



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA  
CENTRO DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN SALUD MENTAL**



# **ESTRATEGIAS FAMILIARES FRENTE AL EGRESO ESCOLAR**

**Autores:**

Lic. Ps. Patricia de la Cuesta  
Lic. Enf. Álvaro Díaz  
Lic. Ps. Rosario Vaeza

**Tutor:**

Prof. Agda. Alicia Canetti

Facultad de Enfermería  
BIBLIOTECA  
Hospital de Clínicas  
Av. Italia s/n 3er. Piso  
Montevideo - Uruguay

**Montevideo, 2009**

**Agradecimientos:**

**A nuestras familias, amigos y compañeros que nos han brindado su apoyo para la elaboración de esta tesis.**

**A las familias, maestras y directoras de las escuelas por su generosidad.**

Palabras clave: egreso escolar; estrategia familiar; deserción escolar; APS; salud mental

## **RESUMEN / ABSTRACT**

Los autores de este proyecto de tesis de Maestría en Salud Mental Facultad de Enfermería, UDELAR, han detectado en distintas zonas de Montevideo la importante dimensión que la dificultad de inserción escolar, particularmente a nivel de Educación Primaria, adquiere al final de este Ciclo.

Enmarcado en este panorama de escolarización, hay diversas evidencias que sugieren que la etapa de egreso escolar y de tránsito de la enseñanza primaria a secundaria es un período particularmente crítico, estresante tanto para el niño como para sus familias y para las instituciones educativas que los albergan.

Este estudio propone profundizar en uno de los campos de análisis del problema: la comprensión de las dinámicas familiares desplegadas en esta etapa de escolarización.

Se parte de la hipótesis que el egreso escolar es una situación estresante para las familias, que resulta tanto más estresante cuanto peor es el nivel socioeconómico.

La metodología de investigación seleccionada para este estudio corresponde a un diseño descriptivo exploratorio, llevado a cabo en dos etapas: una cualitativa, implementada a través de entrevistas en profundidad y otra cuantitativa, en base a encuestas para la recolección de datos.

Para el análisis de las encuestas, se emplearon estadísticos descriptivos con medidas de resumen central y dispersión para variables cualitativas y cuantitativas.

Los resultados obtenidos evidencian que la tercera parte de la población manifestó estrés, y este sector se perfila con definidas características socioeconómicas y de funcionamiento familiar. Cuando prevalecen condiciones socioeconómicas de riesgo psicosocial para las familias la presencia del estrés es mayor

La población estresada por el egreso se distribuye de manera homogénea entre las tres escuelas.

## **Contenido**

FACULTAD DE ENFERMERIA.....	1
Centro de Posgrado.....	1
Tesis para la obtención de título de Magister en Salud Mental.....	1
Investigación: Estrategias familiares frente al egreso escolar.....	1
Maestranteres:.....	1
Lic. Ps. Patricia de la Cuesta.....	1
Lic. Enf. Alvaro Díaz.....	1
Lic. Ps. Rosario Vaeza.....	1
RESUMEN / ABSTRACT .....	3
Contenido.....	4
Contenido.....	4
2. OBJETIVOS.....	15
Objetivos generales: .....	15
Objetivos específicos: .....	15
3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	16
3.1 El modelo ecológico como marco conceptual .....	16
3.2. El papel de la educación en el desarrollo humano y social .....	21
La educación en el mundo y en América Latina y el Caribe. ....	23
La Educación en el Uruguay. Factores determinantes y consecuencias. Pobreza, deserción escolar y trabajo infantil. ....	25
La relación entre el nivel educativo y las trayectorias de emancipación de los jóvenes. ....	32
La relación entre escolarización, años de escolaridad del jefe del hogar y composición familiar. ....	34
3.3. El Egreso escolar como tema de investigación. Estrés y afrontamiento en la etapa de egreso.....	37
Los desencadenantes del estrés: los estresores .....	41
El afrontamiento. ....	43
El estrés desde la perspectiva del adolescente. ....	45
El estrés desde la perspectiva de la institución educativa. ....	48
La importancia del ambiente familiar. El estrés en la familia. ....	51
4. MATERIALES Y MÉTODO .....	56
4.1 .Tipo de diseño: exploratorio y descriptivo .....	56
4.2. Unidad de análisis y muestreo.....	57
4.3. Variables de estudio e Instrumentos y técnicas de recolección de información. .....	59
4.4. Técnicas de análisis:.....	64
4.5. Aspectos éticos: .....	65
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	65
5.1. Fase cualitativa: análisis de las Entrevistas en profundidad.....	66
5.2. Resultados de la fase cuantitativa. ....	74
5.2.1. Percepción familiar y Estrés frente a la etapa de egreso escolar ...	74
Totales.....	76

