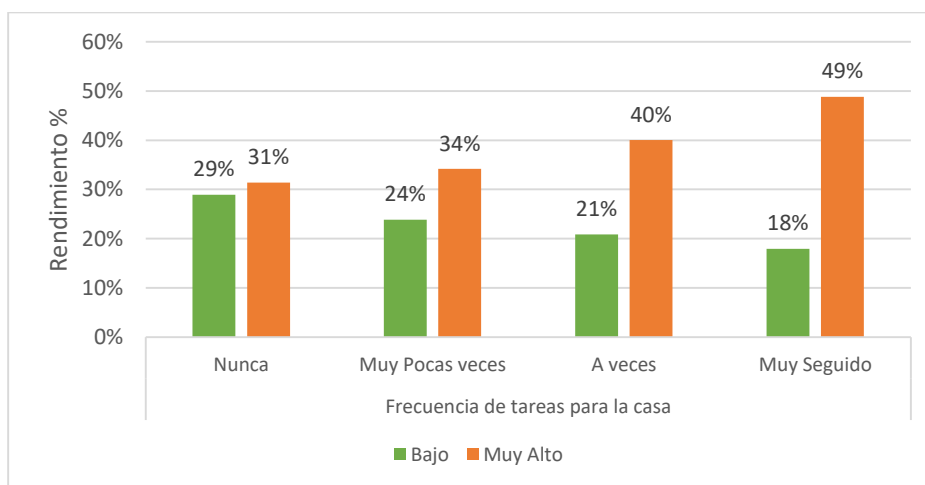
**Gráfico n° 62: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según frecuencia de tarea en casa en Ciencias Naturales. provincia de Mendoza año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Los que declaran que realizan con frecuencia las tareas para la casa obtienen alto rendimiento (43%).

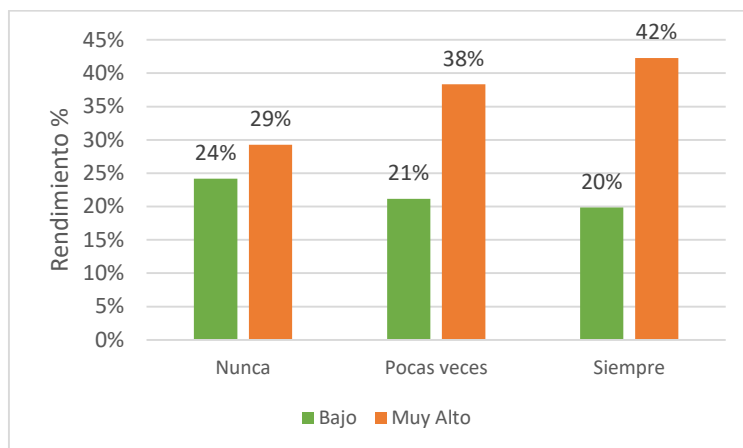
**Gráfico n° 63: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según frecuencia de tarea en casa en Ciencias Sociales. provincia de Mendoza año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Hay una diferencia significativa entre quienes responden que reciben “muy seguido” (49%) tareas para la casa en Ciencias Sociales de aquellos que dicen que “nunca” (29%).

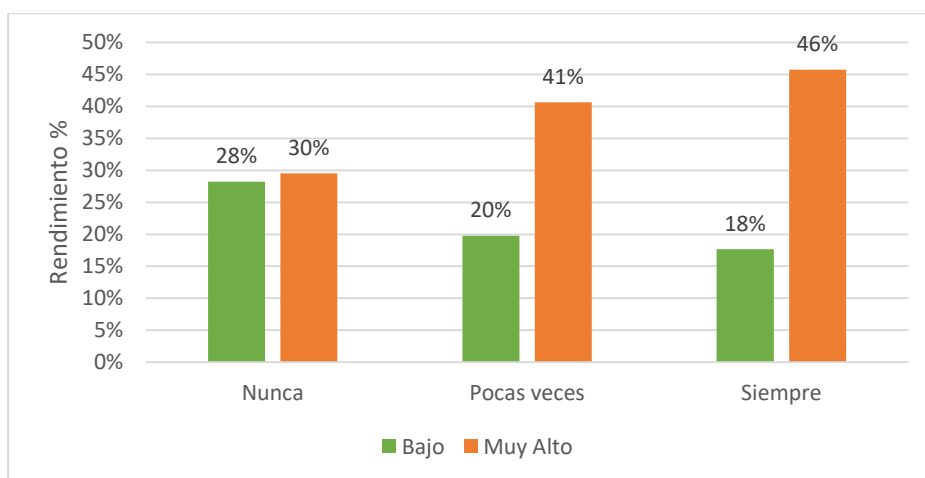
**Gráfico n° 64: Distribución porcentual de estudiantes por desempeño según el uso de la computadora para la realización de tarea en casa en Ciencias Naturales, Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Los y las estudiantes que declaran realizar siempre las tareas en casa con la computadora son también los que tienen más alto rendimiento (42%) en Ciencias Naturales.

**Gráfico n° 65: Distribución porcentual de alumnos por desempeño según el uso de la computadora para la realización de tarea en casa en Ciencias Sociales, Provincia de Mendoza, año 2013**



*Fuente: Elaboración propia en Base a DECE, 2013.*

Casi el 46% de las y los alumnos que ‘siempre’ usan la computadora para tareas escolares obtienen muy alto rendimiento en Ciencias Sociales. Mientras que ese porcentaje disminuye al 29,5% entre los que ‘nunca’ lo hacen. En Ciencias Naturales, se verifica también esa desigualdad.

## **Síntesis**

El porcentaje de repitencia (28%) es significativo, dándose con mayor frecuencia en los varones. En la secundaria este factor, en el caso de ellos, disminuye levemente (~6%) y en las mujeres cae a la mitad. Este aspecto decrece cuando los padres y madres tienen mayor nivel de estudio. Por ejemplo, hay una influencia positiva en relación con el nivel de estudio de la madre sobre la repitencia, ya que disminuye cuando esta tiene la escolaridad completa.

El 51% de los y las estudiantes trabajan. La gran mayoría lo hace en casa, sin pago y por solo una hora al día. Los varones son los que más lo hacen (57.2%) fuera de casa (12.2%), reciben pago (19.8%) y por cuatro horas o más (5.2% vs. 2.1%). Este aspecto (en o fuera del hogar) influye significativamente en la repitencia.

Los más afectados por el trabajo infantil son los varones que viven solo con el padre y trabajan fuera de casa, de forma remunerada o no. Mientras mayor sea la edad del estudiante, más probabilidades tiene de obtener un bajo rendimiento. La mayor cantidad de repitentes provienen de los sectores bajos y medios cuando se observa la relación entre la edad y el nivel económico. Además, son los más afectados por el trabajo infantil.

Quienes obtienen mejores resultados en las pruebas son quienes provienen de los estratos alto y muy alto. Pertenecen a este sector quienes poseen todos los materiales pedagógicos. A mayores recursos económicos familiares, más altas son las probabilidades de contar con recursos pedagógicos y tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje, predictores de mejores rendimientos académicos.

Los datos en relación con la repitencia escolar se confirman cuando se analizan respecto del rendimiento porque, a mayor nivel educativo del padre y la madre, los alumnos

obtienen mejores resultados. Además, la educación de esta genera un efecto adicional al ocasionado por el nivel económico familiar y por la educación de aquel.

En cuanto a la cantidad de libros en el hogar, si bien no es determinante en el rendimiento, quienes poseen más de 100 ejemplares obtienen mejores desempeños. Los recursos culturales de la escuela y el alumno son factores que inciden en el rendimiento.

Finalmente, quienes viven solo con la madre no presentan diferencia en los resultados de aquellos que conviven con los dos. Por lo general, estos obtienen desempeños altos.

