



Munich Personal RePEc Archive

Gender gap in middle education

Cid, Alejandro and Bernatzky, Marianne

Universidad de Montevideo

4 November 2014

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/59959/>

MPRA Paper No. 59959, posted 21 Feb 2018 07:37 UTC

Brecha de género en la educación secundaria

Marianne Bernatzky¹

Alejandro Cid

Universidad de Montevideo²

4 de noviembre, 2014³

Resumen. En América Latina, el debate acerca de los resultados heterogéneos en educación formal se ha centrado en las diferencias entre pobres y ricos. Este foco ha guiado a los diseñadores de política. Existen, sin embargo, otras profundas diferencias que reciben escasa o nula atención en la política pública de la región, entre ellas, la brecha educativa por género. El presente estudio se centra en comparar el comportamiento de los hombres respecto a las mujeres en tres variables claves para los logros educativos: el atraso escolar, la deserción del sistema formal y las tasas de culminación de los distintos niveles educativos. Explotamos la existencia de datos representativos de toda la población de Uruguay durante 24 años (Encuesta Continua de Hogares: 1990-2013) y datos provenientes de la Encuesta Nacional a la Juventud y Adolescencia (2008). El foco está en la adolescencia (de 13 a 18 años), que es donde se concentran los indicadores de turbulencias en materia académica en

¹ Marianne Bernatzky, mbernatzky@correo.um.edu.uy Alejandro Cid, acid@um.edu.uy

² Centro de Investigaciones en Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Empresariales y Economía, Universidad de Montevideo, www.um.edu.uy. Prudencio de Peña 2544, Montevideo 11600, Uruguay

³ Agradecemos a Facundo Danza y Gabriela Casares su excelente labor como asistentes de investigación.

Los docentes entrevistados en la sección de entrevistas cualitativas –agradecemos especialmente su participación en esta investigación– son: Rossana Tessore; Camila Makowski; Luciana Farfalla; Fernando Otero; Victoria Carrier; Florencia Erraña; Pablo Horvarh; Lucia Berbejillo; Rafael Clerici; Maria Ott; Adriana Rabino; Ana Verdier; Maximiliano Zito; Gonzalo Silva; Fabiana Amorín; Berenice Verdier; Alicia Hermida; Isabel Carlevaro; Fiorela Perla; Laura Benia; Adriana Colominas.

América Latina. Nuestras mediciones muestran una brecha sistemática, con un signo persistente en todo el período: los adolescentes varones presentan mayores tasas de rezago y deserción, y menores tasas de culminación del ciclo básico y bachillerato. Este hallazgo es robusto en los diferentes contextos de ingresos del hogar, ciudad de procedencia, ascendencia étnica, centro educativo público o privado, y estructura familiar. Y, llamativamente, la magnitud de esta brecha ha permanecido inalterada en todo el período considerado. El estudio analiza posibles explicaciones detrás de estos resultados, y finaliza obteniendo datos cualitativos mediante entrevistas a docentes de educación secundaria, que trabajan en centros educativos de diferentes contextos. La incapacidad de eliminar la brecha y la predominancia de la desmotivación como factor explicativo, constituyen un fuerte impulso para futuras investigaciones y una llamada de atención para el diseño de política educativa, reclamando la necesidad de tener en cuenta la singularidad del individuo por género.

Palabras Clave: Brecha Educativa; Género; Educación

Abstract. In Latin America, the debate on heterogeneous results in education has been centered, to a greater extent, on the differences between the wealthiest and the poorest individuals. This focus has guided policy makers. There are, however, other significant differences that receive scarce or null attention from public policies in the region, being one of these the gender gap in education. The focus of the present study is to compare males with females in three key educational outcomes: dropout rates from formal education, education lag (in schooling years) and completion of different education levels. We utilize a dataset that covers a period of 24 years (Continuous Household Survey: 1990-2013) and a dataset with youth and adolescents' information for 2008 (National Survey of Youth and Adolescence: 2008). Both datasets are country representative. We make emphasis on adolescence (13-18 years old), a stage in which the worst educational outcomes are found in Latin America. Results show a significant gender gap, with a persistent sign through the period: male students present higher dropout rates, are left behind in schooling years and have lower rates of completion of Middle and High School. This finding is robust in different contexts of household income, home city, ethnicity, public or private educational institution and family structure. And, strikingly, the magnitude of the gender gap has remained nearly unchanged in the last two decades. This study analyzes possible explanations behind these results and provides qualitative data from teachers interviewed that belong to public and private secondary schools. The inability to diminish the gender gap and the prevalence of the lack of motivation among students to continue their studies, foster future research, and are a call for better policy designs that take into account the differences in gender.

Keywords: Educational Gap; Gender; Education

1. INTRODUCCIÓN

La existencia de una brecha en los aprendizajes y logros educativos entre los niños que viven por debajo de la línea de pobreza y aquellos otros pertenecientes al quintil de mayores ingresos, es algo ya constatado en los últimos 50 años de estudios sociales. En una reciente investigación, Fernald, Marchman, y Weisleder (2013) encuentran que, antes de cumplir dos años de vida, los niños pobres presentan un retraso de 6 meses en el desarrollo del lenguaje y en la capacidad de comprensión. Y esta diferencia va aumentando de manera sostenida: los niños que viven debajo de la línea de pobreza comienzan la escuela hasta con dos años de atraso en sus habilidades lingüísticas. Los diseñadores de política pública tienen presente la existencia de esta brecha educativa por ingresos en América Latina (Aristimuño y de Armas 2012; CEPAL 2005; OECD 2009; UNESCO 2004) y diseñan acciones para combatirla. Sin embargo, las acciones diseñadas para eliminar las brechas educativas que existen entre mujeres y hombres suelen estar minimizadas o son inexistentes.

El foco de este trabajo se encuentra en la adolescencia, que es la etapa en la cual los indicadores de desempeño académico marcan especiales turbulencias en la región (Aristimuño y de Armas 2012). Aún en un contexto en donde el acceso a la educación secundaria ha mejorado significativamente (la matriculación en la educación secundaria en América Latina creció desde un 41% en 1971-1975 al 82% en 2006-2010 - Aristimuño y de Armas 2012), los sistemas educativos de la región siguen enfrentando desafíos críticos en términos de índices de calidad y deserción escolar. De acuerdo con la evaluación PISA 2009, casi la mitad de los jóvenes de 15 años en América

Latina tiene dificultades para realizar las tareas de lectura y matemáticas más elementales. Además, casi la mitad de los adolescentes latinoamericanos abandonan la educación formal en algún momento durante el ciclo de la enseñanza secundaria (Graduate XXI 2013). Y las deserciones del sistema educativo son particularmente graves en los hogares en el quintil de ingresos más bajo: sólo uno de cada cuatro adolescentes en este estrato completa la escuela secundaria en América Latina, en comparación con tres de cada cuatro estudiantes en el quintil superior de ingresos. El caso de Uruguay en este contexto latinoamericano se torna especialmente interesante porque es un país que experimentó uno de los crecimientos más tempranos y vertiginosos del proceso de democratización en el acceso a la educación secundaria pero, al mismo tiempo, ha mostrado serias dificultades en la retención de los adolescentes incorporados y en las tasas de culminación de la enseñanza media y secundaria (Aristimuño y de Armas 2012). El presente trabajo explota la existencia de 24 años de encuestas para el caso uruguayo, con datos de corte transversal - suman más de 200.000 adolescentes en ese período - que recogen una importante cantidad de información sobre educación, ingresos, procedencia, estructura familiar, ascendencia.

Esta investigación realiza aportes novedosos a la literatura precedente al descubrir diferencias - sistemáticas, persistentes en el tiempo, y robustas a contextos multivariados - en los logros educativos entre mujeres y varones. El estudio persigue el propósito de motivar futuras investigaciones en esta área, y demanda a los diseñadores de políticas educativas tener en cuenta la brecha de género - aspecto casi inexistente en el debate público en América Latina. El trabajo repasa las explicaciones que sugiere la ciencia para la brecha de

género encontrada, y enriquece las hipótesis detrás de los hallazgos por medio de entrevistas cualitativas a docentes que trabajan en distintos contextos.

El trabajo se estructura de la siguiente forma: en la sección 2 se estudian los antecedentes en materia de diferencias por género en logros educativos, en la sección 3 se explica la metodología empleada para el estudio, en la sección 4 se muestran los resultados de la comparación de logros académicos por género, en la sección 5 se discuten hipótesis sobre posibles causas de la brecha y en la sección 6 se concluye.

2. ANTECEDENTES

2.1 Evidencia empírica

Son numerosos los estudios recientes (Artola 2014, provee un buen resumen de la literatura científica contemporánea) que abordan de manera rigurosa las diferencias en los rendimientos y logros académicos de mujeres y varones en distintos países, pero no existe consenso en la evidencia encontrada.

En América Latina la evolución de la brecha en educación, medida como el promedio de años de educación que tienen los jóvenes entre 21 y 24 años de edad, se ha revertido en favor de las mujeres. Duryea, Galiani, Ñopo y Piras (2007) estudian que para las mujeres nacidas entre 1940 y 1942, la brecha es de 0.8 años de educación a favor de los hombres (5 años y 5.8 años respectivamente). Sin embargo, para las mujeres nacidas entre 1979 y 1981, la diferencia es de 0.3 años de educación a favor de las mujeres (9.6 y 9.3 años de educación respectivamente). Aun así, hay diferencias entre países respecto a la evolución de esta brecha - con países que todavía no han logrado cerrarla

como México, Perú, Guatemala y Bolivia. Esto hace especialmente interesante el estudio de Uruguay (Ministerio de Educación y Cultura 2014), ya que es un caso muy adelantado en el tiempo en el contexto de América Latina. Se muestra que, en promedio, América Latina logró igualar los años acumulados de educación entre género en la década del '70. Sin embargo, Uruguay junto a Jamaica son los únicos dos países de América Latina donde la brecha en años acumulados de educación es favorable a la mujer ya en la cohorte de 1940.

La evidencia sobre esta brecha de género en la región es consistente con datos internacionales. La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo nuclea 34 países miembros desde América del Sur hasta América del Norte, desde Europa hasta la región Asia-Pacífico. En su último informe sobre la educación señala que las mujeres adolescentes presentan hoy una mayor probabilidad de culminar sus estudios de educación secundaria en comparación a los adolescentes varones (OECD 2009). Por otro lado, en los estudios de 2000 y 2004 solicitados por el Congreso de los Estados Unidos, señalan que las profundas brechas en logros académicos que una vez existieron entre hombres y mujeres se han eliminado en la mayoría de los casos, y en varios indicadores las mujeres han sobrepasado a los varones – por ejemplo, en la menor probabilidad que tienen las mujeres de abandonar la educación secundaria (Bae et al. 2000; Freeman 2004). Similares descubrimientos hacen Greene y Winters (2006).

