

Provincia de Buenos Aires  
Dirección General del Cultura y Educación  
Instituto Superior "Fundación Suzuki"  
San Miguel, Buenos Aires, Argentina

**TESINA:**

**Los "alumnos problema"  
y la incidencia de la evaluación docente  
en su deserción escolar**

Angel Luzuriaga  
22.948.231

Buenos Aires, San Miguel  
Agosto 2008

1-Resumen	3
2-Dimensión epistemológica.	3
2.1-Formulación del Tema:	3
2-2- Focalización del objeto.	3
3- Planteamiento del Problema.	3
4-Objetivos:	3
5-Fuentes:	4
6- Antecedentes:	4
7-Marco teórico:	5
7-1- Dimensión de la estrategia general	5
7.1.: La evaluación: ¿Hito fundamental en la práctica docente?	5
7.2.: La institución escolar.	7
7.3.: El poder del Profesor que evalúa	9
7.4.: El alumno problema, el docente y la institución escolar.	10
8- Dimensión de la estrategia general	11
8-1-Técnicas de recolección y análisis de datos empíricos	11
8-2- El Muestreo :	12
8-3-Técnica de obtención de la información:	12
8-4-Modelo de Encuesta :	12
8-5-Modelo de planteamiento de la entrevista a alumnos desertores:	13
9- Análisis de las técnicas de obtención de información y delimitación de datos.	13
9-1- La caracterización docente del alumno problema y sus criterios de evaluación:	13
9-2- La caracterización por parte del alumno problema del momento en que deserta.	16
10- Conclusion final:	21
11-Bibliografía:	22
12-Datos estadísticos e información gráfica	23

## **1-Resumen**

El presente es un estudio exploratorio que intenta indagar sobre la caracterización que el docente posee sobre el denominado “alumno problema”.

Una vez determinado esto, en una muestra de alumnos que abandonaron su escolarización (promediando los 16 Años de edad) , se intentará establecer si dentro de las practicas docentes ,la forma de evaluación, favorece la deserción escolar.

## **2-Dimensión epistemológica.**

### **2-1-Formulación del Tema:**

La delimitación de las características del denominado “alumno problema” en poblaciones marginales urbanas, la evaluación docente y su incidencia en la deserción escolar.

### **2-2-Focalización del objeto:**

Las características que el docente delimita en los “alumnos problema”, la incidencia de la deserción escolar en los mismos y la evaluación como práctica que favorece a la **no retención** del alumno en el sistema.

## **3-Planteamiento del Problema:**

- ¿Qué características se corresponden con lo que el docente denomina “alumno problema”?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación utilizados por los docentes?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación que se relacionan con la deserción escolar?

## **4-Objetivos:**

- Caracterizar al “alumno problema” según la evaluación docente.
- Identificar los criterios de evaluación que utilizan los docentes.
- Reconocer aquellos criterios de evaluación que se relacionan con la deserción escolar.

## **5-Fuentes:**

La experiencia como docente permite observar que, en el marco de lineamientos de una política educativa se promueve una escuela para todos y que orienta a la atención a la diversidad favoreciendo la aplicación de adecuaciones curriculares. Los resultados reales de las prácticas escolares, evidencian la existencia de alumnos que quedan marginados de la tarea educativa, persiste la deserción escolar, las repitencias reiteradas, y alumnos con sobriedad no alfabetizados luego de haber transitado por distintas escuelas en el mismo distrito ,muchos de los cuales terminan desertando.

La lectura de bibliografía vinculada a investigaciones sobre la temática problematizada también colaboró, por un lado a focalizar el objeto de estudio como también, a sostener algunos interrogantes no analizados o abordados en ellas.

Ampliaré los aspectos conceptuales relativos al tema que nos ocupa, poniendo el acento en las prácticas escolares .

## **6- Antecedentes:**

En las décadas del 70 y 80 se produce un cambio en el enfoque sobre el “fracaso escolar” por el que se comienza a poner en cuestión el contexto escolar y las acciones de enseñanza ( y no sólo el niño y sus “dificultades”). Se pone de manifiesto que la causa de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un origen interactivo.

Acorde con esta postura surgen investigaciones y teorizaciones que tienen en cuenta las representaciones del docente y sus efectos en los aprendizajes escolares.

**Pensaremos en la exclusión escolar, pero desde el contexto del escenario de expulsión social donde se hallan insertos.**

Estoy de acuerdo con lo planteado en la investigación de Rosbaco (1) que el fracaso escolar no es producto solamente del método de enseñanza “ El aprendizaje

consiste en complejos procesos de intercambio entre personas, de carácter ínter subjetivo, que son estructurantes del sujeto en su proceso de constitución como sujeto social que se juegan mas allá de los contenidos curriculares.”

Me pregunto si desde las formas de evaluación que utiliza el docente se podría analizar la mirada que le transmite al niño, vinculado con su posicionamiento en relación al rol.

Los estudios sobre representaciones sociales llevados a cabo por Carina Kaplan sobre las representaciones sociales de los Profesores sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica(2) junto con el de los buenos y malos alumnos asociados a las descripciones que predicen(3) parecen importantes al momento de incorporar los antecedentes a la tesina .

Es mi intención ampliar los antecedentes relativos al tema que nos ocupa, poniendo el acento en las prácticas escolares, precisando en las que ejecuta directamente el docente .

## **7-Marco teórico:**

### **7-1- La evaluación: ¿Hito fundamental en la práctica docente?**

Me interesa abordar la práctica docente desde la acción de evaluar los aprendizajes de los alumnos que realizan los Profesores en el desempeño de su función.

Considero que esta tarea encierra en sí misma un fuerte peso de poder y es atravesada por diferentes poderes en la trama de la institución escolar, no siendo ajena a las determinaciones históricas y a los intereses de la clase dominante, si bien aparece en el escenario escolar con visos de “neutralidad”.

Partiremos del supuesto que el Profesor no reflexiona sobre esta actividad que realiza ,aunque le preocupa sobretudo al momento de definir las promociones al promediar el año.

1.-Rosbaco Ines. El desnutrido escolar. Homo Sapiens Ediciones.

2.- La inteligencia escolarizada. Carina Kaplan. Edit. Miño y Dávila. 1997.

3.- Buenos y malos alumnos. Carina Kaplan. Edit. Aique. 1994.

Podemos definir la evaluación como “sistemática investigación del valor o mérito de algún objeto” lo que obliga a tener que determinar qué es mérito o valor.

Esta investigación tiene la intención de sacar a la luz los factores que juegan en la selección de los criterios que valora el docente en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

En el campo educativo en general y en el campo del aprendizaje en particular no es muy evidente a qué se le asigna valor.

La evaluación puede cumplir diferentes funciones:

**La función formativa**, que se refiere al aprovechamiento de la enseñanza, sirve al Profesor para tomar decisiones al respecto

**La función sumativa**.: para la selección, la certificación y la responsabilidad social. Los Profesores efectúan esta evaluación al término de alguna etapa y verifican si se producen los logros previstos por ellos mismos.

**Por tanto la evaluación resulta, condicionando el proceso de enseñanza y aprendizaje , dado que de alguna manera la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados.**

**La evaluación como tal sostiene un fuerte poder, que ejerce el Profesor, él tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y fracasos , aunque no se lo proponga , este proceso se carga con connotaciones controladoras y sancionadoras.**

**La evaluación actúa como una función determinante de la práctica escolar, Santos Guerra (4) la llama “la hora de la verdad” dado que condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación.**

Ahora bien el Profesor realiza un proceso intermedio de elaboración de un juicio entre la calificación y los objetos de la evaluación.