## **Capítulo VI: Análisis multivariado de los factores asociados al logro en las pruebas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la provincia de Mendoza**

El análisis se realiza de acuerdo a la secuencia propuesta en el apartado metodológico. Se presentan los resultados y su correspondiente análisis.

*1° Partición inicial de la varianza (modelos ‘vacíos’).*

*2° Determinación del efecto de subconjuntos de indicadores de trabajo.*

*3° Análisis de aleatoriedad del efecto del trabajo en los tres niveles.*

*4° Análisis de la interacción entre el efecto trabajo y el género del alumno.*

*5° El efecto contextual de trabajo.*

*6° Trabajo y nivel socioeconómico y académico del alumno.*

*7° Efecto del contexto escolar.*

### **1°. Partición inicial de la varianza (modelos ‘vacíos’)**

En la Parte fija, los promedios estimados son 303,6 en Ciencias Naturales y 300,8 en Ciencias Sociales. Los resultados de la Parte aleatoria se presentan en el Cuadro N° 1. La varianza total ha sido descompuesta en sus tres componentes. El nivel ‘Departamento’ resulta no significativo. De hecho, la exclusión de este nivel no ocasiona un cambio significativo en los valores del test de máxima verosimilitud. Se observa, sin embargo, que la variación inter-Departamental es mayor en Ciencias Naturales que en Ciencias Sociales. Entonces, habría mayor oscilación entre los promedios departamentales de Ciencias Naturales que entre los de Ciencias Sociales.

**Cuadro n° 1: Descomposición y estimación de la varianza y (error estándar) por niveles en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**

Niveles	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales	
	Estimación	(Error estándar)	Estimación	(Error estándar)
Departamento $v_0$	[2561.737(876.448)]		[1333.854(701.043)]	
Escuela $\mu_0$	[1773.733(700.672)]		[1617.101(637.803)]	
Alumno $e_0$	[7011.765(156.144)]		[7665.684(173.962)]	
Varianza total	11347.235		10616.639	
Test máxima verosimilitud	48909.937		47404,498	

Dado esos resultados, se procede a extraer el nivel Departamento y se procesa el nuevo modelo. Las nuevas estimaciones de la Parte aleatoria se presentan en el Cuadro n° 2. Las diferencias entre los valores del test de máxima verosimilitud de este modelo y los observados en el modelo anterior confirman que el nivel 'Departamento' no es significativo. El nivel 'escuela' en cambio, resulta altamente significativo. Por lo tanto, las instituciones educativas se diferencian significativamente entre sí respecto del nivel de aprendizaje promedio que alcanzan sus alumnos, tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales. Los resultados indican que, del total de la variación del rendimiento en la prueba de Ciencias Naturales, el 36% corresponde a la variación de los promedios de las escuelas en esa disciplina; en Ciencias Sociales ese porcentaje desciende a 27,4%. Por tanto, las escuelas serían más homogéneas respecto de los resultados en Ciencias Sociales que en Ciencias Naturales. Estos resultados habilitan adoptar a este modelo como el inicial para todos los análisis subsecuentes.

**Cuadro n°2: Descomposición y estimación de la varianza y (error estándar) por niveles en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**

Niveles	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales	
	Estimación	(Error estándar)	Estimación	(Error estándar)
Escuela $\mu_0$	[4091.728	(571.493)]	[2905.424	(429.790)]
Alumno $e_0$	[7015.914	(156.198)]	[7667.669	(173.981)]
Varianza total	11347.235		10616.639	
Test máxima verosimilitud	48910.403		47406,181	

## 2°. Determinación del efecto de subconjuntos de indicadores de trabajo

La secuencia comienza procesando cada indicador de trabajo individualmente, con excepción de los pares de variables “dummy”, las cuales se incluyen simultáneamente (Cuadro n° 3, Modelo A). Todos los coeficientes estimados son significativos al 1 por mil, con excepción de ‘No me pagan’ (significativo al 5%).

Entonces, los signos de las estimaciones indican que los alumnos que trabajan en casa o fuera de casa obtienen puntajes más bajos en ambas pruebas. Esa desigualdad es notablemente mayor cuando se trata de los que trabajan fuera de casa. De las dos disciplinas estudiadas, Ciencias Sociales aparece con mayor sensibilidad frente a estos dos indicadores.

En ambas materias, el rendimiento promedio de los alumnos con trabajo remunerado se distancia notablemente respecto del obtenido por los alumnos que no trabajan, y esta distancia es particularmente más extensa en Ciencias Sociales. Por otro lado, el promedio en

Ciencias Naturales de los alumnos que trabajan sin remuneración, en cambio, no está nítidamente distante del obtenido por los alumnos que no trabajan, distancia que sí resulta altamente significativa en Ciencias Sociales.

Los coeficientes de las horas diarias de trabajo resultan significativos y con signo negativo, indicando que, a mayores horas diarias de trabajo, se deberán esperar más bajos puntajes en ambas pruebas. De la misma forma, a mayor valor en la variable ‘trabajo’, menores serán los aprendizajes en ambas asignaturas. Los rendimientos en Ciencias Sociales muestran mayor sensibilidad a esta última variable que los de Ciencias Naturales.

Estos resultados revelan que todos los indicadores, considerados individualmente, se asocian estrechamente con los resultados de ambas pruebas. Sin embargo, ahora el interés se centra en evaluar el ‘efecto neto’ del conjunto de indicadores y en determinar el modelo más parsimonioso. Para ello, en primer lugar, se especifican modelos incluyendo las variables ‘dummies’ relativas al lugar del trabajo, con horas de trabajo y la variable ‘trabajo’, alternativamente – modelos B y C, respectivamente.

En ambos modelos, las variables relativas al lugar de trabajo pierden significación, mientras que las horas diarias de trabajo y la variable ‘trabajo’ se mantienen altamente significativas. Entonces, desde el punto de vista estadístico, las primeras son prescindibles. Además, se constata que la variable ‘trabajo’ es mejor ajustada que las horas de trabajo.

En los modelos D y E se sigue el mismo procedimiento, pero ahora con las variables ‘dummies’ referidas a la remuneración por el trabajo. En el Modelo D y en ambas disciplinas, horas trabajadas y el pago se mantienen significativas. En cambio, la distancia entre los rendimientos promedios de los que no trabajan y los que sí trabajan, pero sin remuneración se torna no significativa en Ciencias Naturales pero significativa en Ciencias Sociales. Por otro lado, cuando se incluye la variable ‘trabajo’, la distancia referida a los que trabajan sin remuneración solo permanece significativa en Ciencias Sociales.

Del conjunto de estos resultados se infiere que la variable construida y denominada ‘trabajo’ representa adecuadamente el efecto total del trabajo infante-juvenil sobre el rendimiento. Por ello, todo el análisis subsecuente utiliza este único indicador-síntesis.

**Cuadro n° 3: Coeficiente multinivel de variables sobre el trabajo infanto-juvenil en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**

Trabajo	Modelos multinivel				
	A	B	C	D	E
<u>Ciencias Naturales</u>					
<i>¿Dónde trabajás?</i>					
En casa	-9.600**	-3.482	-4.764		
Fuera de casa	-20.095**	-7.958	-4.869		
<i>¿Te pagan por trabajar?</i>					
Sí me pagan	-21.163**			-12.879*	10.536
No me pagan	-6.516*			-2.993	-2.313
Horas de trabajo	-7.909**	-6.006**		-5.056**	
Trabajo	-15.574**		-12.924**		-22.350**
Test verosimilitud	---	48880.20	48876.29	48876.09	48875.05
		0	9	1	3
<u>Ciencias Sociales</u>					
<i>¿Dónde trabajás?</i>					
En casa	-16.953**	-10.506	-12.025		
Fuera de casa	-26.975**	-14.729	-13.291		
<i>¿Te pagan por trabajar?</i>					
Sí me pagan	-26.544**			-17.481**	4.252
No me pagan	-15.737**			-10.033**	-9.369*
Horas de trabajo	-9.645**	-5.209**		-4.650**	
Variable trabajo	-17.258**		-10.281**		-20.688**
Test verosimilitud	---	47362.10	47360.53	47360.16	47359.32
		0	8	6	8

### 3°. Análisis de aleatoriedad del efecto del trabajo en los tres niveles

Para saber si el efecto de ‘trabajo’ varía entre las escuelas, se estiman los coeficientes aleatorios de esa variable en los dos niveles. Los resultados se presentan en el Cuadro n° 4. Las variaciones estimadas de trabajo resultan no significativas. Entonces, el efecto del trabajo es similar en todas las escuelas, es decir, no se detectan diferencias en la capacidad institucional de alterar el efecto promedio del trabajo infanto-juvenil.