5.2.1.2 Las Perspectivas de futuro. El lugar del estudio y la escolarización del hijo como proyecto familiar.....	87
5.2.2. Estrategias familiares de afrontamiento y su relación con el estrés familiar percibido en la etapa de egreso escolar.....	97
5.2.3. Caracterización sociodemográfica de la población y su relación con el estrés percibido y los estilos de afrontamiento en la etapa de egreso escolar de los hijos .....	101
d. Factores familiares que influyen en el estrés emocional atribuido al egreso escolar.....	116
5.2.4. Tipos de apoyo requeridos frente al egreso escolar.....	120
5.3 Discusión.....	121
6. Conclusiones .....	131
Referencias bibliográficas.....	141
ANEXOS DOCUMENTALES.....	146
*En las variables donde las opciones correspondían a siempre, a veces, nunca se opto por sumar los puntajes de siempre y a veces. ....	154

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente proyecto ha sido elaborado por el equipo de maestrantes de la Maestría en Salud Mental, Facultad de Enfermería, UDELAR, conformado por Lic. en Enfermería Álvaro Díaz, Lic. en Psicología Rosario Vaeza y Lic. en Psicología Patricia de la Cuesta.

La investigación es una etapa del proceso del conocimiento científico, y por lo tanto, debe enriquecerse con los aportes de todas aquellas disciplinas que trabajen en ella. Se parte de la experiencia recogida en la actividad profesional desarrollada en equipos de salud multidisciplinares a nivel universitario y municipal, arraigados en el ámbito comunitario y que jerarquizan la estrategia de Atención Primaria de la Salud.

En la actividad docente- asistencial en distintas zonas de Montevideo se ha detectado, como problemática destacada y acuciante en la población infantil, la dificultad de inserción escolar, particularmente en el ámbito de Educación Primaria, dificultad que se observa tanto al inicio como al final de este Ciclo. Las intervenciones realizadas con niños, familias, escuelas y otras instituciones, muestran la multiplicidad de aspectos que inciden en el deficiente desarrollo escolar, que no se explica necesariamente por un déficit intelectual, y sus repercusiones en la enseñanza media (de la Cuesta- Burghi, 1996).

El acceso a la educación, la inserción en el sistema educativo formal y la calidad de los procesos de escolarización son fenómenos cada vez más destacados cuando



se analizan los factores sociales y económicos que promueven el desarrollo tanto individual como colectivo y que determinan el devenir de nuestros países. Por un lado, la educación aparece como uno de los factores productivos de mayor intensidad de esta época y, por otra parte, es también un factor de posible regulación de las desigualdades sociales. La brecha entre pobres y ricos, sean personas, grupos o países, se hace cada vez mayor, no solamente por la disponibilidad de recursos económicos sino en función de la capacidad para acceder, procesar y producir información y conocimientos. Esta es la nueva pobreza de estos tiempos. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional asentada en forma notoria en el progreso tecnológico, están directamente vinculados al nivel educativo y de producción del conocimiento en una sociedad.

Por otro lado, múltiples estudios muestran la importancia del nivel educativo como capital humano, y su estrecha relación con los procesos de emancipación, con las posibilidades y calidad de inserción laboral y productiva y con el estado de salud y calidad de vida de las personas. Se ha comprobado que a peor nivel educativo peores resultados en los procesos de socialización, mayores deficiencias en la inserción productiva y mayores daños a la salud (Buchelli, 1999). Pero la calidad y resultados del proceso de escolarización no dependen exclusivamente de la existencia de instituciones educativas

que alberguen a los educandos, sino que están influidos por un complejo entramado de fenómenos que se conjugan para determinar las condiciones en que niños y adolescentes transitan con éxito o no este período. Entre estos determinantes se han destacado las características propias del niño o adolescente, las peculiaridades psicosociales y económicas del grupo familiar de pertenencia, las características del entorno institucional educativo en el que se inserta y el grado con que el Estado y las instituciones asumen la educación con un sentido democrático y equitativo.