En cuanto a aprendizajes, Goldin, Katz y Kuziemko (2006) aprovechan la existencia de datos provenientes de pruebas IQ en Wisconsin y encuentran que las mujeres tienen un mejor desempeño en lectura. Lo mismo ocurre en las

pruebas PISA en esa área de conocimiento (OCDE 2009). Sin embargo, otros estudios respecto a los resultados en el área verbal en las pruebas SAT no encuentran diferencias claras entre géneros (College Board 2007). Otros estudios descubren que en los estudiantes - comenzando la educación primaria en condiciones similares - al cabo de 3 o 4 años la diferencia en el rendimiento en matemáticas, a favor de los varones, se hace significativa (Fryer y Levitt 2010; Shibley et al. 1990; OCDE 2009; Wilder y Powell 1989). Para el caso uruguayo, los datos de PISA 2006 revelan que las mujeres tienen mejores resultados en lectura, y peores en ciencias y en matemáticas (Llambí y Perera 2008)⁴. Parte de esta falta de consenso en la evidencia empírica en materia de aprendizajes puede estar relacionada con el hecho de que estas pruebas se administran sin considerar la heterogeneidad en las tasas de deserción, atraso, repetición, ni la representatividad de los que asisten o abandonaron el sistema educativo formal: esto puede introducir sesgos en los resultados de las pruebas. Por esto se vuelve clave estudiar las diferencias en esas tasas de acceso, permanencia y culminación en la educación secundaria: es precisamente lo que haremos en las secciones siguientes.

2.2 Explicaciones que ofrece la literatura científica

Se han esbozado diferentes hipótesis para explicar la existencia de la brecha educativa por género. Se distinguen dos grandes líneas de pensamiento, que resultan complementarias. Una corriente de la literatura científica se focaliza en las causas biológicas. Otra rama enfatiza los factores sociales como causa de la brecha.

⁴ También otras investigaciones en Uruguay han estudiado posibles heterogeneidades en los rendimientos académicos (Boado et al. 2010; Oreiro & Valenzuela, 2011; Filardo 2011).

Ruigrok et al. (2014) proveen un resumen en profundidad de los hallazgos recientes en materia biológica que podrían ayudar a explicar las brechas educativas por género. Señalan que la prevalencia, la edad de comienzo y la sintomatología de muchas condiciones neurológicas y psiquiátricas difieren sustancialmente entre mujeres y hombres. Los hombres sufren con mayor prevalencia autismo, déficit atencional e hiperactividad, desordenes de conductas, esquizofrenia, dislexia y problemas de lenguaje. En cambio, las mujeres enfrentan en mayor medida problemas de depresión, desordenes de ansiedad, y anorexia nerviosa. Estas constataciones empíricas motivaron a Ruigrok y sus colegas investigadores a intentar identificar en qué regiones y de qué manera difieren los cerebros de mujeres y hombres. El estudio resume todos los descubrimientos de la literatura científica en esa área, y encuentran que a lo largo de un ancho rango de edad, que va desde los recién nacidos hasta las personas mayores de 80 años, sostenidamente se observan diferencias en el cerebro de mujeres y hombres. Las regiones del cerebro donde se aprecian esas diferencias son áreas relacionadas a las condiciones neurológicas y psiquiátricas. Los autores concluyen proponiendo intensificar las investigaciones sobre estas regiones para evaluar el efecto asimétrico del sexo del individuo sobre el desarrollo del cerebro.

Entre los que explican la brecha en logros educativos entre mujeres y hombres por factores sociales, se encuentran quienes señalan que los medios de comunicación, los docentes, las familias de los estudiantes transmiten estereotipos y sesgos sistemáticos que terminan afectando los logros educativos. Falch y Naper (2013) evalúan la hipótesis de que las brechas de género en los logros educativos están relacionadas con los esquemas de

evaluación y calificaciones que emplean los docentes. Emplean una base de datos de estudiantes en Noruega que provee de información de dos fuentes de calificaciones. Por un lado, los alumnos obtienen calificaciones por parte de sus docentes durante el curso, y por otro lado, obtienen calificaciones por rendir exámenes finales obligatorios que son administrados de manera anónima. En comparación con los resultados en los exámenes anónimos, las mujeres obtienen calificaciones significativamente mayores que los hombres cuando las mismas habilidades y conocimientos son evaluados por sus docentes del curso. Falch y Naper (2013) aventuran hipótesis para explicar estos resultados. Señalan que la brecha de género en los logros educativos de los estudiantes a favor de las mujeres suele ser explicada por la mayor participación de docentes mujeres. La idea es que la confianza en sí mismo que tienen los estudiantes, y por ende su performance, es limitada por estereotipos percibidos en clase. Otra explicación posible es que la presencia de docentes de similares características sociodemográficas puede aumentar la motivación y expectativas académicas de los alumnos. Los autores observan que las diferencias en las calificaciones por género que se constatan están relacionadas a las características de los docentes, indicando que la interacción docente-estudiante durante el curso explica, al menos en parte, la brecha existente.

En suma, la brecha de género en la educación constituye ya una evidencia para el investigador social. Y las explicaciones de esa brecha van desde lo biológico hasta lo social, contribuyendo ambas visiones a la riqueza de las hipótesis y modelos. Hay un creciente interés en la literatura por el estudio de las habilidades no cognitivas y su relación con el género, ya que podrían cumplir un rol fundamental a la hora de explicar la brecha en educación.

Cuantiosos estudios hallan que las habilidades no cognitivas muestran ser un determinante de los logros educativos (Jencks 1979; Heckman y Rubinstein 2001; Heckman, Pinto y Savelyev 2013; Flossmann, Piatek y Wichert 2007; Segal 2013; Bertrand y Pan 2013). Y esta brecha educativa por género atrae aún más interés por su estrecha relación con el acceso y logros en el mercado de trabajo (Dougherty 2005; Paglin y Rufolo 1990).

3. METODOLOGÍA

3.1 Datos

Se emplean en este trabajo datos provenientes de la Encuesta Continua de Hogares –ECH– (Instituto Nacional de Estadística) y de la Encuesta Nacional a la Juventud y Adolescencia –ENAJ– (Ministerio de Desarrollo Social)⁵.

La ECH es una encuesta anual, de corte transversal, que permite conocer las características socio-económicas de la población de Uruguay, recogiendo datos sobre el hogar y las características de las personas en áreas como salud, educación, fuentes de ingresos, acceso a políticas sociales, y actividad laboral. En el presente trabajo, se emplea la ECH de los años comprendidos entre 1990 y 2013. La ECH es representativa de toda la población de Uruguay desde 2006, ya que se incluye en la encuesta a zonas urbanas y rurales. Hasta el año 1997 la ECH representaba a localidades de 900 o más habitantes, y de 1998 a 2005 sólo a localidades de 5000 o más habitantes. En suma, en el lapso estudiado, los años 1998 y 2006 son dos momentos del tiempo que traen aparejados cambios en la representatividad de la ECH y por ende, exigen

⁵ En el anexo se encuentra detallado el tamaño de muestra de la ECH según año y el tamaño de muestra de la ENAJ 2008.

cautela a la hora de analizar los comportamientos de las variables de interés entorno a esos saltos temporales.

A partir de los datos provenientes de esta encuesta, se construyeron los siguientes indicadores de logros educativos: el número de años acumulados de educación, la tasa de finalización de ciclo básico (primeros tres años de educación secundaria), la tasa de finalización de liceo (educación secundaria), la tasa de deserción y asistencia al centro educativo. La ECH no recoge información que permita construir indicadores de aprendizaje.

La ENAJ es una encuesta realizada en 2008 y se implementó anexando un módulo más a la ECH realizada en 2008. La ENAJ está especialmente enfocada en proveer información acerca de los jóvenes urbanos de 12 a 29 años de edad de todo el Uruguay urbano (no cubre el área rural). Recoge datos más específicos vinculados a la educación, trabajo, expectativas sobre el futuro, salud, participación en actividades sociales, alimentación, conflictos con la ley, entre otros. Se utilizó esta segunda fuente de datos porque ofrece información sobre conductas riesgosas de los jóvenes, expectativas sobre su futuro y permite distinguir según género. Esta información no está disponible en ECH habitual y su importancia para el presente estudio radica en que las habilidades no cognitivas podrían cumplir un rol considerable a la hora de explicar la brecha educativa.⁶

⁶ Las variables utilizadas de la ECH y ENAJ se encuentran detalladas en el anexo.

En todas las instancias - estadísticos descriptivos, gráficas y estimaciones por regresiones lineales –, se emplean ponderaciones correspondientes a las ponderaciones muestrales que proveen las bases de datos utilizadas.

3.2 Estrategia metodológica

Tanto la ECH como la ENAJ no proveen información longitudinal y por tanto no podemos intentar responder a preguntas sobre causalidad. Sin embargo, sí estamos en condiciones de proveer un análisis riguroso de “lo que dicen los datos” en un área olvidada del debate educativo en América Latina. Esto es un insumo imprescindible para los diseñadores de políticas públicas, y constituye una motivación para fomentar futuras investigaciones.

La estrategia metodológica consistirá, por un lado, en observar asociaciones entre género y logros educativos para distintas subpoblaciones, desplegando gráficas que ayuden también al lector ajeno al análisis econométrico a identificar la existencia de la brecha. Por otro lado, se harán estimaciones mediante regresiones lineales que permitan sopesar la robustez de los resultados ante la incorporación de controles (ingreso del hogar, región de origen, ascendencia, estructura familiar). El abordaje se torna especialmente atractivo al considerar que se está empleando nada menos que veinticuatro años de microdatos representativos de toda la población de Uruguay en el tramo etario de interés (suman cerca de 200.000 observaciones para el tramo de edad entre 13 y 18 años).

Por último, se sigue una estrategia cualitativa que incluye 21 entrevistas en profundidad a docentes de liceos públicos y privados con el fin de explorar

posibles causas y mecanismos detrás de la brecha. Para evitar sesgos en la elección de los docentes por parte de los investigadores, la selección de docentes y la realización de cada entrevista fue tercerizada: únicamente se establecieron como criterios de elección el contar con docentes mujeres y hombres, que haya docentes de centros educativos públicos y también de privados, y que los centros educativos donde trabajan estén localizados en distintos puntos de la capital para obtener así mayor variabilidad en los contextos de esos liceos.

4. RESULTADOS

En esta sección se documentan las diferencias en el promedio acumulado de años de educación, niveles de educación completados, deserción y asistencia a centros de estudio según género para el período 1990-2013. El promedio de años de educación formal se calcula por medio de los años finalizados de educación formal. Se entiende como desertores del ciclo básico a aquellos jóvenes entre 13 y 18 años que no asisten al sistema educativo, que completaron primaria y que no han completado ciclo básico. La asistencia a centros educativos se entiende como asistencia al momento de la encuesta.