Santos Guerra (5) menciona diferentes factores que influyen sobre los criterios utilizados por el Profesor: los alumnos – la concepción del proceso evaluador – el Profesor mismo – la comunidad escolar –

Coincido con él en afirmar que la evaluación puede” convertirse en un proceso permanente de revisión y análisis de la práctica ya que es una fuente en sí misma de interrogantes, pero, además contiene en su dinámica elementos suficientes para poner en cuestión toda la concepción curricular”

De tal manera que desde esta investigación me interesa generar un conocimiento que permita mejorar esta práctica docente.

## **7-2- La institución escolar.**

Situando al Profesor en la realización de su práctica caracterizo a las escuelas de hoy teniendo en cuenta los cambios profundos que se han producido.

(4) SANTOS GUERRA, M.A.-op.cit.

(5) SANTOS GUERRA, M.A.-op.cit.

Con Silvia Dustchazky (6) considero los procesos histórico políticos que quitaron su función a la escuela, se perdió la “ilusión” de constituir un sujeto universal: el sujeto que el Estado-Nación le demandaba en oportunidad de su fundación, con igualdad ante la ley, portador de una moralidad compartida alrededor de los valores nacionales, capaz de delegar en el Estado los poderes de representación y de participar del bien común.

**El Estado ha perdido su rol soberano y ha pasado a ser un mero administrador al servicio de las leyes del mercado. El ciudadano ha sido reemplazado por el consumidor, quien se forma fuera de la ley, del otro y del tiempo histórico.**

**Las instituciones ya no son el soporte que dan sentido a la vida , la escuela por tanto se ha vaciado de sentido público.**

Hoy se produce el estallido de las representaciones que constituían:

- a) el ser alumno: niño/joven que, en moratoria social, recibe saberes de una institución proveedora de éstos, la escuela, por los que alcanzará autonomía e integración social.
- b) la escuela: institución que educa y forma homogeneizando.
- c) el profesor: tiene autoridad delegada por el Estado para enseñar y tiene un saber que lo califica.

La idea de autoridad, futuro y norma están en la base de estas representaciones.

Actualmente en nuestras aulas encontramos alumnas-madres, alumnos-trabajadores- alumnos con armas, alumnos con hambre...

(6)DUSCHATZKY,S.;BIRGIN,A:¿Dónde está la escuela?-2001-Ed.Manantial SRL



### **7-3- El poder del Profesor que evalúa**

En este punto sostengo la posición que expresa Michel Foucault con respecto a la productividad del poder, el poder no sólo reprime sino que produce efectos a nivel del saber.

Esta productividad del poder opera por medio de herramientas simples que en la escuela se combinan en el instrumento objetivo de la evaluación, por excelencia, o sea en la “prueba” o “examen”.

**El poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible, pero “impone a los sometidos a una visibilidad obligatoria”, expresa M. Foucault (7), es el examen “ la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación.”**

Asimismo es también lo que permite que la individualidad quede registrada, documentada: “constitúyase un “poder de escritura” como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina.”

**Cada individuo por efecto del examen se constituye en un “caso”, se lo puede describir, juzgar, medir, comparar, corregir, clasificar, normalizar, excluir...”un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder”**

**El examen crea un intercambio entre saberes: “el del Profesor al discípulo y de éste el saber destinado al Profesor. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía”, (“en él se unen la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad”-) afirma M. Foucault-(8)**

(7) FOUCAULT, M.P.”Vigilar Y Castigar”S.XXI-Madrid-1986

(8) FOUCAULT, M.P.Op.citado.

**El examen de esta manera se ritualiza y la escuela pasa a ser un aparato de examen ininterrumpido, donde cada alumno es comparado con “todos”, a la vez que se lo mide y sanciona.**

Adhiero la postura de Gramsci (9) referida al concepto de **Estado pleno** por la que queda claro que en el ejercicio de este poder el Profesor representa a la escuela – aparato de hegemonía del estado – al mismo tiempo se constituye en Profesor-funcionario por su propia conciencia impregnada de hegemonía y recibe la presión, vigilancia, represión del resto de la comunidad educativa que también sustentan la visión del mundo propia de la clase dominante.

#### **7-4- El alumno problema, el docente y la institución escolar.**

El docente se posiciona desde un lugar de competencia avalado por su título, este lugar sostiene un vínculo determinado con el poder. Dice Bordieu (10) “Todo racismo es un esencialismo y el reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia...”

**Cordie (11) dice: “ La desigualdad de los ciudadanos, basada en la diferencia de las clases sociales, reaparece en la actualidad bajo la forma de una desigualdad de las capacidades intelectuales .”**

**Pero ¿podríamos pensar que se miden esas desigualdades sociales como intelectuales?**

(9) Gramsci, A.. “Los intelectuales y la organización de la cultura” Ed. Nueva Visión 1987

(10) BORDIEU. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento en la enseñanza: Su teoría y su práctica de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez.

(11) CORDIE, Los retrasados no existen. Edit. Nueva Visión.

Es importante señalar que la cultura validada por la escuela está relacionada con los intereses de la clase dominante, se encuentra atravesada por el discurso hegemónico, es por eso que me parece pertinente la concepción de fracaso escolar que plantea Alicia Fernández (12), diferenciando éste del problema de aprendizaje.

**El fracaso escolar lo conceptualiza como una respuesta reactiva a la situación escolar.**

**Dice: “...generalmente surge a partir del choque entre el aprehendiente y la institución educativa que funciona expulsivamente.”**

**La autora alerta de las consecuencias de la confusión entre fracaso y problema de aprendizaje. “El efecto de tal confusión redundará en marginación, expulsión y culpabilización del aprehendiente, eximiendo al sistema educativo y a la institución enseñante de ser interpelados y de interpelarse por su participación en la producción y/o mantenimiento de ese fracaso...”**

## **8- Dimensión de la estrategia general**

### **8- 1-Técnicas de recolección y análisis de datos empíricos**

La investigación comprende un primer momento de trabajo en terreno: La institución que se incluyó en la investigación es una escuela del conurbano bonaerense.

Se intentó a lo largo del proceso producir un avance en “espiral” combinando obtención de información empírica y análisis, progresando desde conceptos ligados a la realidad a conceptos más abstractos y sus relaciones, siendo el propósito el de construir nociones que permitan comprender el hecho educativo sobre el cual se intenta indagar y conceptualizar.

(12) FERNÁNDEZ ALICIA, Los idiomas del aprehendiente. Edit. Nueva Visión. 2000.

## **8- 2- El Muestreo :**

Se realizó una muestra al azar con los profesores polimodal,

## **8-3-Técnica de obtención de la información:**

- 1) Encuestas a docentes
- 2) Entrevistas a alumnos que desertaron de la institución.

En el paso siguiente se procedió a detectar los temas recurrentes para realizar la correspondiente matriz de datos. La comparación de las mismas buscando elementos comunes y no comunes permitirá identificar nuevos conceptos de mayor nivel de abstracción..

El propósito fue cruzar la información obtenida de las técnicas de recolección de información con el objeto de identificar temas recurrentes y de la comparación sistemática extraer elementos comunes y no comunes, ampliar conceptos construidos y evitar errores de apreciación iniciales. (Triangulación)

## **8-4 Modelo de Encuesta :**

1. Describe con el mayor detalle posible al alumno que denominarías problema.
2. ¿Cuáles son los criterios que utilizas para evaluar a los alumnos? ¿En particular al alumno problema realizas alguna diferenciación?
3. Del grupo de alumnos problema que en tu experiencia docente has tenido: ¿Alguno desertó?
4. Si la respuesta anterior es afirmativa señala:
  - a) ¿En qué medida observas la presencia de este indicador en el grupo?
  - b) ¿Con que causas lo vinculas?