**Cuadro n°4: Estimación de los coeficientes multinivel aleatorios de trabajo en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**

		Ciencias Naturales		Ciencias Sociales	
		Promedio	Trabajo	Promedio	Trabajo
<i>Escuela</i>	$\mu_{0jk}$	[ 4132.058(576.850) ]		[ 2802.472(415.939) ]	
	$\mu_{1jk}$	[ 0 0.000(0.000) ]		[ 0 0.000(0.000) ]	
<i>Alumno</i>	$e_{0ijk}$	[ 6957.787(154.925) ]		[ 8181.881(472.671) ]	
	$e_{1ijk}$	[ -138.123(149.962) 0 ]		[ -218.419(162.755) 0 ]	

Notas:

1)  $\mu_{0jk}, e_{0ijk}$ : residuos;

2)  $\mu_{1jk}, e_{1ijk}$ : variación de *trabajo*

#### 4°. Análisis de la interacción entre el efecto trabajo y el género del alumno

Interesa ahora responder al interrogante acerca de la posible diferencia del efecto de ‘trabajo’ según el sexo del alumno. El primero consiste en responder la pregunta acerca del ‘efecto género’ sobre el resultado en las pruebas. Para ello, se incluye solo la variable *mujer* (“dummy”) en la Parte fija. Los resultados en ambas asignaturas son los siguientes:

$$\text{naturales}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + 5.597(2.684)\text{mujer}_{ij}$$

$$\text{sociales}_{ijk} = \beta_{0ij}\text{cons} + 6.222(2.850)\text{mujer}_{ijk}$$

En ambas asignaturas, las mujeres logran más altos puntajes. No obstante, la diferencia en Ciencias Naturales (sign. al 3,8%) es levemente inferior que en Ciencias Sociales (sign. al 2,8%). A seguir, se incluye *trabajo* en la Parte fija y se reprocesan los datos. Los resultados son los siguientes:

$$\begin{aligned} \text{naturales}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + -15.030(2.783)(\text{trabajo-gm})_{ij} + 2.835(2.723)\text{mujer}_{ij} \\ \text{sociales}_{ijk} &= \beta_{0ij}\text{cons} + 3.101(2.893)\text{mujer}_{ijk} + -16.657(2.943)(\text{trabajo-gm})_{ijk} \end{aligned}$$

Al controlar el ‘efecto género’ por trabajo, la significación de ambos coeficientes de *mujer* se desvanece. De cualquier manera, es pertinente evaluar la interacción entre ambas variables. Para ello, se construye un término multiplicativo entre ambas variables y se lo incluye en el modelo. Al reprocesar los datos se obtienen los siguientes resultados:

$$\begin{aligned} \text{naturales}_{ij} &= \beta_{0ij}\text{cons} + 6.457(3.508)\text{mujer}_{ij} + -12.452(3.198)(\text{trabajo-gm})_{ij} + \\ &\quad -4.325(2.642)(\text{sex*trab-gm})_{ij} \\ \text{sociales}_{ijk} &= \beta_{0ij}\text{cons} + 7.007(3.456)\text{mujer}_{ijk} + -13.388(3.340)(\text{trabajo-gm})_{ijk} + \\ &\quad -5.080(2.462)(\text{sex*trab-gm})_{ijk} \end{aligned}$$

Mientras que en Ciencias Naturales no se detecta interacción, en Ciencias Sociales el término interactivo resulta significativo al 4%. Dadas la definición de la variable *mujer* y el signo del término interactivo, se infiere que el efecto de trabajo sobre el rendimiento en Ciencias Sociales es levemente más intenso entre las alumnas que entre los alumnos. El trabajo incidiría sobre el rendimiento escolar más intensamente entre las mujeres que entre los hombres.

## 5°. El efecto contextual de trabajo

En este paso se pretende determinar si el promedio de *trabajo* en la escuela (variable grupal) ejerce un efecto adicional al estimado para aquella variable individual. En otras palabras, se investiga si el grado de concentración de actividad laboral infanto-juvenil

(contexto) tiene efecto propio. Para ello, se incluyen conjuntamente en la Parte fija a las variables *trabajo* y ‘promedio de *trabajo* en la escuela’, y se reprocesan los datos. Los resultados son:

$$\text{naturales}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + -15.896(2.746)(\text{trabajo-gm})_{ij} + 36.838(29.180)(\text{trabajo\_esc-gm})_j$$

$$\text{sociales}_{ijk} = \beta_{0ij}\text{cons} + -16.483(2.910)(\text{trabajo-gm})_{ijk} + -56.163(24.147)(\text{trabajo\_esc-gm})_{jk}$$

En Ciencias Naturales, el término contextual no es significativo. En Ciencias Sociales, en cambio, su significación es del 2%. Entonces, existen indicios de que la presencia de mayor concentración de trabajo infanto-juvenil en la escuela predice más bajos rendimientos en esa disciplina. Por tanto, de dos alumnos similares en todo el resto de características personales, aquel que asista a una escuela con mayor concentración de trabajo infanto-juvenil tendrá mayor probabilidad de obtener más bajos rendimientos en Ciencias Sociales. Ello no sucede, sin embargo, con Ciencias Naturales.

## 6°. Trabajo y nivel socioeconómico y académico del alumno

En este paso se estiman los coeficientes de los indicadores individuales del alumno, junto con *trabajo*. Para ello, en la Parte fija del modelo se incluyen primero, los indicadores relativos al nivel socioeconómico familiar (Modelo A) y a seguir, los indicadores de antecedentes académicos del alumno (Modelo B). La primera constatación a destacar es que el coeficiente de *trabajo* disminuye, pero se mantiene altamente significativo en ambas disciplinas, indicando que el trabajo infanto-juvenil tiene un efecto propio, adicional al estimado para las otras variables: a mayor trabajo, peores resultados en ambas pruebas. En segundo lugar, todos los restantes indicadores mantienen significación, aún actuando conjuntamente, con excepción de ‘bienes y servicios’. Entonces, a medida que aumenta el nivel socioeconómico y cultural familiar, y/o el nivel de logro en la asignatura correspondiente de primaria, se deberán esperar más altos niveles de aprendizaje.