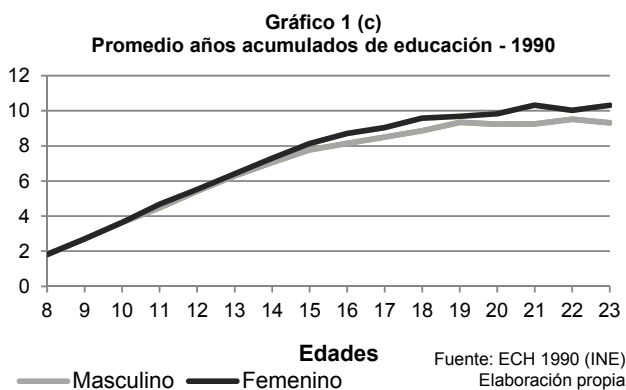
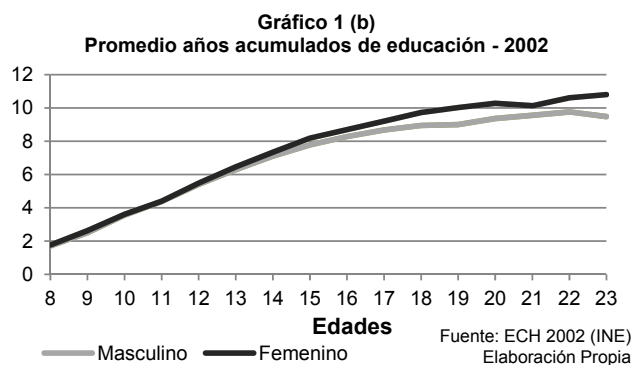
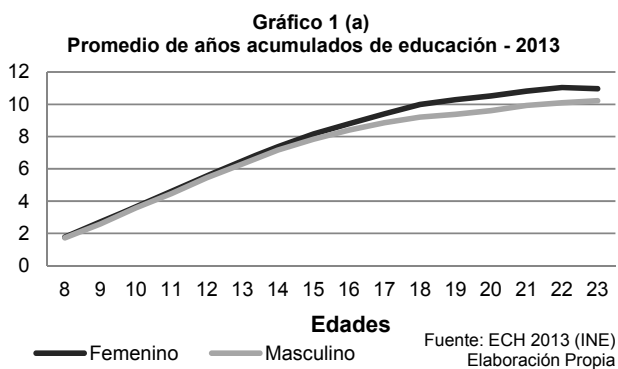
4.1 Evolución de la brecha en años acumulados de educación

Se computa la brecha en el promedio de años de educación para distintas edades - 8 a 23 años⁷ - y para distintos momentos del tiempo – 1990, 2002 y 2013⁸. La brecha comienza a distinguirse a partir de los 14 años de edad

⁷ El foco de interés en el presente estudio es la adolescencia, es decir, el tramo de edad de 13 a 18 años. Para contextualizar debidamente este rango de edad, hemos ampliado los extremos de ese rango en esta sección.

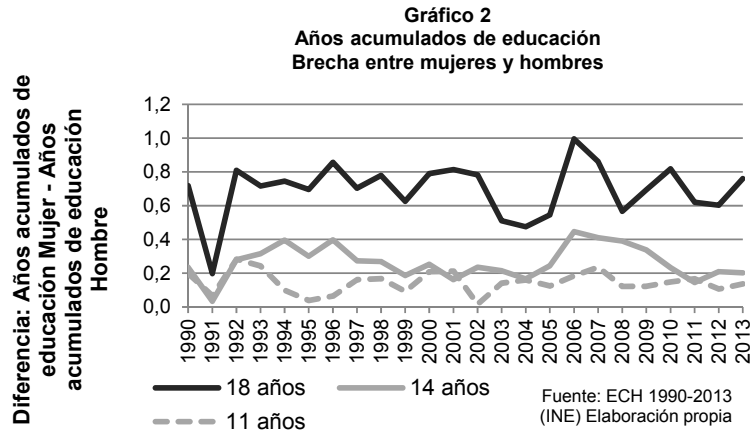
⁸ Se realizó para todos los años en el período 1990-2013, pero se muestran sólo algunos años (el principio, el fin y la mitad del período) a modo de ejemplo. Para todo el período se encuentra el mismo patrón de comportamiento. Los resultados están disponibles de parte de los autores.

(Gráficos 1 (a), (b), (c)) y en cada uno de los años considerados. A mayor edad de las personas, mayor es la brecha educativa entre hombre y mujer. Para los tres años en consideración, representativos de todo el período, la brecha hasta los 14 años es casi inexistente, pero a los 18 años es superior al medio año de educación y a partir de los 21 años es próxima a uno. En suma, los hombres se quedan atrás en términos de años de educación acumulados, y esta realidad es persistente en los 24 años de encuestas analizadas.



En el Gráfico 2 se puede observar globalmente el período analizado, y muestra nuevamente que la brecha es apenas perceptible a los 11 años de edad, pero a los 14 años ya se observa una brecha de 0,4 años de educación a favor de las mujeres, y a los 18 años esa brecha llega a ser casi un año a favor de la mujer. Se consideran estos tramos de edad porque a los 11 años los estudiantes

están en condiciones de culminar la educación primaria obligatoria, a los 14 años culminaría el ciclo básico obligatorio (primer tramo de educación secundaria) comenzando al mismo tiempo la brecha de género (observada en los gráficos anteriores) y a los 18 años los estudiantes pueden concluir la educación secundaria formal y deciden si ingresan a la educación terciaria.



Ahora cabe preguntarse si ese patrón de comportamiento encontrado persiste en los distintos estratos de la sociedad. Para ello, se observa qué sucede cuando se condiciona por ingreso, región o ascendencia. Este análisis fue hecho para el último año disponible de ECH: 2013⁹.

⁹ Los resultados son similares para los otros años estudiados en la presente investigación. Están disponibles dirigiéndose a los autores.

Cuadro 1						
Edad	1er Quintil			5to Quintil		
	Hombres	Mujeres	Diferencia (M-H)	Hombres	Mujeres	Diferencia (M-H)
8	1,6	1,7	0,0	1,9	1,9	0,01
9	2,4	2,6	0,2	2,8	2,9	0,13
10	3,4	3,5	0,1	3,9	3,7	-0,17
11	4,2	4,4	0,2	4,7	4,7	-0,03
12	5,2	5,4	0,2	5,8	5,8	-0,04
13	6,0	6,2	0,2	6,8	6,8	0,06
14	6,7	7,0	0,2	7,6	7,8	0,15
15	7,1	7,7	0,6	8,5	8,8	0,26
16	7,4	8,1	0,6	9,4	9,7	0,32
17	7,8	8,4	0,6	10,5	10,6	0,16
18	7,8	8,6	0,8	10,9	11,6	0,66
19	7,8	8,7	0,9	11,8	12,1	0,39
20	7,7	8,2	0,4	11,7	12,7	1,01
21	7,8	8,5	0,7	12,3	13,2	0,87
22	7,7	8,3	0,6	12,2	13,5	1,27
23	8,0	8,0	0,1	12,5	13,7	1,23

Fuente: ECH 2013 (INE)- Elaboración propia

Cuadro 2						
Edad	Montevideo			Interior		
	Hombres	Mujeres	Diferencia (M-H)	Hombres	Mujeres	Diferencia (M-H)
8	1,7	1,7	0,1	1,7	1,7	0,07
9	2,5	2,7	0,1	2,5	2,7	0,14
10	3,5	3,6	0,1	3,5	3,6	0,11
11	4,3	4,5	0,2	4,3	4,5	0,21
12	5,3	5,6	0,2	5,3	5,6	0,24
13	6,2	6,4	0,2	6,2	6,4	0,24
14	7,1	7,3	0,2	7,1	7,3	0,19
15	7,9	8,1	0,3	7,9	8,1	0,29
16	8,6	8,6	0,1	8,6	8,6	0,07
17	9,0	9,3	0,4	9,0	9,3	0,36
18	9,2	10,0	0,8	9,2	10,0	0,77
19	9,8	10,7	0,9	9,8	10,7	0,90
20	10,0	11,0	1,0	10,0	11,0	0,96
21	10,6	11,1	0,5	10,6	11,1	0,53
22	10,7	11,6	0,9	10,7	11,6	0,92
23	11,1	11,6	0,5	11,1	11,6	0,50

Fuente: ECH 2013 (INE)- Elaboración propia

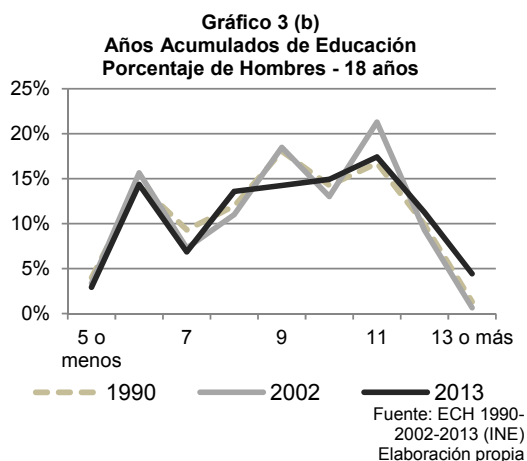
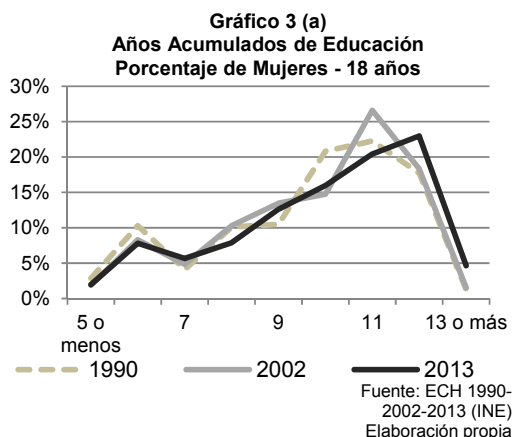
Cuadro 3						
Edad	Ascendencia blanca			Ascendencia afro, indígena u otra		
	Hombres	Mujeres	Diferencia (M-H)	Hombres	Mujeres	Diferencia (M-H)
8	1,7	1,8	0,1	1,7	1,7	-0,01
9	2,6	2,7	0,1	2,4	2,6	0,25
10	3,6	3,6	0,0	3,2	3,6	0,39
11	4,5	4,6	0,1	4,2	4,4	0,22
12	5,4	5,6	0,1	5,2	5,3	0,06
13	6,3	6,5	0,2	5,9	6,1	0,19
14	7,2	7,4	0,2	6,8	6,9	0,15
15	7,9	8,2	0,3	7,1	7,8	0,71
16	8,4	8,8	0,4	7,8	8,2	0,42
17	8,9	9,4	0,5	7,8	8,3	0,50
18	9,2	10,0	0,8	8,6	8,9	0,30
19	9,4	10,4	0,9	8,4	8,8	0,43
20	9,6	10,5	0,9	8,6	9,2	0,57
21	10,0	10,8	0,8	8,3	9,1	0,77
22	10,2	11,1	0,9	7,7	9,1	1,39
23	10,3	11,0	0,7	8,6	9,6	1,06

Fuente: ECH 2013 (INE)- Elaboración propia

En el Cuadro 1 se muestran los años acumulados de educación para mujeres y hombres según ingresos per cápita del hogar. Se puede observar que la existencia de la brecha de género no es exclusiva de las personas más pobres -1er quintil- sino que también está presente esta brecha en para el quintil de mayores ingresos. Asimismo, la brecha persiste en la educación tanto para Montevideo como para el Interior, como para personas de ascendencia afro o para aquellos de ascendencia blanca (Cuadro 2 y 3). En suma, en los distintos estratos de la población (de acuerdo a las variables que se encuentran disponibles por la ECH para todos los años en consideración), se observa la existencia de una brecha de años acumulados de educación a favor de las mujeres.