### **8-5-Modelo de planteamiento de la entrevista a alumnos desertores:**

1-Dónde ubicarías el año y los sucesos que a tu criterio desencadenaron en tu no continuidad en la escuela.

### **9- Análisis de las técnicas de obtención de información y delimitación de datos.**

#### **9-1- La caracterización docente del alumno problema y sus criterios de evaluación:**

La muestra contempló docentes de polimodal. Se aplicó la primera encuesta detallada en las técnicas de obtención de la información.

Se destacan en relación a la variable denominada “ alumno problema” los siguientes indicadores:

- 1) **INTEGRACIÓN:** (No está integrado al grupo, escasa o nula integración con sus pares, no integración socio-cultural, no vinculo afectivo ni pedagógico, apatía, silencios profundos, no inclusión en el grupo o autoexclusión, no quiere compartir sus experiencias o vivencias, falta de comunicación con docente o gabinete, no integrado al grupo, apático, disperso.)

Se destacan como observables **el vínculo y la comunicación** dentro de él. Es interesante señalar que estos observables se encuentran aislados del contexto en el que el niño se inserta. Esta suposición parte de las afirmaciones que señalan una “autoexclusión” o “no integración socio-cultural” sin poder vislumbrar que el niño es un sujeto social, por lo que el atravesamiento cultural es un elemento intrínseco a su constitución subjetiva. Si no se contempla al sujeto social ¿De qué sujeto hablamos al nominar la categoría “alumno”?

- 2) **CONDUCTA:** ( No aceptación de pautas de convivencia, no integración a normas escolares, falta conducta, no se ajusta a determinadas normas, pautas, conductas, actitudes, etc. determinadas por el docente, vinculado al conflicto, agresividad física, verbal, metido en algún conflicto, agresivo, responde de malas maneras, no respeta las consignas, agresivo, integrado

en forma agresiva, no sujetado al orden social propio de la institución escolar, no respeta normas ni pautas que el grupo elabora o se ha impuesto para convivir.)

Se destacaría como observables **aceptación de pautas, normas, orden y nivel de agresividad**. Aquí podríamos establecer que estos observables se vinculan con los anteriores, asociando las mismas como modos de vínculos y comunicación. Estas pautas ¿guardarán relación con parámetros culturales y de clase social?

- 3) **APRENDIZAJE**: (Falta de estudio, no adquiere los conocimientos del ciclo, con patología que no permite abordar los contenidos propuestos, apático al recibir conocimientos, su desarrollo psicogenético no corresponde al esperado según la edad, dificultades en la resolución de problemas que se le proponen por una cuestión de desarrollo de la estructura cognitiva.)

Se destacan como observables **alteración en el ritmo de adquisición de conocimientos** y la hipótesis de causas vinculadas con **limitaciones de origen patológico o evolutivos**.

En este indicador aparecen hipótesis de tipo causal por parte de los docentes, asociando la dificultad con un origen innato o intrínseco al alumno, a su vez la alteración remite como en el caso de la conducta al vínculo con lo normado, esperado, pautado a la edad.

La categoría alumno se encuentra asociada a lo cognitivo en relación al aprendizaje.

Dentro de los **criterios de evaluación** señalados por el docente también se pueden diferenciar:

- 1) **ACTITUDES:** ( Esfuerzo, actitudes, lo actitudinal- compromiso, esfuerzo constante-, actitudes, modificación de estrategias pedagógicas para vincularme, lograr mayor acercamiento con una relación más personalizada, comunicación, pertenencia personal con la institución, manera de posicionarse frente a los conflictos, que valore la tarea que realiza como alumno, el desempeño, el interés, las actitudes, intento un vinculo afectivo y detectarle interés, esfuerzo más allá de los resultados, participación en clase, responsabilidad, cuidado de sus experiencias, buena predisposición para trabajar, compañerismo, colaboración con los demás, trabajo constante durante el año.)

Dentro de este punto se pueden pensar que en relación a las actitudes se destaca como observable **el modo vincular**. En este aspecto se focaliza en el docente y la institución la evaluación de conductas vinculadas a la actitud. En el otro polo se encontraría el alumno, recortado de su contexto.

- 2) **APRENDIZAJE:** ( Contenidos conceptuales, evaluación global, utilización concreta de herramientas básicas para el conocimiento, comprensión de contenidos, conceptos, pertinencia con la tarea –aprendizaje-, rendimiento, nivel, alcances, permanente trabajo oral y escrito, al alumno problema de le toma en cuenta su evolución personal de acuerdo al problema específico, comprensión de las actividades, problematización y resolución de las mismas.)

En relación al aprendizaje se focaliza en relación al **conocimiento logrado**.

Se puede decir que los aspectos que el docente toma en cuenta como indicadores a evaluar no se encuentran presentes en la descripción del denominado alumno problema.

Con respecto a la especificación que realizan respecto al alumno problema las mismas señalan aspectos que el docente manifiesta como ausentes en los mismos, por ejemplo lo vincular, la evolución personal, comprensión de actividades, etc. Esto se sobredimensiona si lo vinculamos con los indicadores de los alumnos que abandonaron la escolaridad, con la pérdida de sentido y la desviación.

Todos los profesores afirman que hay un vínculo entre los alumnos que presentan problemas y los que desertan.

En el análisis de las **causas** que relaciona el docente con la **deserción** las mismas son externas a la institución, en general lo vinculan con adicciones, delincuencia y problemas familiares.

Podemos pensar que el docente presenta el mismo posicionamiento frente a las dificultades de aprendizaje. Por lo que vuelvo a interrogarme sobre la dificultad de implicar a la institución con respecto a el abandono de la escolaridad de sus alumnos.

### **9-2- La caracterización por parte del alumno problema del momento en que deserta.**

La muestra se focalizó en alumnos que abandonaron la escuela. Se los entrevisto intentando delimitar el momento que ellos relacionaban con su desvinculación de lo escolar. Se hizo necesario este recorte ya que luego de la deserción, las adicciones y delincuencia fueron prácticamente un denominador común en ellos.

Son significativos dos indicadores:

1. **PERDIDA DE SENTIDO**: (La escuela no tenía sentido, me fui aburriendo, me aburría, no tenía más ganas, se me fueron, Me pregunte ¿para qué la escuela?, me aburría y mentía , no más



ganas de venir al colegio, yo solo pensaba en divertirme, no sé que me pasaba, pensaba cosas que yo quería hacer y no en la escuela, no entiendo bien qué me pasó, no pensaba en aprender porque si pensás se necesita la escuela,

Este indicador estaría asociado a los observables de **aburrimiento** y **desgano**. ¿Se podría pensar que esta omisión desde lo escolar del sujeto social que implican estos alumnos genera estos observables? ¿Acaso los mismos no reflejan la pérdida del deseo por aprender, la falta de significatividad de los aprendizajes y por consiguiente la desvinculación con lo que el alumno vive por fuera de lo escolar? ¿Podríamos pensar que la pérdida de sentido escenifica esta contradicción o negación entre la categoría alumno y la de sujeto social?

2. **DESVIACIÓN:** ( Me desvié, no hacía nada, me rateaba, faltaba, me portaba mal, ya era exagerado, tenía problemas con profesores, no hacía nada porque no me gustaba, dejé de hacer las cosas, portarme mal, me ponía a hablar, explicaban y hacía otras cosas, copiaba y...¡la hoja en blanco otra vez!, no prestaba atención, estaba en otra, tenía la mente en otras cosas, no prestaba atención, podíamos, hacíamos desastres, no tenía cerebro para la banda de cosas que tenía que hacer, me escapaba, venía para hacer maldades, era re-burro no hacía nada, molestaba, ¡siempre tenía problemas con la escuela!.)