**Cuadro n° 5: Coeficientes de modelos multinivel de variables individuales del alumno y contextuales de la escuela en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**

Variables	Modelos multinivel				
	A	B	C	D	E
<u>Ciencias Naturales</u>					
Trabajo	-15.3*	-12.8*	-12.4*	-12.3*	-12.3*
Bienes/servicios en el hogar	0.108				
Educación de los padres	2.709*	2.606*	2.196*	2.174*	2.288*
Cantidad de libros en el hogar	6.597*	5.956*	5.024*	5.062*	5.362*
Logro en Naturales primaria		11.254*	11.238*	11.176*	11.246*
No repite en primaria		15.397*	15.012*	14.285*	14.184*
No repite en secundaria		9.498*	9.334*	8.714*	8.676*
Educación promedio de padres			1.030		
Libros promedio en la escuela			38.072*	15.083	
Logro promedio en Naturales				13.086	
No repetición primaria prom.				122.816*	171.069*
No repetición secundaria prom				100.734*	109.090 <sup>+</sup>
<u>Ciencias Sociales</u>					
Trabajo	-17.2*	-14.3*	-14.0*	-14.1*	-14.0*
Bienes/servicios en el hogar	0.175 <sup>+</sup>				
Educación de los padres	3.120*	2.977*	2.272*	2.284*	2.273*
Cantidad libros en el hogar	7.103*	6.454*	5.140*	5.235*	5.285*
Logro en Sociales primaria		12.841*	12.992*	12.611*	13.012*
No repite en primaria		18.130*	17.586*	16.645*	16.543*
No repite en secundaria		14.209*	13.877*	13.327*	13.583*
Educación promedio padres			7.911 <sup>+</sup>	6.898*	7.720*
Libros promedio en escuela			16.093 <sup>+</sup>		
Logro promedio Sociales				44.934 <sup>+</sup>	
No repetición prom. prim.				77.453 <sup>+</sup>	106.906*
No repetición promedio sec.				43.974	

Notas: (\*) Prob. ≤ 0.001; (+) Prob. ≤ 5%.

## 7°. Efecto del contexto escolar

En este paso interesa determinar si existe efecto ‘contextual’, adicional al estimado para los indicadores individuales del alumno. Con este fin, en el modelo anterior se incorporan los indicadores de mediciones de ‘composición’ del alumnado de la escuela, basados en los indicadores individuales del alumno que resultaran significativos en el paso anterior. Primero, se excluye ‘bienes y servicios’ y se incorporan las variables relativas a la ‘composición’ socioeconómica (Modelo C) y a continuación, los de ‘contexto’ académico (Modelo D).

En primer lugar, *trabajo* y todas las variables individuales del alumno se mantienen significativas y por tanto, las conclusiones anteriores se mantienen válidas en este nuevo modelo. En Ciencias Naturales, el indicador referido al promedio en la escuela de la ‘tenencia de libros’ es el mejor ajustado, mientras que el referido al promedio (en la escuela) del nivel educativo de los padres resulta prescindible. En Ciencias Sociales, los coeficientes estimados de esos dos indicadores de ‘composición’ exteriorizan una acentuada ‘colinealidad’, tornando a ambos no significativos. Procesamientos no mostrados aquí, demostraron que ‘educación promedio de los padres’ es el mejor ajustado de los dos.

De estos resultados se infiere que el contexto socioeconómico posee un efecto adicional sobre los resultados de las pruebas, es decir, sobre el nivel de aprendizaje del alumno. Así, por ejemplo, de dos alumnos similares en todas las características individuales consideradas, aquel que asista a una escuela de composición socioeconómica más baja tendrá mayor probabilidad de obtener más bajos puntajes en ambas pruebas.

En el Modelo D han sido incluidos los indicadores del contexto académico escolar. En Ciencias Naturales, los resultados indican que las dos variables relativas a la concentración de alumnos repitentes en primaria y/o secundaria se superponen y tornan prescindibles al resto de los indicadores contextuales. En Ciencias Sociales, en cambio, el promedio del nivel educativo de los padres de los alumnos se mantiene significativo y dos indicadores del contexto académico resultan significativos, pero solo al 5%.

Finalmente, el Modelo E muestra las estimaciones del modelo más parsimonioso y mejor ajustado. El coeficiente de trabajo se ha mantenido significativo a lo largo de todo el análisis, indicando su efecto propio sobre el rendimiento de los alumnos en ambas asignaturas. Es decir, aun teniendo presente todas las variables de “control” utilizadas, la intensidad del trabajo infanto-juvenil persiste como una causa particular de las desigualdades de rendimiento entre los alumnos: a mayor intensidad de trabajo, más bajos rendimientos en ambas asignaturas.

Los resultados en la Parte aleatoria de este modelo se muestran en el Cuadro. En Cuadro nº 6. En Ciencias Naturales, las variables incluidas han conseguido explicar casi el 50% de la variación en los rendimientos promedios de las escuelas. Para Ciencias Sociales, ese porcentaje asciende al 62%. Estas estimaciones demuestran la alta eficacia de los indicadores considerados, lo cual valida al indicador de trabajo infanto-juvenil construido y analizado.

**Cuadro nº6: Descomposición y estimación de la varianza y (error estándar) por niveles en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**

Niveles	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales	
	Estimación	(Error estándar)	Estimación	(Error estándar)
Escuela $\mu_0$	[2082.132(309.029)]		[1079.227(185.433)]	
Alumno $e_0$	[6765.679(150.607)]		[7353.224(166.777)]	
Varianza total	8847.811		8432.451	

### Síntesis

Las escuelas resultan ser más homogéneas en relación con los resultados en Ciencias Sociales que en Ciencias Naturales.

Los alumnos que trabajan en casa o fuera de casa obtienen puntajes más bajos en ambas pruebas. Acentuándose esa desigualdad notablemente cuando se observa a los que trabajan fuera de casa. El caso de Ciencias Sociales es el más sensible a esto cuando se observan las dos variables.

Tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales, el puntaje promedio obtenido por los alumnos con trabajo remunerado se distancia significativamente en relación con el obtenido por los alumnos que no trabajan y esta distancia es más grande en Ciencias Sociales.

En cambio, el promedio de los alumnos que trabajan sin remuneración, en Ciencias Naturales, no se encuentra claramente distante del obtenido por los alumnos que no trabajan; distancia que sí resulta altamente significativa en Ciencias Sociales.

A mayores horas diarias de trabajo se obtienen menores resultados en ambas pruebas. Los rendimientos en Ciencias Sociales muestran mayor sensibilidad a la variable trabajo que los de Ciencias Naturales.

La diferencia sobre los rendimientos promedios entre quienes no trabajan y los que sí lo hacen sin remuneración no es significativa en Ciencias Naturales pero significativa en Ciencias Sociales.

Cuando se incorpora la variable ‘trabajo’, es significativa en Ciencias Sociales para los que trabajan sólo sin remuneración.

El *efecto del trabajo* es análogo en todas las escuelas, es decir, no se manifiestan divergencias en la capacidad institucional de afectar el efecto promedio del trabajo infanto-juvenil.

En relación con el *efecto género*, las mujeres logran más altos puntajes en ambas asignaturas.

El *efecto del trabajo* sobre el rendimiento en Ciencias Sociales es ligeramente más intenso entre las niñas que entre los niños.

Trabajar afecta más intensamente en el rendimiento escolar a las mujeres que a los hombres.

Asistir a una escuela con alta concentración de trabajo infanto-juvenil tiene más posibilidades de conseguir más bajos rendimientos en Ciencias Sociales. Esto no ocurre con Ciencias Naturales.

Se esperan más altos niveles de aprendizaje con el aumento del nivel socioeconómico y cultural familiar y/o el nivel de logro en la asignatura correspondiente de primaria.

El contexto socioeconómico tiene un efecto adicional en los resultados de las pruebas, es decir, sobre el nivel de aprendizaje del alumno. Quien asista a una escuela de baja composición socioeconómica tendrá más probabilidad de obtener más bajos puntaje en ambas pruebas.

El trabajo infantil es una causa específica de las desigualdades de rendimiento entre los alumnos y las alumnas: a mayor trabajo, más bajos rendimientos para ambas ciencias.

## Conclusiones

En este trabajo durante la construcción del objeto y la revisión del estado del arte como las distintas corrientes de la sociología de la educación permitieron clasificar los diferentes estudios que abordaron no solo los trabajos sobre factores asociados al logro académico sino también los que analizan el trabajo infantil desde diferentes posicionamientos teóricos tanto de la economía como de la sociología.

Los estudios sobre asociaciones estadísticas resaltaron la importancia del capital cultural para poder comprender las desigualdades en los resultados o puntajes obtenidos por los y las estudiantes.