Para contextualizar debidamente estos datos descriptivos, es relevante considerar que en los últimos 24 años se ha experimentado un incremento en los años acumulados de educación para el promedio de la población. Esto se

puede observar en los gráficos 3(a) y 3(b). Desde el año 1990 hasta 2013 el porcentaje de mujeres con 12 o más años de educación se ha incrementado y lo mismo sucede en los hombres¹⁰. Este hecho es bien interesante porque lo que muestra es que, aún en un contexto de crecimiento en años acumulados de educación para todo el país, la brecha de género está presente (como señalábamos en Cuadros 1 a 3).

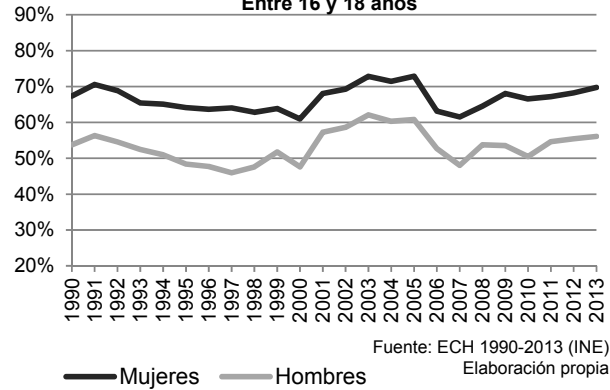


4.2 Finalización de ciclo básico y educación secundaria completa

La brecha educativa descrita anteriormente se hace más evidente cuando se estudian los objetivos a nivel de enseñanza media que fueron logrados por hombres y mujeres. En especial, cuando se examinan las tasas de finalización de ciclo básico y educación secundaria. Como se observa en el gráfico 4, el porcentaje de mujeres entre 16 y 18 años que finaliza el ciclo básico es considerablemente mayor, y esta brecha de género en la finalización del ciclo básico a favor de la mujer ha sido persistente en el tiempo. A modo de ejemplo, en el año 2013, un 70% de las mujeres en este rango de edad culmina ciclo básico, mientras que sólo un 56% de los hombres lo logra.

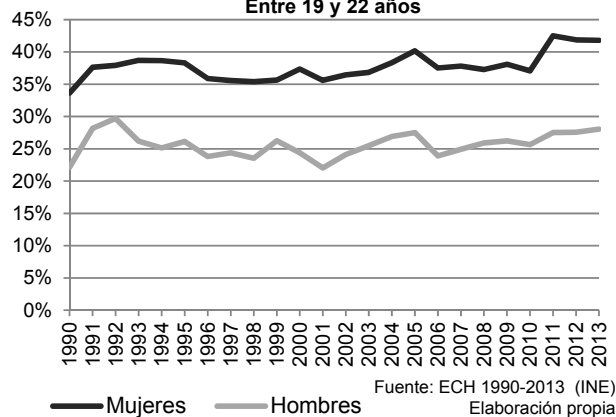
¹⁰ Se hicieron los mismos análisis tomando distintos tramos de edades como los 14, 16 y 23 años. El patrón observado es el mismo. Los gráficos para esas edades están disponibles; basta pedirlo a los autores.

Gráfico 4
Finalización de ciclo básico
Entre 16 y 18 años



Con respecto a la tasa de finalización de secundaria, sucede algo similar (Gráfico 5). Las oscilaciones en las tasas de finalización fueron muy leves, pero simétricas para hombres y mujeres. No obstante, se observa que el porcentaje de mujeres entre 19 y 22 años que finalizó secundaria es muy superior al de los hombres. En el año 2013, 42% de las mujeres en este rango de edad lograron finalizar secundaria, en comparación a 28% de los hombres. La brecha de género a favor de la mujer es persistente en todo el período considerado.

Gráfico 5
Finalización de secundaria
Entre 19 y 22 años



Cuadro 4			Mujer	Hombre
2013	Finalización de ciclo básico	Público	66%	51%
		Privado	95%	91%
2002		Público	67%	56%
		Privado	92%	89%
1991		Público	68%	54%
		Privado	96%	87%
Fuente: ECH 1991-2002-2013 (INE) – Elaboración propia				

Estos resultados no cambian al considerar el sistema público y privado de educación. Las diferencias entre género persisten, aunque en el sistema de educación privado son de menor magnitud. En tres momentos del tiempo, que representan cambio de década – 2013, 2002 y 1991¹¹⁻¹² la finalización de ciclo básico y liceo en Uruguay por parte de las mujeres fue significativamente superior a la de los hombres.

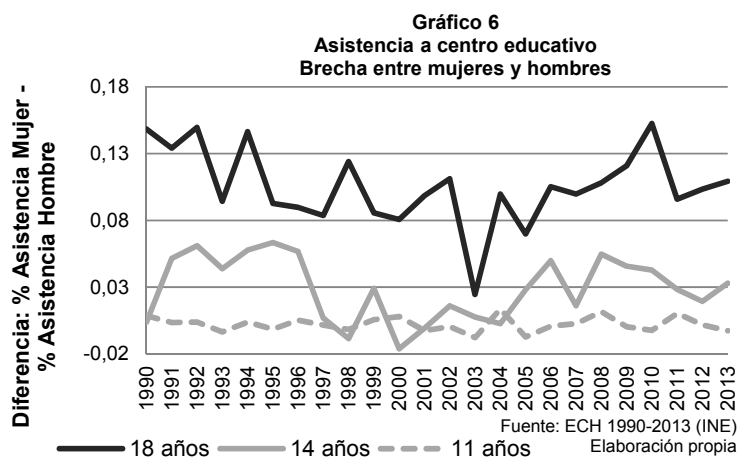
Cuadro 5			Mujer	Hombre
2013	Finalización del liceo	Público	35%	22%
		Privado	80%	66%
2002		Público	35%	22%
		Privado	64%	60%
1991		Público	38%	28%
		Privado	45%	43%
Fuente: ECH 1991-2002-2013 (INE) – Elaboración propia				

4.3 Asistencia a centro educativo y deserción

Así como los indicadores anteriores evidencian una mayor probabilidad de las mujeres para continuar y terminar sus estudios, las mujeres también asisten en mayor proporción a educación secundaria y desertan menos. El gráfico 6 muestra la brecha de género en materia de asistencia al centro educativo. La diferencia en tasas de asistencia es prácticamente inexistente para quienes tienen 11 años de edad, es levemente distinta de cero a los 14 años, y es marcada y persistente a los 18 años a favor de la mujer.

¹¹ La distinción entre sistema público y privado para el año 1990 no está disponible en la ECH de 1990. Por este motivo, se trabajó con ECH 1991.

¹² Los resultados están disponibles por parte de los autores para todo el período considerado: 2013-1991.



Cuadro 6			Mujer	Hombre
Asistencia a centro educativo	11 años	Público	99%	99%
		Privado	98%	100%
	14 años	Público	93%	90%
		Privado	100%	99%
	18 años	Público	55%	44%
		Privado	85%	82%

Fuente: ECH 2013 (INE) – Elaboración propia

Con respecto a la deserción en el ciclo básico para quienes tienen entre 13 y 18 años, hay una brecha entre hombres y mujeres que se mantiene constante desde 1990. Los hombres desertan más que las mujeres. La brecha es similar si se considera el quintil de ingreso representativo de los hogares más pobres. Y también está presente si se observa el quintil de mayores ingresos. En el año 2013, un 12% de las mujeres desertaron de ciclo básico, mientras que los hombres un 20% (Gráfico 7 (a)). Para el primer quintil de ingreso, 22% de las mujeres desertaron ciclo básico, mientras que los hombres un 33% (Gráfico 7 (b)).

Gráfico 7 (a)
Deserción ciclo básico
Entre 13 y 18 años

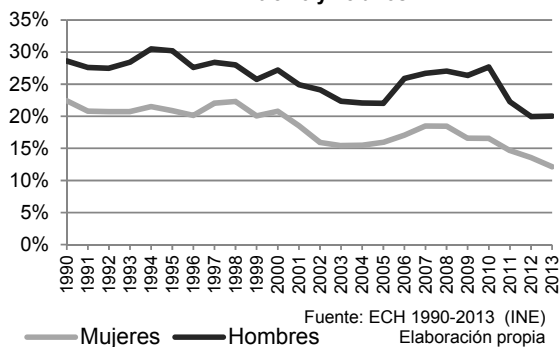


Gráfico 7 (b)
Deserción ciclo básico - Primer Quintil
Entre 13 y 18 años

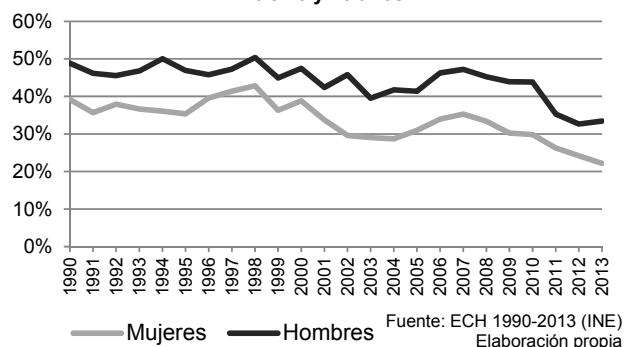
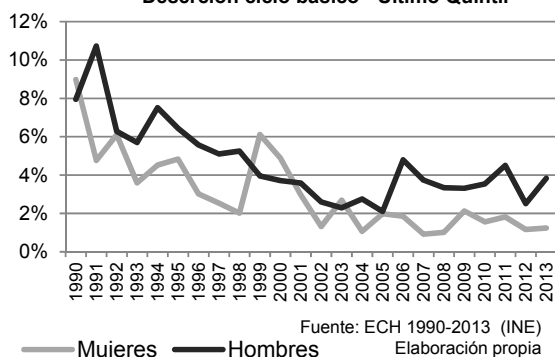


Gráfico 7 (c)
Deserción ciclo básico - Último Quintil



Cuadro 7		Mujer	Hombre
2013	Público	14%	22%
	Privado	1%	3%
2002	Público	17%	26%
	Privado	3%	5%
1991	Público	23%	30%
	Privado	3%	3%

Fuente: INE 1991-2002-2013 (ECH) –
Elaboración propia

En la gráfica 7(c) se observa que el fenómeno de la brecha de género en materia de deserción del ciclo básico no es algo exclusivo de los más pobres. También aquellos jóvenes que pertenecen al 20% de hogares de mayores ingresos experimentan una brecha de género a favor de las mujeres: las mujeres desertan menos que los hombres para todo el período en consideración - excepto para el año 2000 -, y esa brecha de género entre la población de mayores ingresos se ve acentuada en los últimos 9 años. Esta situación se ve reflejada en ambos sistemas públicos y privados en la educación uruguaya, los hombres desertan más que las mujeres tanto en el sistema público como privado (Cuadro 7).

4.3.1 Razones declaradas para la deserción

Se suele esgrimir como la razón prevalente en la deserción del sistema educativo formal el acceso temprano al mercado laboral. Sin embargo, al analizar las razones de deserción a los 14 y 16 años - rango de edad en el que comienza a aparecer la brecha de género -, la principal causa (más del 50%) es la falta de interés¹³. El trabajo parece ser una razón de deserción más importante para hombres que para mujeres en ambos casos, sin embargo representa apenas un 5-7% (Gráfico 8 (a), (b), (c), (d)).