Este indicador estaría asociado con los observables de **problemas de conducta** y **ausencia de producción propia por fuera de la copia**.

Se puede asociar a los problemas de conducta la presencia de trasgresión.

La misma pensada como la necesidad de apelar a una autoridad que facilite la instalación de una ley simbólica que le permita al sujeto alguna forma de organización.

¿Podríamos pensar que esta demanda hacia la escuela ,es la misma ,que al no encontrar respuesta es una de las causas del posterior abandono y que continúa su pedido en lo social con los conflictos que siguieron derivando su curso ante el Juez de Menores (representante a nivel social de la ley paterna)

¿La imposibilidad de realizar una producción propia se podría pensar junto a la pérdida de sentido y desgano, fruto de la desconexión de la propuesta pedagógica con lo social del alumno.?

Frente a estos indicadores resultaba importante indagar en los alumnos que abandonaron la escolaridad las características presentes en sus figuras parentales.

También la actitud de las mismas respecto a los cambios vinculados a la trasgresión presente en la escuela.

Se puede observar que fundamentalmente el **posicionamiento de las figuras parentales** se divide en dos:

1. **CONFRONTACIÓN:** (Me cagaban a pedos, no me dejaban salir, todo el día peleando.Problemas con mi vieja, mi mama no me dejaba salir y me agarraba a los garrotazos.)

La **autoridad de la familia vinculada a la madre** está ligada al **control de la mirada** y a la **violencia tanto física como verbal**. También se puede observar que la autoridad se encarna a través de una presencia física, concreta.

2. **NEGACION:** (Mi Mama no se daba cuenta porque me levantaba, esperaba que se fuera a trabajar y me volvía a la cama a dormir, Siempre mi vieja estaba bien conmigo, me acompañó en todo, me hablaba, Mi Mama sabia y no decía nada, ahora el juzgado ordena y yo hago, En casa se daban cuenta pero no pasaba nada, Todo bien, me habló.)

La **figura parental se remite también a la materna**, en este indicador la negación en cuanto al registro de la necesidad de instalar un límite niño está presente. Podemos pensar en una figura diluida en su función que escucha pero no interviene o mira pero no ve.

**De ahí la interrogación sobre si esta apelación a un orden institucional alternativo como es la escuela... ¿tiene directa relación con la imposibilidad desde lo familiar de organizar efectivamente, desde lo simbólico la ley, acotando la misma al orden y control?.**

Las figuras parentales (renegando, desmintiendo la ley, o, encarnando la misma a través del desborde mismo que implica la violencia como forma de sometimiento y anulación) marcarían la dificultad de instaurar la función paterna quien organiza la legalidad desde un orden simbólico.

Podría pensar qué lugar ocupa o tiene la escuela frente a esta particular demanda del adolescente y se puede decir que la legalidad en la escuela desde las afirmaciones de los docentes está dada desde el supuesto que existe una norma, un orden y unas pautas que desde estos alumnos se transgreden.

También existe un registro de la ausencia de figuras paternas y la presencia de cierto desborde a nivel de las figuras parentales.

Por otra parte, al indagar sobre **los vínculos y su grupo de pertenencia** todos señalan que el **grupo áulico no lo era**, **el su grupo encontraba fuera de la escuela**.: (Amigos para salir, no tenía en la escuela, ellos no iban a la escuela o faltaban siempre, en la escuela no

eran amigos-amigos, estaba solo, no había nadie, yo venía porque mi grupo –el de salir-dormía y yo me levantaba temprano, Yo venía de la tarde, no los conocía así que más o menos, empecé a hablar de a poco, empecé a conocer más chicos, juntas en la escuela, quise hacer amistad con ellos pero no aceptaron, por ejemplo les decía vamos a hacer una maldad y me decían que no, En la escuela estaba con otro chico de mi edad y podíamos los dos, estábamos separados del grupo, empecé afuera a conocer gente más maldita, tenía el mismo grupo de amigos en la escuela y en la calle, ellos no hacían tanto lío, después si, de ese grupo uno solo siguió la escuela, Yo venía de la tarde, siempre con problemas.)

Lo que aparece como una constante es que si existen compañeros con los que se relacionan son los que comparten los mismos intereses y también las mismas dificultades respecto a lo escolar, siendo un grupo marginal respecto al resto.

## **10- CONCLUSION FINAL:**

A partir del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo y teniendo en cuenta las limitaciones del mismo debido a lo acotado de la muestra, se puede realizar la siguiente reflexión sobre el tema investigado y las variables indagadas:

Deberíamos reflexionar acerca de algunas tentaciones que tenemos los docentes de "hacer cargo" a variables "externas", del tipo :

"histórico-político-ideológicas"

"nivel sociocultural del alumno"

"contenidos pedagógicos"

"objetivos o propósitos de la escuela como institución"

"códigos que se manejan en la escuela"

"el lugar y el contexto donde vive el chico"

"la relación familia-escuela"

"condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta" etcétera.

Si bien es real que estos factores existen e influyen en gran medida en nuestra tarea, encontrar en ellos la única explicación de los fracasos de nuestros alumnos,

es no reconocer el impacto que nuestra propia práctica docente (incluida la forma de evaluación ) y la repercusión que tiene sobre el éxito o el fracaso de nuestros alumnos.

## **11- Bibliografía:**

- 1.- Silvia Duschatzky –Cristina Correa. “Chicos en banda”. Bs.As.Paidòs. 2002
- 2.-Rosbaco Ines. “El desnutrido escolar.” Homo Sapiens Ediciones. 2000
- 3.- Emilia Ferreiro “Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en américa latina”. Editorial SigloXXI. 1990
- 4.- Carina Kaplan ..La inteligencia escolarizada.. Edit. Miño y Dávila. 2000.-
- 6.- Carina Kaplan.. Buenos y malos alumnos: Descripciones que predicen. Edit.Aique. 1994
- 7.- Silvia Duschatzky “La escuela como frontera”. Bs.As.Paidòs 1999
- 8.- Miguel Ángel Santos Guerra: La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ediciones Algibe. 1995
- 11.- Gramsci,A.. “Los intelectuales y la organización de la cultura”Ed. Nueva Visión 1987
- 12.- Bordieu. 1967. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento .Revista Internacional de Ciencias Sociales.v.XIX, núm. 3.Págs. 367-388.
- 13.- Cordie. Los retrasados no existen. Edit. Nueva Visión.
- 14.- Fernández Alicia.. Los idiomas del aprehendiente. Edit. Nueva Visión. 2000
- 15 – Bordieu. Poder, Derecho y Clases Sociales. Edit. Desclee de Brouwer. 2000.
- 16 – Flachsland Cecilia.. Pierre Bordieu y el capital simbólico. Edit. Campo de ideas. 2003
- 17\_Tonucci Francesco . Con ojos de niño . Edit: Rei 2ª edición 1992