Todos estos factores señalados inciden en la construcción y fortalecimiento del psiquismo y del instrumental biológico, cognitivo y emocional con que el niño llega y transcurre la etapa escolar, a la vez que determinan las relaciones del niño con el sistema educativo, su rendimiento, su valorización del proceso educativo y sus expectativas de futuro. De todos éstos, uno de los factores que mayor peso explicativo con signo negativo parece tener en este proceso es la pobreza y los mecanismos psicosociales intermediarios, especialmente a nivel familiar, que la acompañan y que actúan como mediadores entre los elementos constitucionales del niño y los fenómenos sociales. Los datos ponen en evidencia que son precisamente los sectores más desaventajados, los que tienen los peores resultados en los procesos de escolarización, lo que contribuye a la reproducción y mantenimiento de las desigualdades sociales y a la llamada infantilización de la pobreza, en la medida en que son estos sectores con peor

nivel educativo los que sostienen la reproducción de nuestra sociedad. Los niños de estos sectores son los que presentan mayores dificultades cognitivas y conductuales y los que abandonan más precozmente el sistema educativo formal, debilitando aún más sus ya frágiles probabilidades de superar sus déficit materiales. A ello se agrega que son estos mismos niños quienes determinan las mayores demandas de atención a los servicios de salud mental por trastornos disruptivos del comportamiento y violencia, generalmente identificados en el ámbito escolar. Estos hallazgos no excluyen la existencia de problemas vinculados a la inserción escolar en otras capas de la sociedad, igualmente importantes en cuanto a su impacto sobre el proceso de escolarización.

Gran parte de los estudios sobre este período evolutivo y sobre los factores que inciden en la inserción escolar se han concentrado en los preescolares y en los primeros años de escuela. Sin embargo, si bien es cierto que la mayoría de los problemas que se manifiestan en esta etapa educativa tienen sus orígenes en fases previas del desarrollo, y que muchos de ellos ya son evidentes desde los primeros años de escolarización, los datos parecen mostrar que algunos de ellos se agudizan durante el egreso escolar y en el tránsito de la primaria hacia el nivel secundario.

En efecto, tanto los problemas emocionales como conductuales, así como la deserción y abandono escolar, que se presentan muchas veces desde el ingreso a

la escuela, se hacen más notorios y frecuentes cuando el niño se acerca al final del ciclo primario o en el tránsito de la primaria a la secundaria. Por otro lado, en los casos de dificultades cognitivas se plantea en este período la problemática de definir el futuro del niño y sus alternativas posteriores de integración escolar y social. A ello se agrega el incremento de tensiones entre la familia y el ámbito escolar. Como señala Rutter (1985), mientras muchos padres suponen que los programas educativos formales tendrán importantes efectos sobre el desarrollo de la personalidad y rendimiento del hijo, los educadores otorgan al ambiente familiar todas las responsabilidades del éxito o fracaso escolar. En este entretejido de malestares y enfrentamientos escuela/familias, caracterizados por reproches y acusaciones múltiples, los escolares quedan frecuentemente atrapados, cuando no paralizados (Dabas, E 1999; Burghi, de la Cuesta, 1996).

En el período de egreso escolar (6to. año de escuela primaria), muchos de los problemas y determinantes señalados entran en tensión, constituyéndose ésta en una etapa crítica. Se sabe, por ejemplo, que un 23% de quienes abandonan el sistema educativo, lo hacen en este período (Katzman, 2001). Desde otra perspectiva, el adolescente<sup>1</sup>, que de por sí debe transitar su propia crisis puberal, está enfrentado a la situación de pérdida de un entorno en el que ha permanecido un periodo prolongado de su vida y en el que ha establecido vínculos con pares y maestros, lo que se transforma en un estresor que habrá de afectar su vida. Para la

familia, se produce una doble exigencia: la de acompañar los cambios del adolescente a la vez que tomar decisiones con respecto a su futuro. Para la propia institución educativa se plantea la responsabilidad de responder a las demandas que esta última fase, antes del desprendimiento, genera no sólo desde el punto de vista del aprendizaje sino de la propia socialización, con el agravante de que la familia a veces concentra en ella toda esta responsabilidad. Esta crisis que involucra al niño, su familia y las instituciones de pertenencia, especialmente la educativa, parece adoptar algunas expresiones comunes o universales y otras que son peculiares al perfil sociodemográfico de los niños.

Tanto la experiencia clínica de los investigadores como la percepción del personal de las instituciones educativas, recogida a través de entrevistas a informantes claves (directoras de escuelas, maestras de 5to y 6to año escolar, familiares de niños en condiciones de egreso escolar) han permitido confirmar estos hallazgos. En la etapa de egreso escolar los problemas dentro y fuera del ámbito escolar se intensifican o se hacen manifiestos, a lo que se agrega que para muchos ésta constituye la última oportunidad de conexión con el sistema formal, no sólo educativo sino incluso laboral, lo que transforma a este momento en una oportunidad esencial para intervenciones sostenidas en una adecuada comprensión del fenómeno, que contemple sus distintas dimensiones.