A partir del estudio de factores escolares y sociales asociados al rendimiento en las evaluaciones estandarizadas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, llevadas adelante por la DECE de la DGE de la provincia de Mendoza en el año 2013, se conoció cómo influyen el capital económico y el capital cultural en la distribución del conocimiento escolar. Los sectores bajos son los que presentan más desventajas respecto de las variables de los alumnos y alumnas además de ser los más afectados por el trabajo infantil, reflejándose en los resultados de las pruebas ya que los sectores altos y muy altos son los que obtienen los mejores puntajes.

El trabajo infantil afecta el nivel y la distribución de los aprendizajes en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Las y los estudiantes que trabajan alcanzan resultados significativamente menores respecto de los que no trabajan, acentuándose esa desigualdad cuando el trabajo se hace fuera de casa. De igual modo, cuantas más horas diarias y/o días por semana trabaje el niño y/o niña, menor será su desempeño esperado en ambas pruebas. Estos efectos se mostraron más acentuados en Ciencias Sociales que en Ciencias Naturales.

Se han considerado los siguientes aspectos específicos a saber: la interacción entre el efecto del trabajo y el género, el efecto contextual del trabajo infantil y el efecto del contexto socioeconómico y académico del alumno y de la escuela.

Respecto del primero se constató que el efecto del trabajo es igual en todas las escuelas, es decir, no se muestran diferencias en la capacidad institucional de afectar el efecto promedio del trabajo infanto-juvenil.

En relación al género: las mujeres logran más altos puntajes en ambas disciplinas, pero el análisis de interacción entre el efecto del trabajo y el género del/la alumno/a demostró que el trabajo incidiría sobre el rendimiento escolar más intensamente entre las mujeres que entre los hombres.

En relación con el efecto contextual del trabajo infantil, cuanto más alto sea el (promedio del) trabajo infantil en la escuela, más bajo será su desempeño promedio, afectando a todo el grupo de alumnos, más allá del efecto que tienen cada una de las características laborales del alumno individual.

Finalmente, el contexto escolar muestra que los alumnos con similares características individuales consideradas, quien asista a una escuela de composición socioeconómica más baja tendrá mayor probabilidad de obtener más bajos puntajes en ambas pruebas.

Los estudios económicos abren el interrogante acerca de la importancia en la redistribución del ingreso como una forma de combatir el trabajo infantil además evidencian la relevancia de promover políticas públicas que generen crecimiento económico sin acrecentar el trabajo infantil.

A partir de estas conclusiones se responde a todas las preguntas de investigación planteadas y se cumple con los objetivos propuestos. Con cada una de ellas no solo se busca caracterizar socioeconómica y culturalmente a la población analizada, sino que se pretende presentar su situación educativa, tal cual se planteó en los objetivos de investigación para el año 2013. Con esto se espera poder sumar información al campo de estudio a través de los factores asociados al logro, en especial en estas dos áreas de estudio aquí presentadas.

Además, sirve de insumo para las políticas educativas que se lleven adelante en la provincia de Mendoza.

Teniendo en cuenta la importancia y el papel de los conceptos de capital económico y cultural propuestos por Bourdieu, como predictores significativos en el rendimiento de los y las estudiantes de la educación secundaria en Mendoza, se espera que desde el Estado provincial se mejoren las características institucionales y la práctica pedagógica ya que son muy importantes para la distribución de los aprendizajes escolares.

No obstante, aún pueden explotarse los datos disponibles en vistas a profundizar el trabajo que aquí se presenta en futuras investigaciones que realice este equipo. Principalmente, puede emprenderse un análisis detallado de toda la provincia por departamento. Además, resaltar la importancia de indagar sobre las diferentes actividades laborales que realicen niños, niñas y adolescentes en nuestra provincia, en casa o fuera de ella, con o sin pago. Y, sobre todo, conocer qué tipo de labores son exclusivos de varones y de mujeres, en el caso de que esa división sucediera.

Otro gran tema para profundizar se refiere a vincular estos hallazgos a los programas de transferencia condicionados o de protección a la infancia y adolescencia que recibían los y las estudiantes por parte del Estado nacional, ya que resulta relevante dado el recorte temporal seleccionado para esta investigación, e indagar si tuvieron algún efecto sobre el rendimiento académico. Sin dudas sería interesante si se replicara con los instrumentos aquí explotados que permitiera contar con datos a diez años el operativo de evaluación que por la excepcionalidad de los datos que proveyó hace que aún luego de tantos años resulte valioso su análisis.

## Anexo: Cuestionario del alumno

**Gobierno de Mendoza**  
**Dirección General de Escuelas**  
**Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de Calidad educativa**

**Alumno/a:**

Queremos mejorar la educación en la provincia. Con esa finalidad, necesitamos diversas informaciones que nos sean de utilidad. Necesitamos tu colaboración.

Te pedimos que respondas las preguntas de este cuestionario, individualmente y con sinceridad.

Estas informaciones son confidenciales y serán utilizadas estadísticamente, lo cual garantiza su absoluta reserva.

<p><b>INSTRUCCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de contestar cada pregunta, leé cuidadosamente las opciones de respuesta.</li> <li>• Para contestar cada pregunta, rellena el círculo de la opción elegida;</li> <li>• Si te equivocás, borra completamente el círculo y rellena la opción correcta.</li> <li>• Contestá siguiendo la numeración de las preguntas.</li> </ul>	<p><b>EJEMPLO</b></p> <p>Si eres Hombre</p> <table style="border: 1px solid black; width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 2px;">2 Sexo</td> <td style="padding: 2px;">Este es el círculo que debes llenar</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Varón <input checked="" type="radio"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Mujer <input type="radio"/></td> <td></td> </tr> </table>	2 Sexo	Este es el círculo que debes llenar	Varón <input checked="" type="radio"/>		Mujer <input type="radio"/>	
2 Sexo	Este es el círculo que debes llenar						
Varón <input checked="" type="radio"/>							
Mujer <input type="radio"/>							

Nombre y Apellido: .....

D.N.I.:       Escuela:..... N°

Turno:  mañana  tarde  noche Departamento: .....

**1 ¿Cuántos años tenés?**

años

**2 Sexo**

Varón	<input type="radio"/>	1
Mujer	<input type="radio"/>	2

**3 ¿Con quién vivís?**

Marcá una opción en cada línea

	1 Sí	2 No
1 Padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Hermanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Otros parientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Sólo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4 ¿Hasta qué nivel educativo llegaron tus padres?**

Marcá una opción para Padre y una para Madre

	1 Padre	2 Madre
1 Ninguno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Primaria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Primaria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Secundaria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Secundaria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Nivel terciario o universitario incompleto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Nivel terciario o universitario completo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5 Indicá las cosas que Sí hay y las que NO hay en tu casa**

	1 Sí	2 No
1 Computadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Heladera con freezer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Horno microondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Automóvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Teléfono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 TV color	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 TV cable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Video filmadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Aire acondicionado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Acceso a internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6 Además de asistir a la escuela ¿Trabajás?**

Sí  1  
No  2

**7 ¿Dónde trabajás?**

En tu casa  1  
Fuera de casa  2

**8 ¿Te pagan por trabajar?**

Sí  1  
No  2

**9 ¿Cuántas horas diarias trabajás?**

Hasta 2 horas  1  
Hasta 3 horas  2  
Hasta 4 horas  3  
5 horas o más  4

**10 ¿Tenés los útiles que te pidieron para trabajar en la escuela?**

Todos  1  
Casi todos  2  
Algunos  3  
Muy pocos  4

11 ¿Tenés en tú casa algún libro de c. naturales para estudiar y hacer los trabajos de la escuela?

Sí  1  
No  2

12 ¿Tenés en tú casa algún libro de c. sociales para estudiar y hacer los trabajos de la escuela?