## **12- Datos estadísticos e información grafica**

¿DÓNDE ESTAMOS RESPECTO AL ACCESO

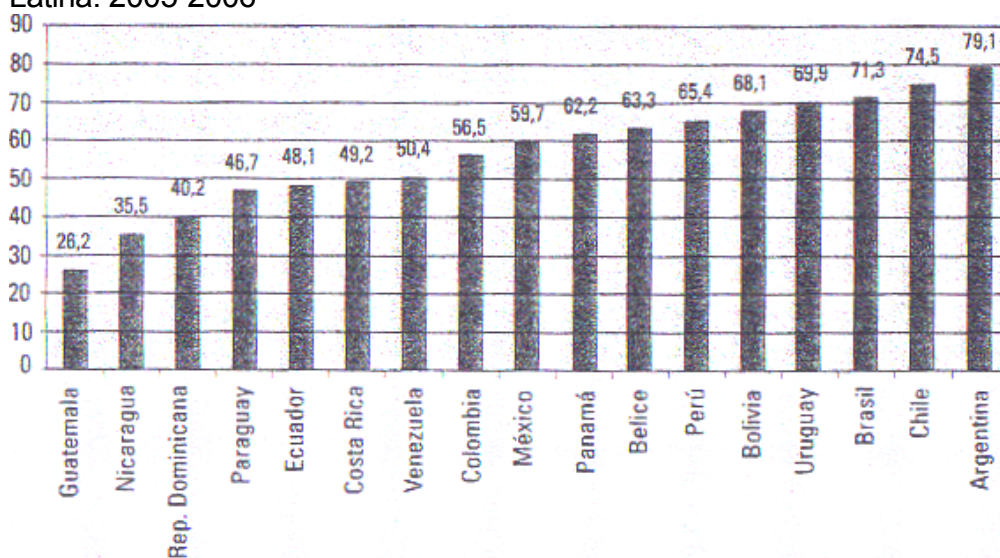
## Y LA PERMANENCIA EN EL NIVEL SECUNDARIO?

Al contrario de lo que sucede en la educación primaria, los niveles de acceso al secundario presentan variabilidad entre países de la región. Algunos todavía registran tasas bajas, en particular relacionadas con la dispersión geográfica y los niveles de pobreza.

Este panorama no es extraño si se tiene en cuenta la gran heterogeneidad estructural entre países de la región, que abarca múltiples dimensiones, entre las más relevantes el perfil demográfico, el nivel de urbanización, el perfil productivo y los niveles de ingresos

Como muestra el gráfico 1, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, República Dominicana, Nicaragua y Guatemala aún no han logrado traspasar niveles de acceso del 50%

Gráfico 1. Tasa neta de matrícula en educación secundaria. Países de América Latina. 2005-2006

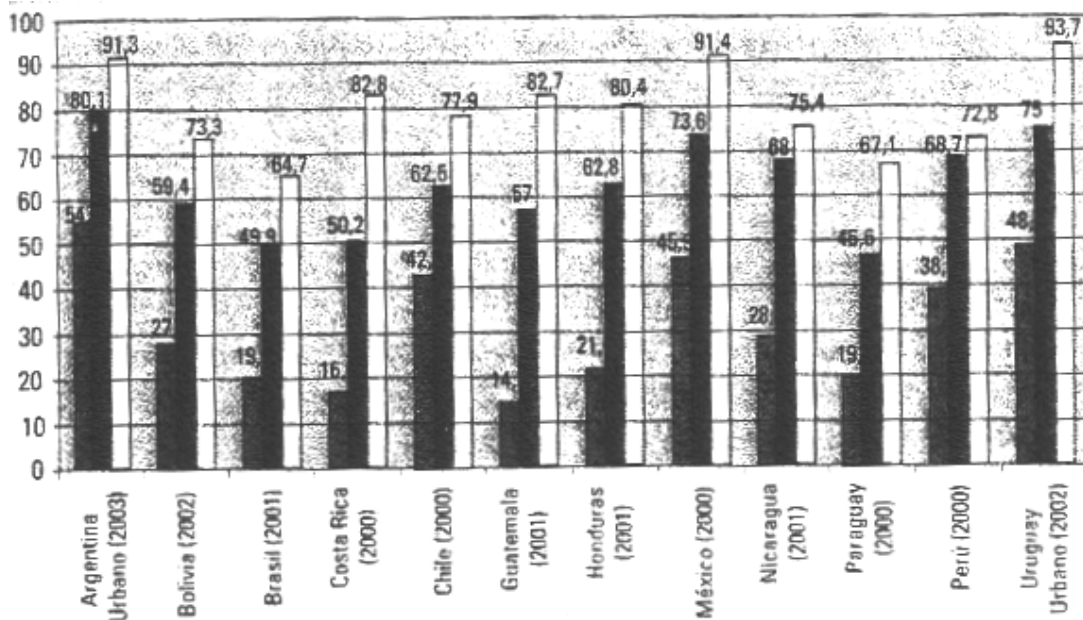


Fuente: OREALC, 2008, cuadro 8 Análisis estadístico Pág. 365 de 496  
<http://www.unesco.cl/ept/documentos/index.act>

Por otra parte, tal como puede esperarse, el acceso a la educación secundaria muestra inequidades al interior de los propios países, por nivel socioeconómico y clima educativo de los hogares (ver definición en el gráfico 2) y disparidades urbano-rurales. Por ejemplo, el gráfico 2 muestra las diferencias por clima educativo.



Gráfico 2 - Tasa neta de escolarización secundaria por clima educativo del hogar. Países de América Latina. Datos -más recientes ,(porcentajes).



Tasas de escolarización en la enseñanza secundaria, por región (1992,2000,2006)

- Bajo : menos de 6 años de edad
- Medio : de 6 a menos de doce años
- Alto : de 12 años y mas

<http://www.unesco.cl/ept/documentos/index.act>

**Tasa neta de escolarización secundaria:** expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria efectivamente está escolarizada en ese nivel. Es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese; grupo de edad, por 100.

Para el cálculo de éste indicador se tienen en cuenta las edades que aparecen en la tabla independientemente de la división en ciclos.

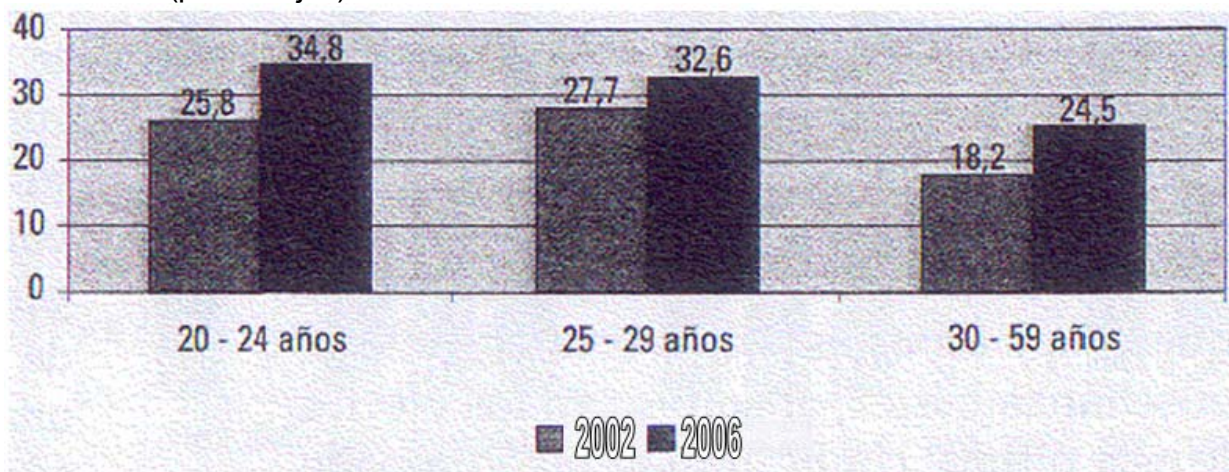
**Clima educativo de los hogares:** expresa la cantidad de años de escolaridad de los miembros de la familia mayores de 18 años.

Fuente: OREALC, 2008, cuadro 8 Análisis estadístico pág. 365 de 496

Como se observa a partir del gráfico, las oportunidades de acceso están estrechamente vinculadas al clima educativo de los hogares y las brechas entre los sectores más educados y los menos educados son enormes en buena parte de los países, incluyendo países con niveles relativos de escolaridad altos (como Chile) y alcanzando más del 50% de diferencia entre clima alto y bajo en varios países.