Si bien existen datos cuantitativos con respecto a este periodo de egreso escolar, éstos se han abordado desde una perspectiva

educativa y con un énfasis en los problemas o indicadores de resultados en el niño o adolescente (ausentismo, problemas de rendimiento, deserción escolar, prevalencia de trastornos conductuales) pero son escasos los estudios sobre la calidad de este proceso, los fenómenos intra e intersubjetivos que se despliegan según los sectores sociales y el sexo del niño y los recursos que desde la escuela, el adolescente y las familias se ponen en juego para afrontarlo. Al mismo tiempo y a pesar del reconocimiento del peso que el ambiente familiar tiene en el desarrollo infantil, la mayoría de los estudios se centran en el ámbito escolar, incluyendo las percepciones del personal de las instituciones educativas (inspectores, directores y maestros) sobre el proceso en los niños y en las familias, pero no contemplan la percepción de los propios escolares y menos aún las de sus familias. A ello se suma que muchos de los estudios que analizan los efectos de la transición, evalúan el impacto que los cambios producen en el niño/adolescente luego del ingreso al liceo, pero no la incidencia que el fin de la etapa escolar primaria tiene por sí misma sobre el psiquismo infantil ni sobre la familia. Sin embargo, lo que ocurre en la etapa escolar primaria sienta las bases de lo que devenga en la siguiente etapa, a lo que se agrega que, como se ha señalado, un alto porcentaje de adolescentes que logran finalizar la educación primaria nunca llegará al nivel secundario. Si bien existe coincidencia respecto a que la problemática de la inserción escolar debe abordarse desde las etapas más tempranas de la escolarización, parecería fundamental

conocer las características psicosociales asociadas al fenómeno de egreso escolar en distintos sectores sociales y las situaciones que pueden facilitar o interferir a nivel individual y familiar el proceso de transición entre la educación primaria y secundaria. En este marco de comprensión, la perspectiva familiar, sus opiniones y sus comportamientos han sido poco incluidas en las investigaciones sobre el tema. Este conocimiento resulta necesario para ayudar a la búsqueda de caminos (políticas y programas) que confieran mayor equidad social en este período del ciclo vital y que aumenten las probabilidades de mantener la inserción en el sistema educativo, en especial de quienes proceden de sectores con mayores desventajas. De esta forma se trata de ayudar a familias e instituciones educativas a facilitar el proceso de socialización y de desarrollo personal de los niños y adolescentes, a afianzar su inserción en el sistema educativo formal y a preservar o apoyar la salud de su entorno familiar. A largo plazo, se trata de contribuir al enriquecimiento del capital humano y a mejorar las posibilidades de desarrollo social y económico de nuestros países. Desde esta perspectiva se plantea la necesidad imperiosa de generar espacios de investigación de esta problemática que sirvan de base para la construcción de instrumentos operativos de diagnóstico e intervención. Este estudio propone profundizar en uno de los campos de análisis del problema: la comprensión de las dinámicas familiares desplegadas en esta etapa de escolarización.

Se ha considerado que esta problemática adquiere un importante nivel de

incidencia en los procesos de salud de la población. Resulta de gran utilidad para el desarrollo de esta investigación el debate e intercambio de las concepciones de salud que cada una de las disciplinas participantes jerarquiza al momento de la producción del conocimiento, con miras a la construir un modelo referencial común que permita abordar la tarea. Se considera conveniente hablar de proceso salud-enfermedad, ya que el abordaje al tema debe necesariamente responder a una dialéctica del proceso, donde los dos polos se contienen recíprocamente. Cuando se habla de salud-enfermedad, se hace referencia a un proceso y no a entidades separadas. Esto permite captar la complejidad del ser humano, que si bien regula su psiquismo, está inserto en una familia y en una comunidad y en una sociedad política donde en última instancia es el Estado el que está en el nivel superior regulando los demás niveles. Se ha recurrido al paradigma ecológico para abordar este campo de investigación. El enfoque ecológico y su postulado multicausal no pueden ser comprendidos adecuadamente si no se tiene en cuenta el carácter activo del ser humano y el hecho que su actividad se produce dentro de un conjunto específico de relaciones. (Morales Calatayud, 1997). Las dimensiones son determinadas y determinantes por el juego dialéctico donde la realidad económica-social, cultural e histórica también transforma a las personas. La salud es dinámica y se expresa a través de una persona como un todo compuesto por lo biológico, lo psicológico y lo social.