Sí  1  
No  2

13 Aproximadamente cuántos libros hay en tú casa? (Sin contar revistas, diarios y textos escolares)

Hay menos de 10 libros  1  
Hay entre 10 y 25 libros  2  
Hay entre 26 y 50 libros  3  
Hay entre 51 y 100 libros  4  
Hay más de 100 libros  5

14 ¿Estás repitiendo el 1° año de la secundaria?

Sí  1  
No  2

15 ¿Cuántas veces repetiste de año en la primaria?

Marcá sólo una opción

Nunca  1  
Una vez  2  
Dos veces o más  3

16 ¿Cómo te fué en la primaria en ciencias naturales?

Marcá sólo una opción

Muy Bien  1  
Bien  2  
Regular  3  
Mal  4

17 ¿Cómo te fué en la primaria en ciencias sociales?

Marcá sólo una opción

Muy Bien  1  
Bien  2  
Regular  3  
Mal  4

18 ¿Cómo es tú aula?

Marcá sólo una opción en cada línea

	1	2
	Sí	No
1 En verano calurosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Hay poco espacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Es muy oscura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Hay poca ventilación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Es muy ruidosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 En ciencias naturales ¿te han dado ejercicios o problemas para resolver?

Marcá sólo una opción

Nunca  1  
Muy pocas veces  2  
A veces  3  
Muy seguido  4

20 En ciencias sociales ¿te han dado ejercicios o problemas para resolver?

Marcá sólo una opción

Nunca  1  
Muy pocas veces  2  
A veces  3  
Muy seguido  4

21 ¿Con qué frecuencia usas la computadora para hacer lo siguiente?

	1	2	3	4
	Nunca	Pocas Veces	Muy Seguido	Siempre
1 Buscar información en internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Contactarme con mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Tareas de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Jugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Buscar información que pidió un docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22 Te planteamos varias preguntas acerca de tus compañeros de curso. Leélas y respondélas de a una por vez.

¿Cuántos de tus compañeros de curso...

	1	2	3	4
	Todos	Casi todos	Algunos	Casi ninguno
1 respetan a los docentes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 hacen caso a las indicaciones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 trabajan tranquilos en la clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 tratan bien a los compañeros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23 ¿Qué actividades hacés fuera del horario de clase?

Marcá todas las que hacés

1 Ninguna

2 Deportes

3 Idiomas

4 Computación

5 Clases de refuerzo

6 Otra

## Bibliografía

- Acemoglu, D., y Angrist, J. (1999). How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws. En *National bureau of economic research*. 2-28.
- Aguerrondo, I. (2015). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. En *Researchgates*. 1-11.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s. En *Journal of Family Psychology*, 355-370.
- Amato, P., & Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: a meta-analysis. En *Journal of Marriage and the Family*, 43-58.
- Amin, S., Quayes, M. S., y Rives, J. M. (2004). Poverty and Other Determinants of Child Labor in Bangladesh. En *Southern Economic Journal*. 876-892.
- Anand, S., y Ravallion, M. (1993). Human Development in Poor Countries: On the Role of Private Incomes and Public Services. En *Journal of Economic Perspectives*. 133-150.
- Anyon, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En Enguita, M.F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 566-592
- Apple, M. W. (1999). Economía política de la publicación de libros de texto. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 593-611.
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Lima: Unesco.
- Baez de la Fé. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones. En *Estudios*, 407-426.

- Basu, K. (1999). Child Labor: Cause, Consequence, and Cure, with Remarks on International Labor Standards. En *Journal of Economic Literature*, 1083-1119.
- Basu, K., y Van, H. P. (1998). The Economics of Child Labor. En *The American Economic Review*, 412-427.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2001). El aparato escolar y la reproducción. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas Básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 7-464.
- Bautista Gomez, A. K. (2012). La desigualdad social bajo la prueba Enlace. En *Reencuentro*, 27-45.
- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En Bazdresch Parada, M. *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 65-81
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). Socialización primaria. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 663-670.
- Bernstein, B. (2001). Una crítica a la educación compensatoria. En Enguita, M.F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. 10-763
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todo un asunto de Derecho Humano. Documento de discusión sobre políticas educativas*. Santiago de Chile: Unesco. Prelac.
- Blanco, R. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

- Bonilla Canda, W. S. (2009). *Determinantes del trabajo infantil y adolescente en Nicaragua*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bonilla Saus, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En J. Iaes, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPPE Unesco. 11-165.
- Bosco, E. B. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. En *Perfiles Latinoamericanos*, 51-85.
- Bosco, E. B. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. En *RMIE*, 1019-1049.
- Bourdieu, P. (1994). ¿Qué es lo que hace a una clase social? ¿Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupos?. En *Revista Paraguaya de Sociología*. 7-21.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Bogotá: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derechos y clases sociales*. Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2001). Las estrategias de la reconversión. En Enguita, M.F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 7-764.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2011). Los tres estados del capital cultural. En Bourdieu, P. *Las Estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 213-220.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- Bourdieu, P. y Jean-Claude Passeron. (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2001). Educación y desarrollo personal: la larga sombra personal. En Enguita, M.F. *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel S.A. 144-163.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Brown, M. C. (1992). The Decline of Child Labor in the U.S. Fruit and Vegetable Canning Industry: Law or Economics? En *Business History Review*. 723-770.
- Bucheli, M., y Casacuberta, C. (1998). *Asistencia escolar y participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Bustelo, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En Minujin, A. y Bustelo, E. *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*. Colombia: Unicef/Santillana. 1-20
- Bustelo, E. S. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. S. y Minujin, A. (1997). La política social esquivada. En *Revista de Ciencias Sociales*. 7-57.
- Bustelo, E., y Minujin, A. (2005). Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. En Lopez, N. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-Unesco. 9-190.

- Cabrera Campo, R. y Cabrera Adame, C. J. (2005). *Superación de la pobreza y universalización de la política social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Economía.
- Campuso Volpe, F. (1994). Althusser, la sociología y la educación. En Torres, C. A. *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Davila.. 3-347.
- Canagarajah, S. y Coulombe, H. (1997). Child labor and schooling in Ghana. En *Policy Research Working Paper No. 1844 World Bank Economic and Sector Work (ESW)*. 1-37.
- Carnoy, M. (2001). Educación, Economía y Estado. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, S.A. 164-176.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casassus, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago de Chile: Unesco. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad educativa (LLECE).
- Casassus, J. (25 de agosto de 2018). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especialización/Gestión/Lec2%20.pdf>
- Cayssials, A. (2009). Marco de referencia. En S. y. Hirschberg, *Hacia una cultura de la evaluación one 2009/ censo*. Buenos Aires: Área Evaluación de la Calidad Educativa. 1-77.
- Cea D'Ancona, Á. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. España: Síntesis, S.A.
- CEPAL. (2018). *Modelo de identificación del riesgo de trabajo infantil. Metodología para diseñar estrategias preventivas a nivel local*. Lima: OIT.

- Cervini, R. (1998). Calidad y equidad educativa institucional. En SI.P.E.C, *Factores asociados a logros académicos. Primera Investigación en Mendoza 1997/1998*. Mendoza: Gobierno de Mendoza. 1-54.
- Cervini, R. (2001). *Participación familiar y logro académico del alumno*. Buenos Aires: Unicef-Argentina.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. En *Revista Mexicana de investigación educativa*. 445-500.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la educación secundaria en la Argentina. En *Relieve*, 135-158.
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. En *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13.
- Cervini, R. (2006). Trabajo infantil y progreso de aprendizaje en la educación básica. Un análisis multinivel de “valor agregado”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 183-218.
- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 6-21.
- Cervini, R. (2010). El ‘efecto escuela’ en la educación primaria y secundaria: el caso de Argentina. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8-25.
- Cervini, R. (2015). Trabajo infantil y logro escolar en América Latina –los datos del SERCE. En *Reide: revista electrónica de investigación educativa*.