La retención y la conclusión del nivel secundario sigue siendo un problema mayor en la región. En un estudio de la CEPAL (2003) que analiza la distribución de los jóvenes de 15 a 19 años que desertaron durante los años noventa, se constata que en 12 de los 18 países analizados, más del 60 % se retiraron al completar la primaria o durante la secundaria. Ahora bien, mientras que las tasas de traspaso entre el nivel primario y secundario han venido aumentando, todavía resta mucho por hacer a nivel del mejoramiento de la retención, como muestra el siguiente gráfico sobre los niveles de terminación de la secundaria por grupos de edad.

Gráfico 3. Término de la educación secundaria. América Latina. 2002-2006 (porcentajes)



Fuente: CEPAL, 2007.

Aun en los casos de países que tienen tasas de escolarización relativamente altas, los niveles de terminación apenas llegan a 50%.

De modo que la deserción durante la escolaridad secundaria constituye uno de los problemas mayores. Sobre la base de datos de las encuestas de hogares, la CEPAL (2002) analiza las razones o causas del abandono según los jóvenes de 15 a 19 años encuestados, incluyendo:

- a) razones económicas, que incluyen tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono para trabajar o buscar empleo;
- b) problemas relacionados con la oferta o falta de establecimientos, que reúne como motivos la inexistencia de escuela o, dentro de ella, de nivel o grado, su lejanía y las dificultades de acceso, además de la ausencia de profesores;
- c) problemas familiares, que comprenden las razones más frecuentemente mencionadas por las niñas y las adolescentes: la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad;
- d) falta de interés, que incluye la falta de interés de los padres;
- e) problemas de desempeño escolar: bajo rendimiento, problemas de conducta y problemas asociados a la edad;

f) otras razones: discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, y otros motivos.

Fuente : <https://www.ee.clarin.com>



Jueves 30 de Agosto de 2007 | **Sociedad** | **Clarín** | 30

Sección : EDUCACION Y TRABAJO

Periodista: **Liliana Moreno** [limoreno@clarin.com](mailto:limoreno@clarin.com)

## CIFRAS OFICIALES DEL SISTEMA PÚBLICO EN TODO EL PAIS

Creció el 11% la cantidad de alumnos en las escuelas técnicas

Se registró en los dos últimos años. En Córdoba y Buenos Aires fue del 21 y el 20%. Entre las causas señalan el aumento de la inversión a partir de la Ley de Educación Técnica de 2005 y de la demanda del mercado laboral.

Recién llegada de Las Parejas, una zona santafesina de producción sojera e industria alimenticia, la directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), María Rosa Almandoz, cuenta que hay dos escuelas técnicas y que sus graduados no alcanzan a cubrir la oferta de puestos. El **INDEC** amplifica su observación: para el primer trimestre de este año **la demanda de 2.200 empresas de empleados para el sector de producción y mantenimiento fracasó en un 85%**. La buena noticia es que **en los últimos dos años creció un 11% el número de chicos que cursan carreras técnicas, industriales o agropecuarias, en las escuelas públicas del país**. Más aún, según el Ministerio de Educación de la Nación –de donde depende el INET–, este 11% es un promedio de crecimiento mínimo, porque **la tendencia es la suba y hay jurisdicciones que aún no fueron relevadas**. Entre las que sí, **al tope están Córdoba (21%) y Buenos Aires (20%)** (ver "Córdoba, la ...), seguidas de Formosa (19), Entre Ríos (16) y Chubut (13). El número de alumnos creció de 424.201 en 2005 a 471.740 en 2007, en las 1.289 escuelas estatales. En tanto, la matrícula global del nivel medio se mantiene estable.

¿Qué cambió en estos dos últimos años? Unas cuantas cosas. Hacia el interior del sistema secundario – aunque fuertemente conectada con la sociedad –, en 2005 fue sancionada la Ley de Educación Técnica que apuntó a **reflotar la vieja alianza entre educación y trabajo**. El divorcio lo había provocado la Ley Federal de Educación, de 1993. Con su aplicación –la excepción fueron Ciudad de Buenos Aires y Neuquén– se perdieron horas de clase en materias específicas (Dibujo técnico, Matemática, Física) y en talleres y laboratorios. **"Fue una formación más generalista que técnica – dice Almandoz–, con el argumento que el desarrollo económico se daba en el sector terciario de servicios y que no había puestos en la industria"**.

La ley y la política vinieron a reparar esto. Se avanzó en dos líneas. **Se establecieron contenidos comunes para los títulos técnicos de todo el país y se pasó de una inversión en el área de \$ 15 millones en 2005 a 260 millones en 2006 y otros 260 para este año**, siempre en el sector público, que representa más del 80%. En suma, dice Almandoz, se fortalece lo que se había deteriorado. **La formación de técnica vuelve a ser una modalidad específica y gana en calidad.** Esta es una de las causas del actual crecimiento de la matrícula. "Los sectores medios con hijos que tienen expectativas de seguir carreras científico-tecnológicas –evalúa– creen que esta modificación en los planes de estudio los preparan mejor en el tránsito del nivel secundario al universitario".

#### **Modelo productivo**

**"Queremos que la Argentina vuelva a tener técnicos con una sólida formación como un elemento central del modelo productivo", sostuvo el ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus.**

Otro factor "es el panorama productivo y laboral del país, que hoy es un espacio muy abierto a la inserción de los jóvenes en su primer trabajo". Mientras en el '93 –cita como ejemplo– un técnico químico no conseguía trabajo en el sector textil, producto de la importación masiva, **"hoy las empresas los van a buscar a las escuelas"**. Según un relevamiento del INET, de las **16 especialidades técnicas las más requeridas** por los chicos son Electromecánica (26%), Construcción (11%), Economía y Gestión (11%), Agropecuaria e Informática (cada una 10.5%) y Química y Biología, 9%. **Coinciden con una fuerte demanda del mercado que también necesita nuevas especializaciones.** "Estamos desarrollando el plan de estudio para formar técnicos en Mecanización agrícola –dice la directora del INET–.

La maquinaria actual está totalmente automatizada y en nada se parece a los viejos tractores".

Sólo un ejemplo en un sector que arrastra más de 20 años de desinversión, que sufrió un duro golpe en los 90 y en el que el desarrollo tecnológico viaja a la velocidad de la luz. ¿Es posible ga