Canetti (Canetti, 2000) sostiene que el “concepto de salud mental es complejo, multidimensional, no compatible con una mirada de relaciones lineales, que requiere de una mirada de relaciones dinámicas y de construcciones interdisciplinarias”. Se apoya en “los criterios que propone la OMS para concebir la salud mental de los seres humanos: en primer lugar es la condición de la vida humana que resulta de un armónico desarrollo intelectual, emocional y social, a través de una conducta orientada al logro de bienestar subjetivo y objetivo, individual y colectivo, que permite la realización de las potencialidades y la participación en los cambios. Esto implica, de acuerdo a la OMS, tres criterios operacionales de capacidades humanas: **a.** el conocimiento y la aceptación de sí mismo, **b.** la correcta percepción del ambiente y **c.** la aptitud para la integración que le permita al ser humano hacer frente a las necesidades y dificultades de la existencia, tanto en períodos de crisis como ante los continuos esfuerzos de adaptación que exige la vida cotidiana”.

Identificado el nudo problemático anteriormente explicitado se plantean lineamientos para su delimitación.

1. ¿Cómo percibe la familia este momento evolutivo (el egreso escolar) y sus vicisitudes?
2. ¿Cuáles son las estrategias, prácticas o proyectos que construyen y ponen en marcha estas familias para enfrentarse a la situación de egreso escolar de sus hijos? Se define estrategias como conductas con arreglo a fines. ¿Cómo se las arreglan las familias

frente a esta situación de egreso escolar considerado como estresante y generadora de malestar desde el ámbito escolar?

3. ¿Qué fenómenos influyen en el efecto del egreso sobre las familias y en sus estrategias? ¿Son las percepciones y estrategias de afrontamiento frente al egreso escolar similares en diferentes sectores sociales o impactan sólo en los sectores más desaventajados?

4. ¿Cuáles serían los recursos que posibilitarían un tránsito más adecuado o menos estresante ante esta etapa del ciclo vital?

De estos interrogantes han surgido las siguientes hipótesis:

I. El egreso escolar es una situación estresante para las familias, que resulta tanto más estresante cuanto peor es el nivel socioeconómico.

II. En las estrategias familiares inciden considerablemente los valores, los ideales, los funcionamientos, las expectativas de las familias respecto al hijo, el sexo del hijo, el tipo de composición familiar, el grado de estabilidad-inestabilidad socio-económica actual (migraciones, desempleo, disminución del ingreso).

III. Las estrategias a las que recurren no contemplan frecuentemente aspectos preventivos ni promotores de salud (por ej: trasladar rígidamente modelos aprendidos en desacople con las condiciones de vida actuales, dificultad para establecer límites, poco uso de redes sociales, etc.), en tanto esta etapa es “naturalizada”(Foucault, Dabas, ); cada familia se arregla como puede,

mayormente en forma aislada, y no cuenta con otros recursos posibles, como información o recursos técnicos.

IV. En las estrategias familiares desplegadas para enfrentar el egreso escolar, las familias no perciben a la institución escolar como recurso potencial de apoyo / sostén u orientación respecto a decidir el futuro del hijo.

Para estudiar el fenómeno se ha empleado un diseño exploratorio descriptivo que ha incluido dos etapas: una de estudio cualitativo (entrevistas en profundidad con familias) que ha permitido la mejor comprensión del tema de investigación, y una segunda etapa cuantitativa (encuesta), que ha permitido elaborar una explicación de la problemática.

Se ha diseñado de esta manera considerando la escasa información existente respecto al problema de investigación. En la primera etapa se han explorado las delimitaciones del problema recogiendo el conocimiento de las familias con el objetivo de construir categorías. Estas categorías han sido formuladas a manera de preguntas para construir el cuestionario estructurado aplicado a la población seleccionada.

Los hallazgos de esta investigación permiten reflexionar acerca de la configuración del egreso escolar que involucra una serie de funcionamientos, vivencias, estrategias propias que facilitan u obstaculizan un abordaje más apropiado del mismo, no solo por las familias protagonistas sino también por las instituciones escolares.