Gráfico 8 (a)
Razones para abandonar ciclo básico - Mujeres - 14 años

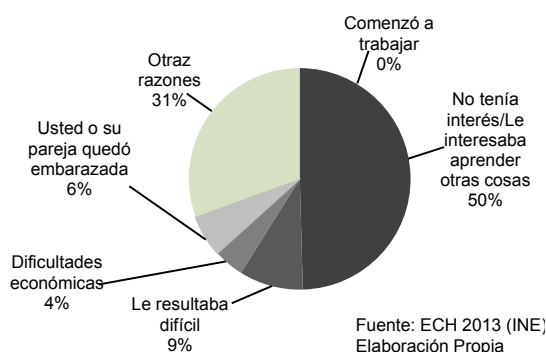


Gráfico 8 (b)
Razones para abandonar ciclo básico - Hombres - 14 años

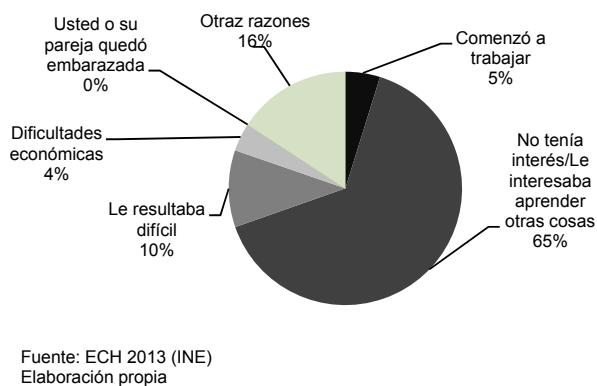


Gráfico 8 (c)
Razones para abandonar ciclo básico - Mujeres - 16 años

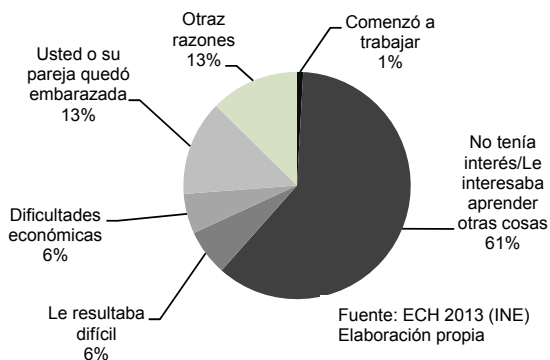
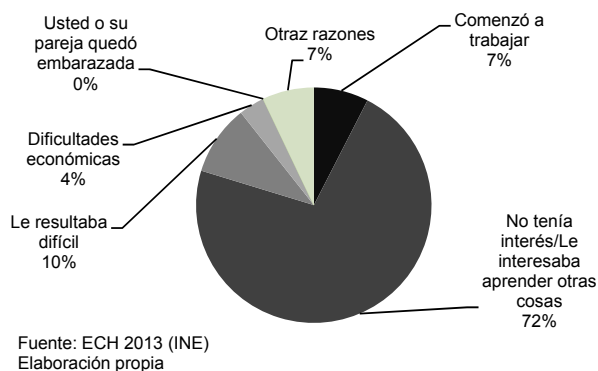


Gráfico 8 (d)
Razones para abandonar ciclo básico - Hombres - 16 años



¹³Este análisis también está hecho para otros rangos de edades (por ejemplo, para 17 y 18 años). En todos los casos, la deserción por falta de interés/interés en otras cosas es superior al 50%.

4.4 Análisis mediante regresiones lineales

En esta sección del trabajo se presentan resultados de regresiones lineales utilizando Mínimos Cuadrados¹⁴. El objetivo es poder describir la relación entre género y dos variables claves de logro educativo: los años acumulados de educación y la deserción del ciclo básico. El empleo de regresiones lineales brinda un análisis consolidado del análisis descriptivo desarrollado hasta este momento. En el Cuadro 8 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas. La población de interés, de 13 a 18 años, tiene un promedio de 8 años acumulados de educación. De estos jóvenes, un 49% son mujeres, un 99% es de ascendencia blanca, el 32% vive en Montevideo, un 51% vive con ambos padres y presentan en promedio un ingreso per cápita de 11.710 pesos (pesos corrientes del 2013).

¹⁴ Este análisis fue realizado para la población de 13 a 18 años. Se realizó un análisis para distintos tramos etarios y se observa que el signo es análogo: hay una asociación positiva entre ser mujer y número de años de educación, y negativa entre ser mujer y deserción del ciclo básico.

**Cuadro 8 - Definición y descripción de variables
Personas entre 13 y 18 años**

	Descripción	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Observaciones
Años acumulados de educación	Suma de años de educación de la persona	8.19	1.96	0.00	16.00	12727
Deserción ciclo básico	Variable Dummy (1=Deserta del ciclo básico; 0=No deserta del ciclo básico)	0.16	0.36	0.00	1.00	12727
Mujer	Variable Dummy (1=Mujer; 0=Hombre)	0.49	0.50	0.00	1.00	12727
Ascendencia	Variable Dummy (1=Ascendencia blanca; 0=Otra ascendencia)	0.99	0.11	0.00	1.00	12727
Montevideo	Variable Dummy (1=Montevideo; 0=Interior)	0.32	0.47	0.00	1.00	12727
Ingreso per cápita	Ingreso del Hogar con valor locativo sin servicio doméstico/ Cantidad de personas sin servicio doméstico	11709.86	8789.12	824.00	129582.2	12727
Hijo de ambos	Variable Dummy (1=Vive con ambos padres; 0=No vive con ambos padres)	0.515	0.5	0.00	1.00	12727

Fuente: ECH 2013 (INE) – Elaboración propia

El Cuadro 9 presenta una serie de estimaciones de la brecha de género en materia de años acumulados de educación formal para individuos que tienen entre 13 y 18 años de edad en el año 2013¹⁵. La especificación de la estimación – Cuadro 9 y 10 - es la siguiente:

$$\text{Logro educativo}_i = \alpha + \beta \cdot \text{Género}_i + \gamma \cdot X_i + \varepsilon_i$$

¹⁵ Se tomó este año por ser la última información disponible. El mismo análisis se hizo para los otros años de interés y los resultados son análogos.

donde i indexa a cada individuo, *Género* es una variable binaria que toma el valor 1 para las mujeres, X es el vector de variables sociodemográficas. Las variables elegidas como controles coinciden – en lo que permite la información disponible – con las empleadas en investigaciones recientes sobre logros académicos en poblaciones similares (Fryer y Levitt 2004; Fryer y Levitt 2010): no se pretende buscar relaciones de causalidad entre los regresores y las variables de resultado, sino centrarse en las asociaciones entre género y variables indicadoras de logros académicos. Al aplicar sucesivos controles se persigue descartar que los controles puedan explicar toda la asociación entre género y logros educativos (Fryer y Levitt 2010; Bertrand y Pan 2013).

Como se observa en la columna (1), ser mujer está asociado de manera significativa con tener 0.4 años más de educación formal que los varones. De forma interesante, se puede observar en las columnas (2), (3) y (4) que, aun introduciendo controles por ascendencia, región del país, ingreso del hogar y estructura familiar (vive con ambos padres o no), la fuerte asociación positiva se mantiene entre ser mujer y los años de educación formal acumulados.

**Cuadro 9 - Asociación entre años acumulados de educación y género
Personas entre 13 y 18 años**

Variables	Años acumulados de educación			
	(1)	(2)	(3)	(4)
Mujer	0.414*** [0.035]	0.413*** [0.034]	0.424*** [0.033]	0.428*** [0.033]
Ascendencia Blanca		0.547*** [0.159]	0.237 [0.153]	0.214 [0.153]
Montevideo		0.063* [0.037]	-0.173*** [0.036]	-0.160*** [0.036]
Ingreso per cápita			6.35e-05*** [1.93e-06]	6.16e-05*** [1.94e-06]
Hijo de Ambos				0.246*** [0.033]
Constante	7.990*** [0.024]	7.429*** [0.160]	7.061*** [0.154]	6.974*** [0.154]
Observaciones	12,727	12,727	12,727	12,727
R-cuadrado	0.011	0.012	0.090	0.094

Error estándar en paréntesis recto
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: ECH 2013 (INE) – Elaboración Propia

De forma similar, se explora la relación existente entre ser mujer y la deserción del ciclo básico. En la columna (1) del Cuadro 10, se muestra una asociación negativa entre ser mujer y desertar del ciclo básico. La tasa de deserción es 8 puntos porcentuales menos respecto al varón. Esta disminución es relevante considerando que el promedio para esta población de interés es de 16% (Cuadro 8); la tasa de deserción caería casi un 50% respecto a la tasa de la población estudiada. Aun controlando por ascendencia, región del país, estructura familiar e ingreso del hogar, la asociación entre ser mujer y tener una menor tasa de deserción se mantiene y es significativa.

La magnitud y signo de los regresores distintos de la variable binaria de género se muestran coherentes en ambos cuadros. Los adolescentes de ascendencia blanca muestran mejor desempeño educativo pero el peso de esa variable se torna no significativo cuando se introduce la variable indicadora de ingreso del

hogar (esto sugiere que la variable *ascendencia blanca* estaba capturando efectos de riqueza). El ingreso está correlacionado positivamente con los logros educativos (podría estar indicando la disponibilidad de mayores recursos que puede destinar el hogar para la educación de sus miembros). Lo mismo sucede con la estructura familiar: el vivir con ambos padres biológicos está asociado a mayores logros educativos - vivir con ambos padres podría indicar mayor cantidad/calidad de recursos económicos, de tiempo de supervisión, de estabilidad afectiva (Cid y Stokes 2013). Por otra parte, el hecho de proceder de la capital es positivo y apenas significativo pero cambia su signo y magnitud cuando se introduce como regresor el ingreso del hogar (sería interesante estudiar la posible existencia de una relación causal entre Montevideo/Interior y logros educativos - y los mecanismos que la explicarían - pero excede el foco del presente trabajo).

Cuadro 10 - Asociación entre deserción del ciclo básico y género				
Personas entre 13 y 18 años				
Variab	Deserción del ciclo básico			
	(1)	(2)	(3)	(4)
Mujer	-0.079*** [0.006]	-0.079*** [0.006]	-0.081*** [0.006]	-0.081*** [0.006]
Ascendencia Blanca		-0.082*** [0.029]	-0.038 [0.028]	-0.033 [0.028]
Montevideo		-0.003 [0.007]	0.030*** [0.007]	0.027*** [0.007]
Ingreso per cápita			-8.85e-06*** [3.65e-07]	-8.44e-06*** [3.67e-07]
Hijo de Ambos				-0.051*** [0.006]
Constante	0.196*** [0.004]	0.277*** [0.029]	0.329*** [0.029]	0.347*** [0.029]
Observaciones	12,727	12,727	12,727	12,727
R-cuadrado	0.012	0.012	0.056	0.061

Error estándar en paréntesis recto
 *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: ECH 2013 (INE) - Elaboración Propia

5. DISCUSIÓN

La brecha de género en los logros educativos analizados comienza a partir de los 14 años. El Cuadro 11 ¹⁶ muestra que las características sociodemográficas previas a esa edad no parecen indicar diferencias de partida entre niñas y niños (la ECH no provee de datos longitudinales pero los 24 años de encuestas analizados muestran el mismo patrón en esas variables sociodemográficas). Este hecho es interesante porque uno se podría plantear, a priori, que los hombres presentan peores tasas de deserción simplemente porque parten de situaciones diferentes (quizá la mayoría de los hombres podrían haber nacido en hogares de menores ingresos o en localidades con peor acceso a la educación o en hogares monoparentales con condiciones más difíciles de seguimiento de los hijos, etc.). Sin embargo, en el tramo de edad anterior a la aparición de la brecha educativa, hombres y mujeres presentan las mismas características sociodemográficas - son equivalentes en variables observables-, y por ende, esas características de partida no parecen explicar las diferencias de género en la educación.