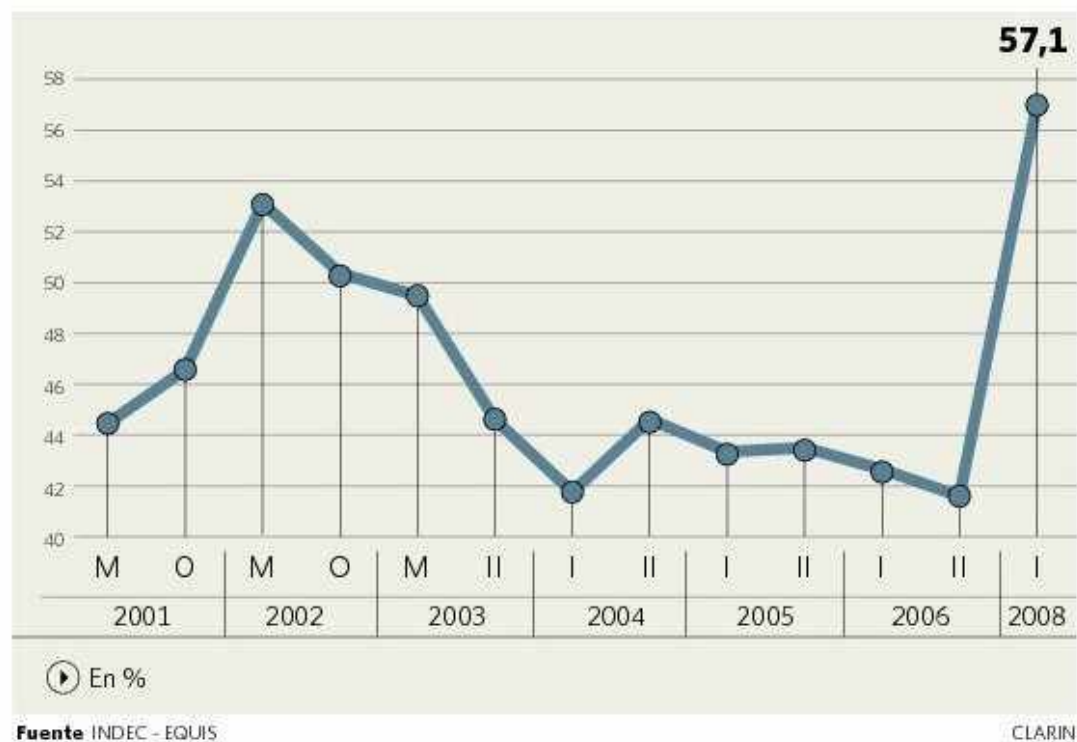
Lunes 12 de Mayo de 2008 | El País | **Clarín** | 7

Sección: Sociedad

Periodista: **Ismael Bermúdez** [ibermudez@clarin.com](mailto:ibermudez@clarin.com)

## Brecha de pobreza

Porcentaje de ingreso que falta en un hogar pobre para comprar la canasta básica



### EL CAMPO Y EL GOBIERNO

#### CONCLUSIONES DE UN ESTUDIO PRIVADO

Los pobres necesitarían ganar 133% más para cubrir la canasta básica

- La brecha entre el ingreso y el valor de los productos llegó al mayor nivel de la serie.

El ingreso de las familias pobres **debería aumentar, en promedio, un 133% para que puedan salir de esa condición**. Actualmente en esos hogares –que representan el 30% de la población o 11.500.000 personas– ingresan 615 pesos por mes. Sin embargo, el costo de la canasta básica para una familia promedio pobre **es de 1.435 pesos**, según los cálculos de la consultora Equis, que dirige el sociólogo Artemio López

#### Chicos vulnerables

**El 60% de los chicos menores de 17 años vive en hogares del tipo "económicamente vulnerables", según un estudio de la Universidad Católica Argentina (UCA) y la Fundación [Arcor](#) (ver detalles del informe en la página 26).**

Así la "brecha de la pobreza" –que mide "qué tan pobres son los pobres"– sería de \$ 820 mensuales, **equivalentes al 57,1% del valor de la canasta**. La cifra representa la distancia que hay entre el ingreso de los hogares pobres y el costo de la canasta básica.

El costo de la canasta básica de las familias pobres es más alto que el que se informa habitualmente (matrimonio y dos hijos) porque en promedio, en esos hogares mayoritariamente **viven más de 4 personas**. Y además, porque el valor de la canasta del **INDEC** estaría subestimado, dadas las sospechas que hay sobre el dato de inflación.

El informe de Equis precisa que esa brecha de pobreza, en el primer trimestre de 2008, **alcanzó el punto máximo de la serie con el 57,1%**: "Supera incluso al valor de mayo de 2002 que fue equivalente al 53% del valor de la línea de pobreza de entonces".

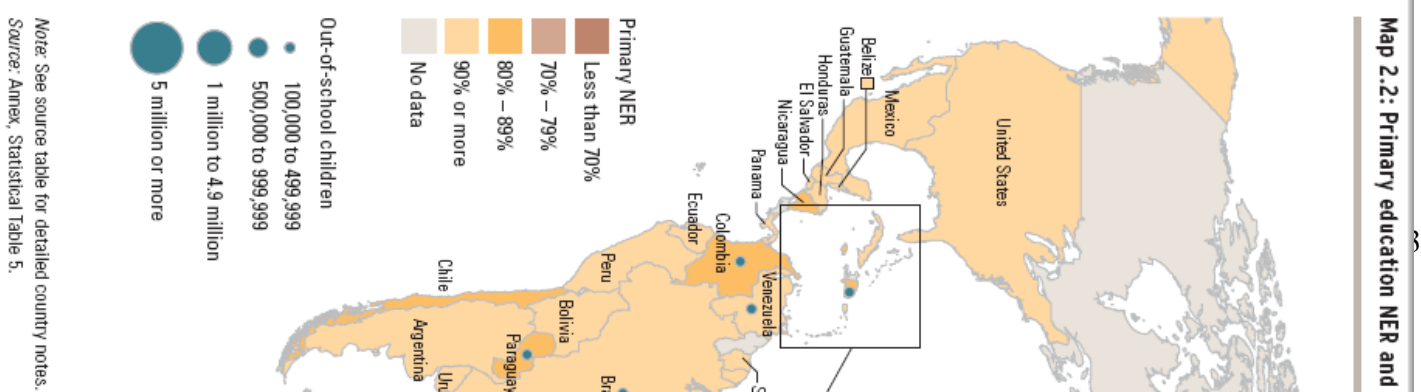
Así, "el ingreso promedio de los hogares pobres **requeriría crecer más del doble** respecto al efectivamente percibido, para superar el umbral de la pobreza".

El último informe del INDEC de este indicador social es de la segunda mitad de 2006. Entonces la brecha de pobreza era del 41,6%. Luego del desplazamiento de Cynthia Pok, la directora de la Encuesta Permanente de Hogares, el INDEC dejó de difundir los datos de pobreza e indigencia.

En gran parte, este salto de la "brecha" del 41,6 al 57,1% en apenas 15 meses se debe a la **mayor inflación**, sobre todo en los alimentos. Y también a que mayoritariamente los ingresos de los hogares pobres provienen de trabajadores desocupados, en negro o beneficiarios de planes sociales de 150 o 225 pesos.

Con relación a 2001, el estudio plantea que ahora habría la misma proporción de familias pobres, pero con una "profundidad de pobreza mayor". **Ocurre que en ese momento la brecha de pobreza promedió el 45%**. "Para al menos un cuarto de la población nacional sus chances de superar la línea de pobreza están hoy peor respecto incluso al piso de la peor crisis socioeconómica en mayo de 2002".

"De persistir la inequidad distributiva actual", la pobreza no mostrará una reacción positiva aunque siga el crecimiento y crezca el empleo, concluyó.