## 2. OBJETIVOS

### Objetivos generales:

- § Ampliar el conocimiento sobre el proceso de egreso escolar (finalización del ciclo primario) a través del estudio de su impacto en las familias con niños en sexto año de escuela y las estrategias que éstas desarrollan frente a este momento del ciclo vital.
- § Instrumentar y sensibilizar a las instituciones educativas para abordar estrategias de prevención, orientación e información a las familias, alumnos y maestros respecto a la temática del egreso escolar.
- § Contribuir a la formulación de políticas educativas y de salud poblacional, así como a la construcción de herramientas para la identificación de poblaciones de riesgo y apoyar procesos de capacitación a los técnicos y profesionales para una intervención eficaz y eficiente.

### Objetivos específicos:

- § Describir y analizar las percepciones que tienen las familias con niños de 6to año de escuela sobre el egreso escolar y sobre sus hijos y el grado de estrés familiar que produce esta etapa.
- § Describir las formas de afrontamiento familiar en este momento del ciclo vital.
- § Identificar factores psicosociales que influyen en el tipo de impacto (grado de estrés familiar) y en los estilos de afrontamiento de las familias durante el período de egreso escolar.

### **3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO.**

#### **3.1 El modelo ecológico como marco conceptual**

Para abordar esta dimensión investigativa se ha recurrido al paradigma que considera al sujeto en interacción con otros, en su intersubjetividad y no desde lo intrapsíquico o intrasubjetivo. El sujeto es sujetado en los vínculos, en la totalidad de la que es parte determinante y determinado en la relación con los otros. Este paradigma recibe aportes de la Teoría General de los Sistemas y de la Teoría Matemática de la Comunicación o Teoría de la Información. L. Bertalanffy (1968), concibe la naturaleza como organizada en totalidades de manera jerárquica. No se pueden entender los fenómenos desde una mirada aislada a los elementos, sino que es necesario aprehender las relaciones entre estos elementos.

Urie Bronfrenbrenner (1987) postula que la realidad familiar, la realidad social y la cultural pueden ser entendidas como organizadas dentro de un todo articulado, a la manera de un sistema compuesto por diferentes subsistemas, que se articulan entre sí de modo dinámico. Este autor sostiene que el ambiente ecológico puede ser concebido desde una dimensión más extensa que la

situación inmediata a focalizar para su estudio. Dicha situación afecta a la persona y a aquellos con los que interactúa directamente, a lo que llama microsistema, que abarca el contexto familiar, en el que se desarrollan los intercambios cara a cara más intensos. Con la misma intensidad y similar efecto considera los vínculos entre contextos, tanto aquellos que afectan directamente a la persona como aquellos en los que tal vez nunca participe, pero que son posibles de producir hechos en el ambiente inmediato. Denomina mesosistema a los primeros y exosistema, a los segundos, compuestos estos últimos por la comunidad más cercana, que incluye las instituciones mediadoras entre el nivel de la cultura y el nivel individual. También hace referencia a los macrosistemas, considerando el complejo de sistemas seriados e interconectados que remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular. Bronfenbrenner concibe el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él. Cuando habla de ambiente se refiere a un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe en la siguiente.

Se delimitan dos componentes posibles para investigar desde este marco teórico: la familia (microsistema) y la escuela (mesosistema). Pichon Riviere (1971) conceptualiza la familia como institución, es decir, “una estructura social básica que se configura desde el interjuego de roles

diferenciales (padre-madre-hijo) siendo la familia el modelo natural de interacción”. Esta estructura social básica presenta modalidades de producción en un proceso de transformación a partir de la construcción de estrategias de supervivencia. Estos procesos pueden ser comprendidos desde una perspectiva histórico - social que produce cambios dentro del funcionamiento familiar. Según la Prof Ps Sylvia Castro <sup>1</sup> “La institución familiar aparece precediendo la instancia individual y este nivel condicionado a la existencia de aquella. Como grupo social organiza su estructura formal y sus funciones de acuerdo a la sociedad a la que pertenece (clan, gens, familia conyugal). Como institución social está engarzada en esa sociedad a través de dispositivos que varían según la complejidad de la organización social en relación directa al privilegio que ella haga de sus aspectos normativos: religiosos, jurídicos, políticos y económicos”

Según la perspectiva sistémica se define familia como “un sistema en transformación constante que evoluciona en función de su capacidad de perder su propia estabilidad y de recuperarla después, reorganizándose sobre bases nuevas. Su carácter de sistema abierto nos permite individualizar dos fuentes de cambio: una interior que se sitúa en sus miembros y en las exigencias de su ciclo vital y una exterior (Andolfi, 1985) originada por las demandas sociales”. Siguiendo los desarrollos de Clara Fassler (2000), la familia constituye una de

---

<sup>1</sup> Castro Sylvia Para construir un concepto de familia; Revista Uruguay de Psicología. Tomo I No. 4. julio 1980. Editorial Imago. Montevideo.

las estructuras intermedias entre individuos y sociedad; en su seno donde se producen la socialización y trasmisión de valores aceptados por esa sociedad y esa familia. La familia es la primera red de apoyo para el individuo más allá de las etapas infantil y adolescente.