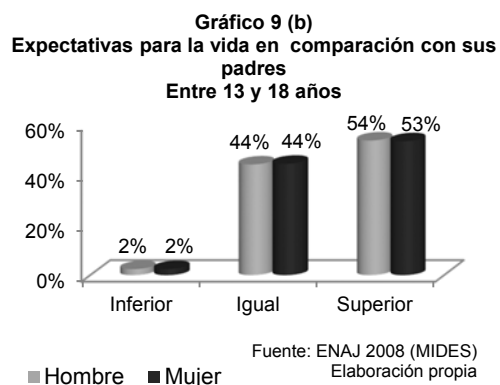
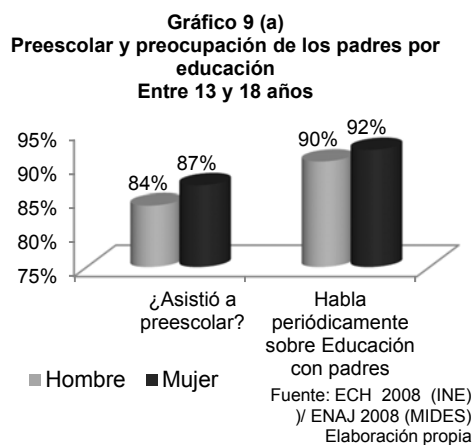
Porcentaje de personas pertenecientes a cada categoría Entre 8 y 13 años de edad		
	Mujer	Hombre
Vive en Montevideo	35%	35%
Vive en el Interior	65%	65%
Ascendencia Principal Blanca	94%	94%
Ascendencia Principal No Blanca	6%	6%
Vive con ambos padres	58%	58%
No vive con ambos padres	42%	42%
Pertenece al primer quintil	38%	38%
Pertenece al segundo quintil	26%	27%
Pertenece al tercer quintil	17%	17%
Pertenece al cuarto quintil	12%	12%
Pertenece al quinto quintil	7%	7%

Fuente: ECH 2013 (INE) – Elaboración propia

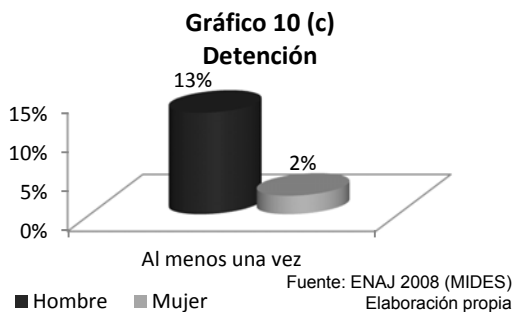
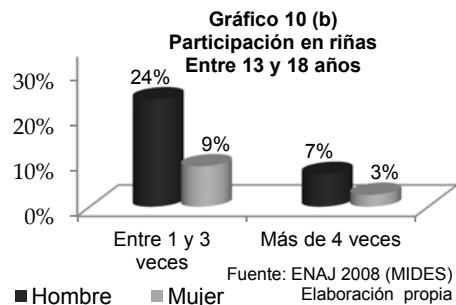
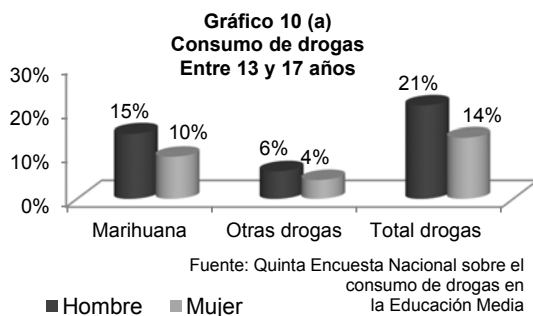
¹⁶ Se tomó el tramo de edad entre 8 y 13 años porque es el tramo inferior a 14 dentro del rango de población de 8 a 23 años que se consideró al comienzo de la investigación. Los resultados son análogos si se toman tramos inferiores más extensos (de 7 a 13 años, de 6 a 13 años, etc.).

En este mismo sentido, se puede constatar que, tanto hombres como mujeres, asistieron en igual proporción a educación preescolar (Gráfico 9 (a)). Si hubiese diferencias, podría ser una explicación interesante para la brecha existente. Diversos estudios señalan que la asistencia a preescolar genera efectos positivos en comportamiento, atención, disciplina (Berlinski, Galiani y Gertler 2009; Currie, Garces y Thomas 2002) así como en resultados académicos (Berlinski, Galiani y Gertler 2009; Magnuson, Ruhm y Waldfogel 2007; Currie, Garces y Thomas 2002).

Tampoco se hallan diferencias entre género en cuán frecuentemente hablan con sus padres sobre educación ni en aspiraciones o expectativas para la vida en comparación con la de sus padres (Gráfico 9 (a), (b)), variables que podrían también estar asociadas al rendimiento académico. Expectativas positivas sobre el futuro suelen estar asociadas a logros académicos (Arbona 2000; Zimbardo y Boyd 1999) y el optimismo y apoyo familiar usualmente producen expectativas positivas sobre la educación y el empleo (Sulimani-Aidan y Benbenishty 2011). Como se observa en los gráficos, los adolescentes entre 13 y 18 años tienen en su mayoría expectativas iguales o superiores a sus padres, pero siempre balanceadas entre género.



Estudios recientes señalan que diferencias en habilidades no cognitivas según género podrían explicar la brecha en educación (Goldin, Katz y Kuziemko 2006; Becker, Hubbard y Murphy 2010). Al analizarse una variedad de conductas riesgosas, se observa una mayor participación de los hombres en el consumo de drogas, participación en riñas y detención. Para los personas entre 13 y 17 años, 21% de los hombres consumen drogas, mientras que dentro de las mujeres el porcentaje asciende a 14% (Gráfico 10 (a))¹⁷. La participación en riñas durante los últimos 12 meses (Gráfico 10 (b)) - en particular en el rango 1 a 3 veces - es muy superior en el caso de los hombres, mayor al 20%, contrastando con una participación femenina cercana al 9%. La detención también revelaría que los hombres son más proclives a tener conductas riesgosas. Para el rango de edad considerado, la detención –“detenidos al menos una vez” (gráfico 10 (c))- fue del 13% en los hombres y apenas 2% en las mujeres.



¹⁷ Datos provenientes del informe “Quinta Encuesta Nacional sobre el consumo de drogas en la Educación Media, 2011. No se cuenta con la base de datos de dicha encuesta para homogeneizar el rango de edad a 13-18 años.

Considerando las diferencias en conductas riesgosas, no se puede descartar la posibilidad de que las habilidades no cognitivas jueguen un rol importante a la hora de explicar la brecha educativa en Uruguay según género.

Con el fin de profundizar en explorar posibles causas y mecanismos explicativos detrás de la brecha educativa según género, se realizaron 21 entrevistas de opinión a docentes de liceos públicos y privados. En esta primera instancia, el análisis se centró en Montevideo por el volumen de población que asiste a centros educativos en ese departamento y por la gran variabilidad en los contextos de estos centros. Queda para una futura investigación expandir esta sección de entrevistas cualitativas al interior del país. Se contactaron docentes del ámbito público y privado que no estuvieran concentrados en una misma zona para que sus opiniones representaran realidades diversas. El mapa muestra la distribución geográfica de los mismos (para facilitar al lector, se optó por expandir el mapa en Montevideo y dejar uno de los liceos fuera del mapa: Liceo N° 1 de Barros Blancos - se ubicaría hacia el norte del mapa).



En esta sección, se exploran los comentarios manifestados por los docentes. Las entrevistas contemplan los siguientes aspectos¹⁸: si el docente percibe la existencia de una brecha, si las mujeres se comportan y tienen distintas habilidades a las de los hombres, cuáles son las causas de la brecha percibida y si puede sugerir medidas para eliminarla. Al momento de comenzar la entrevista, para evitar posibles sesgos, no se les proporcionó a los docentes ninguna información cuantitativa que confirmara la existencia de una brecha.

Respecto al primer punto - si los docentes perciben que hay una brecha entre géneros - la respuesta no es unánime. Esta constatación es interesante porque en la medida en que los docentes no perciban la brecha educativa, no se podrá actuar para eliminarla o disminuirla. Esta realidad demanda que los docentes puedan tener mayor acceso a datos agregados por centro educativo, localidad,

¹⁸ Es preciso aclarar que dado el enfoque cualitativo de las entrevistas a los docentes en contextos muy diversos, se hace imposible que el documento refleje la opinión de cada uno de los entrevistados. Las respuestas más recurrentes o las que presentan mayor polarización son las que se detallan a continuación.

departamento, etc. A un nivel superior de agregación, se podría pensar que esta falta de acceso a las estadísticas de logros educativos por género podría explicar, al menos en parte, la ausencia del tema en el debate público en América Latina y en el diseño de las políticas educativas.

El segundo aspecto contemplado se relaciona con la percepción de los docentes sobre diferencias en el comportamiento y habilidades de alumnos y alumnas. En estas diferencias se encuentran la responsabilidad y la auto-exigencia - las mujeres son más disciplinadas, menos dispersas, organizadas, prolijas, sienten más presiones al tratar de alcanzar una determinada nota o resultado, el sentido de auto-superación está muy presente, buscan apoyo en pares ante situaciones adversas. Estas observaciones cualitativas coinciden con los estadísticos descriptivos de las secciones anteriores que mostraban las diferencias significativas por género en materia de habilidades no cognitivas y comportamientos riesgosos. Algunas de las percepciones de los docentes en este sentido son las siguientes:

“(Las mujeres) son más estudiosas, aplicadas, prolijas, mas organizadas en sus tiempos, los días, las materias, llevan la agenda. Los varones no.”

“Las mujeres tienden a buscar más ayuda cuando tienen problemas familiares, sus charlas con sus amigas y con el entorno que tienen son más sinceras entonces tienen generalmente apoyo y desahogos; y los hombres no.”

“Me he encontrado que muchas veces los varones tienen, en comparación con lo negativo de las mujeres que siempre están estresadas, que ellos están más relajados, entonces a veces pueden o logran disfrutar y encarar ciertas actividades de una manera más relajada y sin esa presión que los hace llegar a

conclusiones interesantes o debatir temas importantes, como no tienen la presión de la nota, escogen caminos interesantes y distintos que aportan cosas que las mujeres por hacer tal cual lo que decís, o seguir al pie de la letra todo se quedan en la cortita.”