ANEXO

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) <sup>2</sup>	ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA							
	Año escolar finalizado en 2004					Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2005			Año escolar finalizado en 2005	Año escolar finalizado en 2005	
						Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)		% M	
58	Irlanda	98,8	...	...	12-16	281	346	50	317	51	0,6	51	55
59	Islandia	99,7 <sup>Y</sup>	100,0 <sup>Y</sup>	99,3 <sup>Y</sup>	13-19	30	32	50	33 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	41 <sup>Z</sup>
60	Israel	73,4	73,9	72,9	12-17	661	569	49	610	49	-	125	43
61	Italia	99,7	100,0	99,4	11-18	4534	4450	49	4507	48	5	1669	40
62	Luxemburgo	...	...	...	12-18	38	33	50	36	50	18	11	49
63	Malta	93,2	89,7	97,0	11-17	39	...	...	39	49	29	4	33
64	Mónaco <sup>5</sup>	...	...	...	11-17	...	3	51	3 <sup>Z</sup>	...	23 <sup>Z</sup>	0,5 <sup>Z</sup>	...
65	Noruega	99,9	99,9	99,8	13-18	354	378	49	403	49	7	132	44
66	Países Bajos	98,1 <sup>Y</sup>	96,4 <sup>Y</sup>	100,0 <sup>Y</sup>	12-17	1190	1365	48	1410	48	83 <sup>Z</sup>	725	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	677	848	51	670	51	15	110	42
68	Reino Unido	...	...	...	11-17	5467	5192	49	5747	49	30	1333	49
69	San Marino	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	- <sup>Z</sup>	- <sup>Z</sup>
70	Suecia	...	...	...	13-18	715	964	55	735	49	10	201	44
71	Suiza	99,6	99,3	100,0	13-19	608	544	47	575	47	7	180	40
<b>América Latina y el Caribe</b>													
72	Anguila	97,9	100,0	95,8	12-16	...	1	53	1	50	.	0,1	46
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	18	15	54	15 <sup>Y</sup>	52 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	6 <sup>Y</sup>	54 <sup>Y</sup>
75	Argentina	94,6 <sup>Y</sup>	93,4 <sup>Y</sup>	95,8 <sup>Y</sup>	12-17	4117	3722	51	3516 <sup>Z</sup>	51 <sup>Z</sup>	27 <sup>Y</sup>	1270 <sup>Z</sup>	52 <sup>Z</sup>
76	Aruba <sup>3</sup>	98,4	96,9	100,0	12-16	...	6	51	7	51	91	1	38
77	Bahamas	98,0	100,0	95,9	11-16	36	27	49	32	50	29	.	.
78	Barbados	99,4	100,0	98,9	11-15	19	22	51	21	49	5	0,1	38
79	Belize	90,1	90,7	89,6	11-16	37	22	51	31	50	74 <sup>Y</sup>	3	43
80	Bermudas <sup>3</sup>	98,2	...	...	11-17	...	...	...	5	52	40	.	.
81	Bolivia	90,2 <sup>Y</sup>	90,0 <sup>Y</sup>	90,4 <sup>Y</sup>	12-17	1241	830	48	1049 <sup>Y</sup>	48 <sup>Y</sup>	...	50 <sup>Y</sup>	65 <sup>Y</sup>
82	Brasil	80,5 <sup>Y</sup>	...	...	11-17	23543	24983	52	25128 <sup>Z</sup>	52 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	718 <sup>Z</sup>	47 <sup>Z</sup>
83	Chile	96,7	95,6	98,0	12-17	1795	1305	50	1630	49	52	398	46



TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)												TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)								
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria				
Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en 2005				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2005				
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2005				Total	H	M	IPS (M/H)	
106	104	108	1,04	123	114	132	1,16	107	104	110	1,06	113	108	118	1,09	88	85	91	1,06	58
105 <sup>2</sup>	105 <sup>2</sup>	105 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	110 <sup>2</sup>	108 <sup>2</sup>	113 <sup>2</sup>	1,05 <sup>2</sup>	109	107	112	1,05	108 <sup>2</sup>	107 <sup>2</sup>	109 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	88 <sup>2</sup>	87 <sup>2</sup>	89 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	59
77	77	77	1,00	108	109	107	0,99	90	90	90	1,00	92	93	92	0,99	89	89	89	1,01	60
106	107	104	0,97	96	96	96	1,00	92	92	91	0,99	99	100	99	0,99	92	92	93	1,01	61
102	101	103	1,03	88	84	92	1,10	92	91	94	1,03	94	91	97	1,06	82	79	85	1,08	62
104	101	107	1,06	89	91	86	0,94	...	...	...	...	99	98	101	1,03	84	84	83	0,98	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
102	102	102	1,00	127	126	127	1,01	120	119	121	1,02	114	114	114	1,01	97	97	97	1,01	65
130	133	127	0,96	107	106	107	1,01	124	127	122	0,96	119	120	117	0,98	87	86	88	1,02	66
110	108	112	1,03	88	81	96	1,19	106	102	111	1,08	99	94	104	1,10	83	79	87	1,11	67
103	103	102	1,00	107	104	110	1,05	101	101	101	1,00	105	104	107	1,03	95	94	97	1,04	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
104	104	104	1,00	102	101	102	1,01	160	141	180	1,28	103	103	103	1,00	99	99	100	1,01	70
112	111	113	1,01	81	87	74	0,85	96	101	91	0,90	94	98	91	0,93	84	87	81	0,93	71
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
81	83	79	0,95	98	97	99	1,01	...	...	...	...	87	88	86	0,97	81	83	79	0,96	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
116 <sup>Y</sup>	120 <sup>Y</sup>	112 <sup>Y</sup>	0,94 <sup>Y</sup>	71 <sup>Y</sup>	63 <sup>Y</sup>	79 <sup>Y</sup>	1,25 <sup>Y</sup>	97	90	104	1,16	87 <sup>Y</sup>	83 <sup>Y</sup>	90 <sup>Y</sup>	1,09 <sup>Y</sup>	77 <sup>Y</sup>	73 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	1,10 <sup>Y</sup>	74
102 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	103 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	70 <sup>2</sup>	66 <sup>2</sup>	74 <sup>2</sup>	1,13 <sup>2</sup>	94	91	97	1,07	86 <sup>2</sup>	83 <sup>2</sup>	89 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>	79 <sup>2</sup>	76 <sup>2</sup>	82 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>	75
116	121	111	0,92	65	73	81	1,10	101	98	103	1,05	97	98	93	1,05	78	73	78	1,05	76
96	97	94	0,96	85	82	87	1,06	115	79	78	0,99	90	90	91	1,00	84	83	85	1,02	77
112	114	111	0,97	114	112	117	1,04	104	101	107	1,05	113	113	113	1,00	96	96	97	1,01	78
97	98	96	0,98	56	52	61	1,18	64	62	67	1,08	84	83	85	1,02	71	71	72	1,01	79
96	93	99	1,06	83	78	88	1,12	...	...	...	...	89	85	93	1,09	...	...	...	...	80
106 <sup>Y</sup>	106 <sup>Y</sup>	106 <sup>Y</sup>	1,01 <sup>Y</sup>	79 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	77 <sup>Y</sup>	0,9 <sup>Y</sup>	78	80	75	0,93	88 <sup>Y</sup>	90 <sup>Y</sup>	87 <sup>Y</sup>	0,97 <sup>Y</sup>	73 <sup>2</sup>	73 <sup>2</sup>	72 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	81
114 <sup>2</sup>	112 <sup>2</sup>	117 <sup>2</sup>	1,04 <sup>2</sup>	94 <sup>2</sup>	86 <sup>2</sup>	103 <sup>2</sup>	1,19 <sup>2</sup>	99	94	104	1,11	106 <sup>2</sup>	101 <sup>2</sup>	111 <sup>2</sup>	1,10 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>	75 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	1,08 <sup>2</sup>	82
99	101	98	0,98	86	85	88	1,03	79	78	81	1,04	91	90	91	1,01	...	...	...	...	83
85	82	89	1,08	63	57	68	1,19	71	67	75	1,11	78	74	82	1,11	...	...	...	...	84
95	93	96	1,03	57	53	61	1,16	57	55	60	1,09	79	77	82	1,06	...	...	...	...	85
101	103	99	0,96	87	84	89	1,06	80	78	83	1,06	94	93	94	1,00	87	87	88	1,02	86
125	134	117	0,87	81	73	89	1,22	90	77	104	1,35	107	109	106	0,97	92	92	92	1,00	87
69	71	68	0,97	52	51	54	1,05	57	56	57	1,03	61	61	61	1,00	52 <sup>2</sup>	52 <sup>2</sup>	53 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	88
78	78	78	1,00	46	44	48	1,09	51	51	50	0,98	63	62	64	1,03	53	52	54	1,04	89

América Latina y el Caribe