Un instrumento que resulta operativo para considerar y analizar estos cambios lo constituye el *ciclo vital*. El pasaje de un estadio a otro por el que transcurre la familia como sistema se ha denominado ciclo vital, determinado por una crisis en su estructuración con el consecuente cambio que trae aparejado. El concepto de crisis vitales, en el sentido de procesos de crecimiento y desarrollo de la persona, mencionado por Gerald Caplan, se diferencia de las crisis accidentales referidas a acontecimientos inesperados. Desde esta perspectiva cada grupo familiar realiza cambios en su funcionamiento de acuerdo a las etapas que se encuentra transitando, matrimonio, crianza, instrumentación (ingreso escolar), desprendimiento (salida del primer hijo del hogar), nido vacío, etc., los cuales resultan necesarios y saludables para las familias. El tránsito por el egreso escolar integra estas etapas por las que cada familia atraviesa. Hamilton, Mc Cubbin y Fegley (1983) consideran las crisis como un aumento de la desorganización, de la disrupción o incapacidad del sistema familiar para funcionar. La familia en crisis se caracteriza por la dificultad para retornar a la estabilidad, y a la constante presión a hacer cambios en la estructura familiar y en los modos de



interacción. Patterson (1988) plantea que la crisis familiar supone una desorganización familiar, donde los viejos modelos y las capacidades no son adecuados y se requiere un cambio. Entre los recursos familiares más importantes para enfrentar las crisis se encuentra la *cohesión*, que se expresa a través del nivel de apoyo mutuo, afecto y confianza entre los miembros de la familia.

Otro recurso es la *flexibilidad*, ya que en la medida en que la organización de la estructura familiar es más flexible, permitirá adoptar nuevos roles y reglas. La *permeabilidad* es otro recurso familiar que se refiere a la capacidad de la familia de abrirse hacia otras instituciones de la sociedad. Significa la apertura del sistema hacia el apoyo social de otras familias, de los amigos y compañeros más cercanos y de otras instituciones sociales. El apoyo social es un recurso que se puede referir al propio sistema familiar o cuando la familia apoya a sus miembros, o cuando la recibe de otras personas, grupos o instituciones.

De acuerdo al modelo de Circumplex (Olson, 1999), algunos de los conceptos específicos o las variables que se pueden utilizar para diagnosticar y para medir las dimensiones de la cohesión de la familia son: vinculación, límites, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisión e intereses y reconstrucción emocional. El foco de la cohesión es cómo los sistemas balancean sus separaciones contra sus espacios o actividades para estar juntos. Hay cuatro niveles de cohesión que se extienden desde desunido (muy bajo), separado (bajo moderado), conectado (medio a alto), enredado (muy alto). Se presume que

los niveles centrales o equilibrados de la cohesión (separada y conectada) proveen el funcionamiento óptimo de la familia. Los extremos o los niveles desequilibrados (desunidos o enredados) se consideran generalmente como problemáticos para las relaciones a largo plazo. En el área balanceada del modelo de la cohesión (separada y conectada), los miembros pueden experimentar y balancear estos dos extremos y pueden también ser independientes de y conectado con sus familias

La escuela, conceptualizada desde la perspectiva ecosistémica, constituye uno de los nodos de las redes sociales. La red social implica una transformación epistemológica en la concepción de la realidad, a partir de los desarrollos del paradigma de la complejidad, en donde las singularidades no son las partes que se suman, según plantea Dabas (1999), sino que construyen significaciones en la interacción. La escolarización de los niños implica para las familias de los mismos aceptar una apertura como sistema y compartir una función, la socialización, lo cual supone una dimensión de enriquecimientos de los miembros. Pero también, la escuela es gestora de la reproducción de un “orden social autoritario, clasista y sexista” (Ravazzola, M.C. 1988). En la institución escolar se construye una trama de relaciones que inciden necesariamente en la red social en que se encuentra inmersa y la determina. Esta trama parece estar caracterizada por desacuerdos entre estilos o proyectos vitales de los sectores de la comunidad escolar y

aspiraciones de los docentes y/o institución, así como por la existencia de relaciones de poder (sumisión y/o enfrentamiento) entre los distintos subsistemas de la institución y los grupos familiares de los niños escolarizados, como aspectos destacados (Marrón, J. 1988).