“Muchas veces ellas ejercen una exigencia sobre sí mismas, sobre todo en los primeros años, primero de liceo, segundo, muy grande, que las lleva emocionalmente a no disfrutar o no pasar tranquilas muchas veces las clases o el año escolar. Les resulta una presión y una auto-exigencia. Son muy noteras, de la nota, de lo que queda en papel: el carné, el escrito, de esas cosas.”

“(Los alumnos varones) no son organizados, les cuesta mucho organizarse los tiempos, (...) les cuesta decir: tantas horas para estudiar, tantas horas para esto. Les cuesta llevar una agenda, (...). Les cuenta pensar a futuro o a largo plazo, pensar de hacer algo de acá a dos semanas.”

Los docentes además destacan diferencias a nivel biológico. Esto es consistente con lo que resumíamos en la sección Antecedentes acerca de los descubrimientos de Ruigrok et al. (2014). Perciben los docentes que las mujeres son más maduras y esto les permite plantearse metas/objetivos de largo plazo, se distraen menos, tienen menores problemas de aprendizaje, entre otros. Las citas más representativas son las siguientes:

“Es verdad que las chicas tienen otro mundo de intereses pero me parece que en los varones pesa más esa dificultad de concentrarse. Yo los veo más distraídos.”

“Yo creo que la mujer, ante una misma edad, es más madura que los hombres, se toman las cosas con una mayor responsabilidad, más compromiso y ven las

cosas con mayor perspectiva. Los varones son más momentáneos, más efímeros. Las mujeres, al ser más maduras y comprometidas, ven a largo plazo.”

“Es un tema también de naturaleza... los intereses de las mujeres y los hombres son diferentes a lo largo de toda la vida. Los proyectos de la mujer son más duraderos, lo vemos por ejemplo en la idea de formar una familia. Lo fugaz y momentáneo es más importante para ellos. La mujer es perseverante y se mantiene fiel a su proyecto; el hombre es más como una veleta.”

“La chica todo lo que sea verbal, lingüístico lo tiene más desarrollado. Tiene más creatividad.”

La tercera sección de las entrevistas se focaliza en cuáles son las causas atribuidas por parte de los docentes a la brecha de género en los logros académicos. Por un lado, se identifica como causa el acceso al mercado de trabajo. Señalan los entrevistados que los varones tenderían a salir más temprano al mercado laboral. Esta percepción de los docentes no coincide exactamente con los datos cuantitativos representativos de toda la población de interés: como se observaba en la sección 4.3, el abandono por razones de trabajo tiene un peso muy menor en comparación a las razones principales que allí se señalaban. Por otro lado, los docentes señalan como posible causa de la brecha de género la falta de motivación de los alumnos y la falta de propuestas educativas atractivas. Esto sí coincide con la principal causa identificada por la Encuesta Continua de Hogares (cfr. sección 4.3 del presente trabajo). Los programas resultan de poco interés, y las actividades fuera del ámbito educativo les brindan mayor utilidad. También se resalta la idea de que la

relación docente - alumno es distinta cuando el docente es mujer y de alguna forma eso podría perjudicar a los estudiantes varones. Esta última hipótesis coincide con el resumen de los descubrimientos de Falch y Naper (2013) que destacábamos en la sección Antecedentes. Algunos testimonios de los docentes resaltan:

“Entran más pronto al mercado laboral o tienen deseo de disponer de su dinero.”

“Los adolescentes varones tienen una presión de sus pares en algunos contextos a dedicar su tiempo a otras cosas que no tienen que ver con estudiar, sino que tiene que ver con salir, estar afuera, pasear por el barrio, que las mujeres no lo tienen en tanta cantidad.”

“Nada dentro del liceo los atrae: no hay buena relación con el docente, buen vínculo, ni un interés particular en completar un programa que se les presenta como ajeno, anacrónico, no responde. Y tienen muchas actividades por fuera que despiertan mejores vínculos, sin ir a las atracciones más patológicas como pueden ser las adicciones, la vagancia por decirlo de alguna manera.”

“Siento que existe esa diferencia de cómo uno se relaciona con alumnos hombres y con alumnas mujeres y siempre trato de desde la clase tener conciencia para que no tenga tanto peso. En general la forma de relacionarnos nosotras las mujeres con las chicas es diferente, incluso algún estudio había leído que si el docente es mujer, tiende a darles más espacio a las chicas para hablar en clase y participar más. Si es hombre tiene un relacionamiento más cercano con los alumnos. Y en general hay más docentes mujeres que hombres... Creo que esa sería una buena hipótesis. En el departamento de inglés en el colegio donde trabajo somos todas mujeres y hay uno o dos

hombres, y al grupo al que le toca el profesor hombre dice: ¡qué suerte! Eso se escucha entre los alumnos.”

Por último, las entrevistas se concentran en discutir posibles políticas para disminuir o eliminar la brecha. Entre las más destacadas, se encuentran aquellas que buscan motivar a los alumnos para permanecer en las instituciones y para que no abandonen sus estudios. La búsqueda de propuestas educativas más atrayentes, la creación de espacios donde los alumnos puedan realizar actividades extracurriculares, la creación de incentivos, y la atención a la singularidad del alumno se plantean como soluciones factibles. Esta visión coincide con el análisis que hacen Dobbie y Fryer (2013) sobre las estrategias educativas exitosas en los últimos 40 años: dos de ellas son la alta dosis de seguimiento personalizado del adulto y el procurar elevar las aspiraciones educativas del alumno. Algunas ideas sugeridas por los docentes entrevistados son las siguientes:

“Que se planteen actividades extracurriculares, donde se motiva a los chiquilines a permanecer en la institución o permanecer en actividades que de alguna manera están relacionadas: un deporte, un taller, un proyecto, algo que los mantenga involucrados con lo que tiene que ver con el contexto de la situación educativa, que no es ir a clase o el colegio, o el barrio, o no se...”

Promover que haga actividades extra curriculares que pueden estar relacionadas con el colegio que los atrapen a no salir.”

“No son atrayentes o interesantes las propuestas educativas para los hombres. El hombre es más práctico, busca algo que pueda aprender y que le sirva en forma práctica. La mujer en cambio suele hacer otro tipo de carreras, donde

puede dedicarle más años de estudios al solo hecho de aprender. (...) Los currículos no son los más acertados para ofrecerles posibilidades de trabajo.

Se deberían hacer cosas más concretas.”

“Primero que todo un acercamiento más personal. Como en cualquier caso de desfasaje que se dé. Un acercamiento más personal a los alumnos varones. Disciplina en muchos casos, porque uno tiene la percepción de que los chiquilines son más revoltosos que las chiquilinas, en ese caso una firme disciplina.”

“(...) tal vez si se respetara el número adecuado de alumnos que debería haber por clase uno podría dedicarle más tiempo a cada alumno y poder acompañar durante el año el proceso madurativo, hacerle un seguimiento. En esas mega clases es imposible. El que puede, te sigue y el que no, quedo en el camino.”

“El estado podría hacer un seguimiento mayor para que los padres pierdan las asignaciones familiares, o lograr que los padres tengan un mayor control para que los chicos asistan.”

Igualmente, algunos de los docentes entrevistados no consideran que la brecha deba ser corregida y expresan:

“Ellos salen al mercado laboral y en muchos casos les empieza a ir bien, lo que no sucedía en el liceo, que estaban perdiendo el tiempo; empiezan a hacer una vida mucho más productiva. Entonces, no podría decirte que yo tenga un deseo fundado de que ellos hagan ese año más en las circunstancias actuales en las que el liceo parece que no les

aporta - y que si es solo por terminar el año, no creo que les aporte.

Perdón, quizás no sea la respuesta que esperabas, es lo que veo...”.

Además de las propuestas de los docentes entrevistados y de las políticas sugeridas por Dobbie y Fryer (2013), investigaciones recientes están comenzando a explotar experimentos naturales y diseños experimentales de campo para testear relaciones causales entre programas - a nivel de centro educativo o de políticas públicas - y efectos sobre la brecha de género. Park, Behrman y Choi (2012) aprovechan un experimento natural en Corea donde los alumnos son asignados al azar a centros educativos para mujeres, centros educativos para varones y centros mixtos. Quieren ver el impacto sobre los test en ciencias, ingeniería, tecnología y matemáticas. Encuentran efectos positivos - en los test de las cuatro áreas - de haber sido asignado a centros educativos para varones, y en los test de matemáticas para las que fueron asignadas a centros educativos exclusivos para mujeres, siempre en comparación a quienes asistieron a centros educativos mixtos. Booth, Cardona-Sosa y Nolen (2013) diseñan un experimento de campo donde los alumnos son asignados por género pero en un contexto universitario, y evalúan la disminución de los estereotipos sociales como posible causa de la performance diferente por género en el ámbito de las ciencias.

6. CONCLUSIONES

Hemos documentado y analizado la aparición de una brecha de género significativa en variables clave de logros educativos como son los años de educación formal acumulados, la tasa de permanencia en el sistema educativo formal y el porcentaje de finalización de ciclo básico y de educación secundaria

completa. Los resultados del presente trabajo provienen de haber estudiado cerca de 200.000 observaciones provenientes de 24 años de encuestas (ECH), representativas de toda la población para el tramo etario de interés. Este análisis de asociaciones entre género y educación - mediante estadísticas descriptivas, gráficas y estimaciones lineales - está hecho para un país de América Latina que se adelanta al resto de la región en la aparición de una significativa brecha educativa a favor de la mujer. Estas diferencias de logros por género se constatan a partir de los 14 años de edad, y crecen con la edad de las personas. La brecha está presente en todos los estratos, sin importar el quintil de ingreso (ricos o pobres), región del país (interior o capital), estructura familiar (vivir o no con ambos padres biológicos), gestión del centro educativo (público o privado), o ascendencia (blanca o no blanca). En todos los indicadores de logros educativos contruidos a partir de la información disponible, las mujeres tienen un mejor desempeño. Más aún, la brecha es persistente en el tiempo: está presente durante los 24 años analizados.

En los intentos de intentar explicar las razones de esta brecha en educación, se repasaron dos corrientes complementarias en la literatura científica, donde algunos enfatizan los factores biológicos y otros los factores socioculturales. El análisis cuantitativo del presente estudio logró recabar datos indicativos de comportamientos y factores socioculturales. Como sugerían las hipótesis de la literatura previa, se constataron diferencias significativas de comportamientos entre géneros. Los varones mostraron las conductas más riesgosas. A pesar de que no las encuestas disponibles no proveen de información acerca de variables de índole biológica, las diferencias en comportamientos que encontramos en esta investigación parecerían avalar los hallazgos científicos

recientes sobre factores biológicos y psicológicos asociados a género. La investigación también recoge información cualitativa realizando 21 entrevistas a docentes (mujeres y hombres, de centros educativos públicos y privados, que trabajan en distintos contextos). Los docentes son unánimes en señalar diferencias en los comportamientos y habilidades de mujeres y hombres. Tienen también percepciones que no coinciden con los datos cuantitativos (una proporción significativa de los docentes piensa que no existe brecha de género y que la principal causa de abandono del sistema educativo formal es el acceso temprano al mercado laboral). Como sugerencias de política, los docentes en su mayoría destacaban la necesidad, por un lado, de adecuar los contenidos para motivar a los alumnos, y por otro, de atender la singularidad de cada alumno.