- Cervini, R. y Sanchez de Concatti, E. (1999). Factores Escolares del rendimiento en matemática y lengua 7<sup>a</sup> año de la EGB-1999. En SIPEC, *Evaluación de evaluaciones. Primera investigación en Mendoza 1999. Factores escolares asociados a Logros académicos. Segunda Investigación en Mendoza 1999*. Mendoza: Gobierno de Mendoza. 1-68.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 569-597.
- Chernichovski, D. (1985). Socioeconomic and demographic aspects of school enrollment and attendance in rural Botswana. En *Economic Development and Cultural Change*. 319-332.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statist.
- Coleman, J. S. (2001). Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 390-401.
- Corica, A. y Otero, A. (2015). Perspectivas educativas y laborales de los jóvenes latinoamericanos: tendencias y desafíos. En *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. 9-42.
- de Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. En *Sociology of Education*. 153-172.
- Deb, P. y Rosati,, F. (2002). Determinants of Child Labor and School Attendance: The Role of Household Unobservable. En *Understanding Children's Work Working Paper*.
- Demarchi Sánchez, G. D. (2020). *La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la Educación en contexto*, 1-23.
- Downey, D. (1994). *Journal of Family Issues*, 129-147.

- Dreeben, R. (1999). La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 513-533.
- Edmonds, E. (2003). Does child labor decline with improving economic status? En *National bureau of economic*. 1-50.
- Edmonds, E. y Pavcnik, N. (2005). Child Labor in the Global Economy. En *Journal of Economic Perspectives*. 1-35.
- Edmonds, E. (2014). Should we boycott child labor? En *Research Gate*. 1-9.
- Edmonds, E. (2019). Child labor: causes, consequences and policies to tackle it. En *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*. 14-82.
- Emerson, P. M., y Portela Souza, A. (2003). Is there a child labor trap? inter-generational persistence of child labor in Brazil. En *Economic Development and Cultural Change*. 375-398.
- Enguita, M. F. (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel S.A.
- Ennew, J. (1982). Family structure, Unemployment and child labor in Jamaica. En *Development and change*. 551-563.
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen (un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid: Eudema.
- Fernández Aguerre, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuela y sistema educativo en américa latina. Tesis doctoral*. Ciudad de México: Centro de estudios sociológicos.
- Ferrer, A. T. (2003). ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos, qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?. En Laíes, G. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPPE. 1-133.

- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizaje en américa latina balance y desafíos*. Preal.
- Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. En *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*. 1-14.
- Filmus, D. (1999). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Argentina: Novedades Educativas.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. El acceso de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira. 35-64.
- Filmus, D. (1999). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Argentina: Novedades Educativas.
- Foster, A. D. y Rosenzweig, M. R. (1996). Technical Change and Human Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution. En *American Economic Review*. 931-953.
- Foucault, M. (1999). Los medios del buen encauzamiento. En Enguita, M.F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 534-548.
- Friedenberg, E. Z. (1999). La cuna de la libertad. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 551-565
- Fuenzalida, E. R. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. En *Revista iberoamericana de Educación*. 45-64.
- Giroux, H. (8 de Julio de 2020). *Universidad pedagógica Nacional*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>

- Grimson, A. (2015). La formación ciudadana en sociedades desiguales y heterogéneas. En Tedesco, J. C. *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI. 7-475.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grootaert, C. y Kanbur, R. (1995). Child labor: An economic perspective. En *International Labor Review*. 187-204.
- Gutierrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Heyneman, P. S. (1976). Influences on academic achievement: a comparison of result from Uganda and more industrialized societies. En *Sociology of education*. 49.
- Heyneman, P. S. (1980). Difference between developed and developing countries: Comments on Simmons and Alexandre's determinants of school "achievement". En *Economic Development and culture change*, 28(2).
- Heyneman, S. (1976). Influence on academic achievement: A comparison of result from uganda and more industrialized societies. En *Sociology education*, 49.
- Heyneman, S. y Loxely, W. (1982). Influence on academic achievement across high and low incomes countries: A Reanalysis of IEA Data. En *Sociology of Education*, 55(1).
- Hoggart, R. (1999). El becario. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (págs. 193-202). Barcelona: Ariel.
- Horn y Otros. (1991). *Establecimiento del sistema de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de los problemas y experiencias más recientes*. Banco Mundial.
- Husén, J. (2001). ¿Ha descendido el nivel? En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas Básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel. 405-421

- Iaies, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. En Iaies, G. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE- Unesco. 1-163.
- Indec. (2018). *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017*. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017*. Buenos Aires: (Ministerio de Producción y Trabajo de la Nación).
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo; IDES.
- Jacinto, C. (2011). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial. 9-209.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. En *Perfiles Educativos*. 120-137.
- Jencks, C. (2001). ¿Qué hacer? En Mariano, E. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, S.A. 7-764
- Kelly, G. P. y Nihlen, A. S. (2001). La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación: Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 203-219.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Kliksberg, B. (2005). *América Latina: La región más desigual de todas*. Revista de Ciencias Sociales.

- Labrunée, M. E. y Perri, M. S. (2010). Trabajo infantil en Mar del Plata: su diagnóstico y el marco institucional existente para su prevención y erradicación. En *10º congreso en estudios del Trabajo. Pensar un mejor trabajo. Acuerdos, controversias y propuestas*. Mar del Plata: Asociación Argentina de especialistas del trabajo. 1-26.
- Lahire, B. (2011). Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de los contextos. En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial. 216
- Lareau, A. y Horvat, E. M. (1999). Moment of social inclusion and exclusion race, class and cultural capital in family-school relationships. En *Sociology of Education*, 37-53.
- Larripa, S. (2007). *Sistemas Jurisdiccionales de evaluación en la Argentina: análisis de sus funciones en contexto de reforma educativa - El caso de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires durante la última década*. Recuperado el 14 de julio de 2015, de [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/416](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/416).
- Leones, M. y. (2009). Evaluación, enfoques metodológicos. En S. Hirschberg, *Hacia una cultura de la evaluación. ONE 2009/ Censo*. Buenos Aires: DINIESE. 1-77.
- Levison, D. (1991). *Children's Labor Force Activity and Schooling in Brazil*. Ph.D. Dissertation, University of Michigan. Michigan: Universidad de Michigan. 1-24
- Levy, V. (1983). Cropping Pattern, Mechanization, Child Labor, and Fertility in a Farming Economy: Rural Egypt. En *Economic Development and Cultural Change*. 777-91.
- Lockheed, M. E., Fuller, B., y Nyirongo, R. (1989). Family effects on students' achievement in Thailand and Malawi. En *Sociology of education*. 239-256.
- Lopez, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Lopez, N. (2009). *De relaciones actores y territorios. hacia nuevas políticas para educación en América Latina*. Buenos Aires: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.

- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: *Revista Iberoamericana*. 135-163.
- Martin, M. ( 2012). Family structure and the intergenerational transmission of educational. En *Social Science Research*, 33-47.
- Martínez Rizo, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 415-443.
- Martínez-Garrido, C. (20 de diciembre de 2011). 25 investigaciones claves en eficacia escolar. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 15(3). 150-174.
- McCarthy, C. (2001). Enfoques multiculturalistas de la desigualdad racial de los Estados Unidos. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 221-236
- McLanahan , S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. En *American Journal of Sociology*, 873-901.
- McLanahan, S., & Percheski, C. (2008). Family structure and the reproduction of Inequalities. En *Annual Review of Sociology*, 257-76.
- Mead, M. (1999). Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia Samoana. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel Referencia. 493-511
- Miranda, A., Otero, A., & Zelarayan, J. (2016). Distribución de la educación y desigualdad en el empleo: los jóvenes en la Argentina contemporánea. En *Research Gate*.
- Miranda, A. (2010). *Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina*. México: Revista mexicana de educación educativa.

- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. En *Revista de Trabajo*. 185-198.
- Miranda, A., Otero, A. y Corica, A. (2006). Educación y empleo: La situación histórica de los jóvenes en Argentina, 1970-2001. En *Temas sociológicos*. 15-42.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En R. y Blanco. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio. 5-209.
- Miranda, A., Otero, A., & Zelarayan, J. (2016). Distribución de la educación y desigualdad en el empleo: los jóvenes en la Argentina contemporánea. En *Research Gate*. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/06002.pdf>: <https://www.researchgate.net/publication/267222236>
- Muñoz Izquierdo, C. (2014). Relaciones entre educación y justicia. En *Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 147-157.
- Muñoz, V. (2004). *El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Nueva York: Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del Arte*. Bogotá: Centro de investigación y Documentación Educativa.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Román Carrasco, M. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar. En *Latin American Research Review*, 49(2). 85-106.
- Murillo Torrecilla, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Covenio Andres Bello.

- Murillo, F. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. 1-36.
- Navarro, J., Sánchez, M. y Enrique, D. (2019). Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino. En *Revista de educación*. 1-12.
- Nova Melle, P. (2008). Trabajo infantil, los riesgos laborales en situaciones legalmente prohibidas y sus consecuencias para la salud y la seguridad. En *Med Segur Trab*. 9-21.
- Ocampo, J. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago: Cepal.
- OIT. (2014). *El rol de la protección social dentro de la estrategia de erradicación del trabajo infantil: la experiencia argentina*. Buenos aires: OIT.
- Ortiz Sandoval, L. (2002). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 55-90.
- Patrinos, H. A. y Psacharopoulos, G. (1995). Educational performance and child labor in Paraguay. En *International Journal of Educational Development*. 47-60.
- Patrinos, H. A. y Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru – An empirical analysis. En *J Popul Econ*. 387-405.
- Paz, J. A. (2008). Cambios en el ingreso del hogar y sus efectos sobre la escolaridad de menores (Argentina, 1995-2003). En *Ielde – Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales*. 1-44.
- Paz, J. A. y Piselli, C. (2011). Trabajo infantil y pobreza de los hogares en la Argentina. En *Problemas del Desarrollo*. 135-160.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en la educación: un campo de controversias*. San Luis: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE.

- Pérez, E. A., Ciari, G., Chairó, L. y Delfino, J. (2008). Trabajar en la niñez: ¿marcas o cicatrices? En *Psicología*. 177-186.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Paideia.
- Pescador, J. A. (1994). Teoría del capital humano: exposición y crítica. En: Torres, C. A. y Rivera Gonzalez, G. *Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires: Niño y Davila. 161-171.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Poggi, M. (2003). La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. En Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira. 105-138.
- Portillo, C. E. (diciembre de 2004). *Trabajo infantil. Análisis del trabajo infantil en el MERCOSUR*. La Plata: Ediciones IRI.
- Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. (2006). *Trabajo infantil, Material didáctico para profesores, educadores y sus organizaciones*. Ginebra: IPEC-OIT.
- Psacharopoulos, G. (1991). Prefacio. En W. y Horn. *Establecimiento de los sistemas de medición del rendimiento*. Banco Mundial.
- Puiggrós, A. (2006). *¿Qué pasó con la educación argentina? desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Rausky, M. E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 681-706.
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Lima: Preal.

- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile: Preal.
- Ray, R. (2000). Analysis of child labor in Peru and Pakistan: A comparative study. En *Journal of Population Economics*. 3–19.
- Recalde, A. T. (2018). Origen social y procesos escolares en Paraguay. Factores asociados al rendimiento académico en lectura y matemática de estudiantes del tercer grado. En *Iberoamericana de Educación*. 139-162.
- Ried, D. (2006). *The Changes in Child Labor in the Age of Industrialization*. Ganesville, FL: NEH semiar.
- Rodrigo, L. (2020). *Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019)*. *Educere Et Educare*, 1-20.
- Román Carrasco, M. y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Trabajo infantil entre los estudiantes de educación Primaria en América Latina. Características y factores asociados. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1-20.
- Samonova, E. (2014). Socioeconomic impacts of child labor. En *Research Gate*. 1-4.
- Sanchez de Concatti, E., & Marlia , N. (Marzo de 2013). Entrevista marzo 2013.
- Schultz, T. W. (2001). La inversión en capital humano. En M. F. Enguita, *Sociología de la educación. lecturas básicas y textos de apoyo* (págs. 85-86). Barcelona: Ariel.
- Shriner, M., Mullis , R., & Shriner, B. (2010). Variations in family structure and school-age children’s academic achievement: a social and resource capital perspective. En *Marriage and Family Review*, 445-467.
- Silva, M. A. (2018). Diversidad y educación: el caso del trabajo infantil. En *Educación y Humanismo*, 59-78.

- Simons, J. y Alexander, L. (1975). *The determinants of school achievement in developing countries: a review of the research*. Washington: Banco Mundial.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación docente y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tedesco, J. C. (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2015). *La educación argentina hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2003). Prólogo. En G. F. Iaies, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (págs. 1-163). Buenos Aires: Unesco.
- Tenti Fanfani, E. (1998). La evaluación: crítica a las críticas. En S. Á. educativa, *Factores asociados a logros académicos*. Mendoza: Gobierno de Mendoza. 1-54.
- Tenti Fanfani, E. (1999). La escuela constructora de subjetividad. En: Tenti Fanfani, E. *Una escuela para adolescentes. Materiales para el profesor tutor*. Buenos Aires: IIPE-Unesco. 1-176.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira. 1-158.
- Tenti Fanfani, E. (2003). Los docentes y la evaluación. En Laíes, G. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pág. 165). Buenos aires: IIPE - UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación. En Tenti Fanfani, E. *Introducción. De la Primera Parte* (pág. 272). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En *Revista Colombiana de Educación*. 60-73.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultura. En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectiva desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial. 9-210.
- Tenti Fanfani, E., Konterllnik, I., Diaz, A., Fasce, J., Guevirtz, M., y Urresti, M. (1999). *Una escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor-tutor*. Santa Fe: IPE - Buenos Aires. UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (1998). *La evaluación: crítica a las críticas*. En S. Á. educativa, *Factores asociados a logros académicos* (págs. 1-54). Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. En Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira. 85-104.
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. En *Revista Iberoamericana de Educación* (10).
- Torres, C. A. (1994). La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire. En Torres, C. A. *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Davila. 311-330.
- Torres, C. A. (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

- Tort, M. (2001). La situación de test: una relación social. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel S.A. 7-764.
- Tuñón, I., & Poy, S. (2016). *Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 98-111.
- UNICEF. (2012). *Trabajo infantil en la Argentina: políticas públicas y desarrollo de experiencias sectoriales y locales*. Buenos Aires.
- Unicef. (2017). Encuesta de Actividades de Niñas, Niños y Adolescentes EANNA. En *IV Conferencia Mundial sobre la Erradicación Sostenida del Trabajo infantil*. Buenos Aires.
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani, *Una escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor tutor*. (págs. 1-176). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Valverde, G. (2001). La interpretación justificada y el uso apropiado de los resultados de las mediciones. En Ravela, P. *Los Próximos pasos: ¿ hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes de América Latina?* PREAL/GTEE.
- Vazzano, F. (2015). Trabajo infantil como causa en la necesidad económica familiar: respuesta del derecho argentino. En *Niños, menores e infancia*. 1-21.
- Walberg , H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. En Wittrock, M. C. *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research.
- Willis, P. (2001). Producción cultural y teorías de la reproducción. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel. 640-659.
- Wolff, L., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el Siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco mundial.

Young, M. F. (2001). Conocimiento y control. En Enguita, M. F. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (p. 630). Barcelona: Ariel.

Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar 3. análisis de datos y redacción científica*. Córdoba: Brujas.

Yzaguirre Peralta, L. E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 1-11.

Zimiles, H., & Lee, V. (1991). Adolescent family structure and educational progress. En *Developmental Psychology*, 314-320.