Para futuras investigaciones, quedan las tareas de incrementar la información cualitativa disponible (en particular, mediante entrevistas a docentes del interior del país y zonas rurales), y realizar un meta-análisis de la literatura previa en cuánto a políticas exitosas - a nivel de centro educativo y a nivel agregado de región o país - en la reducción de la brecha educativa por género (centrándose en literatura previa que tenga buenas estrategias de identificación causal para superar la endogeneidad en las evaluaciones).

En suma, los resultados que obtenemos estudiando 24 años de microdatos son informativos y, en muchos casos, sorprendentes. El presente estudio identifica y aborda un tema prácticamente inexplorado en la investigación que guía las políticas educativas en América Latina. Existe consenso en la existencia de una brecha en los logros escolares de pobres y ricos. Pero no está presente en el

debate educativo la presencia de otra brecha, la que se genera si no se logra atender las singularidades de género. Esta brecha está presente en todas las capas de la sociedad y en todo el período estudiado, a pesar – llamativamente - de los profundos cambios experimentados en la política educativa de esas décadas. Diseñar estrategias pedagógicas y evaluar con rigurosidad metodológica planes piloto que incorporen los descubrimientos científicos acerca de las particularidades psicosociales de niñas y niños, es un desafío que demanda un lugar en la agenda de los educadores, investigadores y diseñadores de política pública.

REFERENCIAS

Arbona, Consuelo. “The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development” en Lent, Robert. W. y Brown, S. T. (eds.) *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley, 2000, pp. 270-309.

Aristimuño, Adriana y Gustavo De Armas. “La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay”. UNICEF, Montevideo, 2012.

Artola, Teresa. “Educación diferenciada. Algunas razones educativas”. European Association Single-Sex Education. Madrid, 2014. Disponible en www.easse.org [Accedido en agosto de 2014].

Bae, Yupin, Susan Choy, Claire Geddes, Jennifer Sable y Thomas Snyder. “Trends in educational equity of girls & women.” Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington DC, 2000. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED440210> [Accedido en agosto de 2014].

Becker, Gary. S., William H. J. Hubbard y Kevin M. Murphy. “The market for college graduates and the worldwide boom in higher education of women” en *American Economic Review* Vol.100, n.2, 2010, pp. 229–33.

Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani y Paul Gertler. “The effect of pre-primary education on primary school performance” en *Journal of Public Economics* Vol.93, n.1-2, 2009, pp. 219–234.

Bertrand, Marianne y Jessica Pan. “The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior” en *American Economic Journal: Applied Economics* Vol.5, n.1, 2013, pp.32-64.

Boado, Marcelo, Marisa Bucheli, Santiago Cardozo, Carlos Casacuberta, Lorena Custodio, Cecilia Pereda y Ana Verocai. *La desafiliación en la*

educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas.
Montevideo: Central de Impresiones S.A., 2010.

Booth, Alison L., Lina Cardona-Sosa y Patrick Nolen. “Do single-sex classes affect exam scores? An experiment in a coeducational university”. IZA Discussion Papers No. 7207, 2013. Disponible en <http://ftp.iza.org/dp7207.pdf> [Accedido en agosto de 2014].

CEPAL. “Panorama Social de América Latina 2005”.2005. Disponible en <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/23024/P23024.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl> [Accedido en agosto de 2014].

Cid, Alejandro y Charles Stokes. “Family structure and children’s education outcome: Evidence from Uruguay” en *Journal Family and Economic Issues* Vol. 34, n.2, 2013, pp. 185-199.

College Board. “College-Bound seniors: Total group profile report: Total Group”. New York, 2007. Disponible en http://www.collegeboard.com/prod_downloads/about/news_info/cbsenior/yr2007/national-report.pdf [Accedido en agosto 2014].

Currie, Janet, Eliana Garces y Duncan Thomas. “Longer-term effects of Head Start” en *American Economic Review* Vol. 92, n.4, 2002, pp. 999-1012.

Dobbie, Will y Ronald G. Fryer. “Getting beneath the veil of effective schools” en *American Economic Journal: Applied Economics* Vol.5, n.4, 2013, pp.28-60.

Dougherty, Christopher. “Why are the returns to schooling higher for women than for men?” en *The Journal of Human Resources* Vol. 40, n.4, 2005, pp. 969-988.

Duryea, Suzanne, Sebastian Galiani, Hugo Ñopo y Claudia Piras. “The educational gender gap in Latin America and The Caribbean”. IADB Research Department Working Papers No.600, 2007. Disponible en

<http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubwp-600.pdf> [Accedido en agosto de 2014]

Falch, Torberg y Linn R. Naper. “Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement” en *Economics of Education Review* Vol.36, 2013, pp.12-25.

Fernald, Anne, Virginia A. Marchman y Adriana Weisleder. “SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months” en *Developmental Science* Vol.16, n.2, 2013, pp.234–248.

Filardo, Verónica. “Transiciones a la adultez y educación” en Filgueira, Fernando y Mieres, Pablo (eds.) *Jóvenes en tránsito: Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Montevideo: Rumbos, UNFPA, 2011, pp. 13-62.

Flossman, Anton L., Rémi Piatek y Laura Wichert. “Going beyond returns to education: The role of noncognitive skills on wages in Germany”. 2007. Disponible en <http://www.eea-esem.com/files/papers/EEA-ESEM/2007/1840/FloPiWi.pdf> [Accedido en agosto 2014].

Freeman, Catherine E. “Trends in educational equity of girls & women: 2004.” National Center for Education Statistics. Washington DC, 2004. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED492634> [Accedido en agosto de 2014].

Fryer, Ronald G. y Steven D. Levitt. “An empirical analysis of the gender gap in mathematics” en *American Economic Journal: Applied Economics* Vol.2, n.2, 2010, pp.210-240.

Fryer, Roland G. y Steven D. Levitt. “Understanding the black-white test score gap in the first two years of school” en *Review of Economics and Statistics*, Vol. 86, n.2, 2004, pp. 447–64.

Goldin, Claudia, Lawrence F. Katz e Ilyana Kuziemko. “The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap” en *Journal of Economics Perspectives* Vol.20, n.4, 2006, pp.133-156.

Graduate XXI. “High School Graduation Rates in Latin America”. Inter-American Development Bank, 2013. Disponible en www.graduatexxi.org/en/que-es-la-desercion-escolar [Accedido en agosto de 2014].

Greene, Jay P. y Marcus A. Winters. “Leaving boys behind: Public high school graduation rates” Manhattan Institute for Policy Research Civic Report 48, 2006. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED491633> [Accedido en agosto de 2014].

Heckman, James J., Rodrigo Pinto y Peter Savelyev. “Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes” en *American Economic Review* Vol.103, n.6, 2013, pp. 2052-86.

Heckman, James J. y Yona Rubinstein. “The Importance of noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program” en *American Economic review*, Vol.91, n.2, 2001, pp. 145–49.

Jencks, Cristopher. *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic success in America.* New York: Basic Books, 1979.

Junta Nacional de Drogas. “Quinta Encuesta Nacional sobre el consumo de drogas en la Educación Media”. Montevideo, 2012. Disponible en http://www.infodrogas.gub.uy/images/stories/pdf/2012_v_estudiantes.pdf [Accedido en agosto de 2014].

Llambí, Cecilia. y Marcelo Perera. “La Función de Producción Educativa: el posible sesgo en la estimación de efectos “institucionales” con los datos PISA.

El caso de las escuelas de Tiempo Completo”. Documento de Trabajo 03/2009
CINVE, 2009.

Magnuson, Katherine A., Christopher Ruhm y Jane Waldfogel. “Does prekindergarten improve school preparation and performance?” en *Economics of Education Review* Vol.26, 2007, pp. 33–51.

Ministerio de Educación y Cultura. “Logro y nivel educativo alcanzado por la población”. Montevideo, 2012. Disponible en <http://educacion.mec.gub.uy> [Accedido en agosto 2014]

OECD. Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. Organisation of Economic Co-operation and Development. 2009. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42843625.pdf> [Accedido en agosto de 2014].

Oreiro, Cecilia y Juan Pablo Valenzuela. “Factores determinantes del desempeño educativo del Uruguay 2003-2006”. Serie Documentos de Trabajo 340. Departamento de Economía de la Universidad de Chile, 2011.

Paglin, Morton y Anthony M. Rufolo. “Heterogeneous Human Capital, Occupational Choice, And Male-female Earnings Differences” en *Journal of Labor Economics* Vol.8,n.1, 1990, pp.123-144.

Park, Hyunjoon, Jere R. Behrman y Jaesung Choi. “Do Single-Sex Schools Enhance Students’ Stem (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Outcomes?”. PIER Working Paper No. 12-038, 2012.

Ruigrok, Amber N. V., Gholamreza Salimi-Khorshidib, Meng-Chuan Lai, Simon Baron-Cohen, Michael V. Lombardo, Roger J. Tait y John Suckling. “A meta-analysis of sex differences in human brain structure” en *Neuroscience and Behavioral Reviews* Vol.39, 2014, pp.34-50.

Segal, Carmit. "Misbehavior, education and labor market outcomes" en *Journal of the European Economic Association* Vol.11, n.4, 2013, pp.743-779.

Sulimani-Aidan, Yafit y Rami Benbenishty. "Future expectations of adolescents in residential care in Israel" en *Children and Youth Review* Vol.33, n.7, 2011, pp.1134-1141.

UNESCO. "La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿estamos realmente tan cerca?". 2004. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137330s.pdf> [Accedido en agosto de 2014].

Wilder, Gita Z. y Kristin Powell. *Sex differences in test performance: A survey of the literature.* College Board Report No. 89-3. New York: College Entrance Examination Board, 1989.

Zimbardo, Phillip G. y John N. Boyd. "Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric" en *Journal of Personality and Social Psychology* Vol.77, n.6, 1999, pp. 1271-1288.

Anexo

Encuesta	Año	Tamaño total de la muestra (personas)
Encuesta Continua de Hogares	2013	127.925
	2012	120.462
	2011	130.804
	2010	132.010
	2009	132.599
	2008	144.582
	2007	143.185
	2006	256.861
	2005	54.330
	2004	55.587
	2003	55.369
	2002	56.333
	2001	57.410
	2000	57.984
	1999	57.674
	1998	56.857
	1997	64.028
	1996	64.698
	1995	64.930
1994	62.627	
1993	62.367	
1992	62.687	
1991	62.510	
1990	63.125	
Encuesta Nacional a la Juventud y Adolescencia	2008	19.381

VARIABLES UTILIZADAS DE LA ECH:¹⁹ sexo, edad, ascendencia, departamento, asistencia actual a un establecimiento de enseñanza, nivel y año más alto alcanzado, establecimiento público o privado, ingreso del hogar con valor locativo (sin servicio doméstico), cantidad de personas en el hogar (sin servicio doméstico), razón principal por no haber finalizado la educación media, asistencia a preescolar.

VARIABLES UTILIZADAS DE LA ENAJ: regularmente habla con sus padres sobre su educación, cómo piensa que será su nivel de vida luego de los 30 años en comparación a sus padres, cuántas veces participó en riñas durante los últimos 12 meses, si alguna vez fue detenido.

¹⁹ Como los diccionarios varían de año a año, especificamos sólo la descripción de la variable y no el código correspondiente.