En este marco, la escuela, como agente socializador, adquiere un lugar relevante en cuanto al acceso de la educación y las posibilidades de integración o exclusión en el sistema social.

### 3.2. El papel de la educación en el desarrollo humano y social

Como señala Rumney (1963) la educación constituye algo indeleble y característico de todas las sociedades humanas y en un sentido general apunta a la socialización del individuo y a su adoctrinamiento en la cultura de su grupo. En las sociedades primitivas este papel es cumplido por la asociación espontánea de la familia o parientes, mientras que en las sociedades más complejas este proceso exige también la participación de agentes especializados dentro un sistema educacional que abarque desde la nursery a la universidad. Las funciones de este "sistema educacional", en constante interacción con las demás instituciones sociales, adquiere en la época actual una significación particular que trasciende el sentido habitual del proceso educativo. La educación, considerada entre los principales medios para el desarrollo de la

información y de la producción de conocimiento, se ubica hoy en un plano del debate político como uno de los factores productivos de mayor intensidad de esta época. Por otra parte, es también un factor de posible regulación de las desigualdades sociales.

De acuerdo al informe de UNESCO (2000), la educación y la producción de conocimientos constituyen el eje de la transformación productiva con equidad. Existe un convencimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo socio-económico en los países desarrollados así como en las experiencias exitosas de la llamada industrialización tardía. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, la competitividad (Martinic, S y otros. 2001). Distintos estudios recientes citados por Martinic (Chile, Martinic, S y otros. 2001) demuestran que con conocimiento e información, fundamentalmente convertida en tecnología, puede generarse capital; mientras que con capital y con ausencia de información, conocimiento y tecnología, existe una gran probabilidad de perder el capital con el que inicialmente se contaba. Una diferente modalidad de capital es el llamado social o humano. El concepto de capital social, ha surgido en distintos ámbitos disciplinarios como una aproximación para abordar precisamente las conexiones entre los factores económicos y socioculturales y

analizar, en ese marco, algunas de las fuerzas sociales que interactúan con los procesos de desarrollo. Este concepto ha destacado un aspecto importante del comportamiento socioeconómico, determinar el papel de las relaciones que no son las del mercado, en la determinación del comportamiento individual o colectivo y de ahí que el concepto de capital social está relacionado con la pobreza y con el desarrollo. En los trabajos que se han hecho en la CEPAL, se ha entendido el concepto de capital social *“como el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto”*. Algunos hablan de capital social y otros de capital cultural. En estudios empíricos realizados en América Latina se advierte sobre la pérdida de capital social de la familia, que se refleja en una disminución de su función socializadora: un desentendimiento creciente del hombre para con sus responsabilidades paternas que se visualiza en el crecimiento de las tasas de natalidad y de madres jóvenes sobre todo en hogares pobres que no cuentan con el respaldo de un compañero y/o esposo aumentando las familias monoparentales con jefatura femenina. Esta pérdida de capital social está vinculada con la educación, ya que generalmente es bajo el desempeño educativo de los niños criados en dichos hogares, encontrándose deserción escolar y bajo nivel educativo de la madre.

La velocidad de los cambios también afecta la manera como se da el conocimiento. Cada vez más asistimos a una competencia

educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que en forma acelerada exige información actualizada, como componente básico de ese conocimiento, con el consabido peligro de que la información tiende a desplazar la profundidad del conocimiento y de una “intoxicación de la información”. Es compartible la concepción de que la educación adquiere una importancia preponderante y definitiva en el proceso de esclarecimiento de la conciencia de las necesidades como en la elaboración de procesos que conlleven a la construcción de “satisfactores sinérgicos”, (Max Neef 1986).

La nueva perspectiva de la economía basada en información y conocimientos favorece que organismos internacionales, como el Banco Mundial, modifiquen sus orientaciones, dando prioridad a las llamadas “inversiones en capital humano” que desde la década del 90 se traducen en procesos de reformas educativas (Mejía Raúl, 2001).

### **La educación en el mundo y en América Latina y el Caribe.**

El informe anual de UNICEF para el año 2001 (UNICEF, 2001) afirma que si bien no se cumplieron las metas fijadas para mejorar la calidad de vida de los niños, se registró con respecto a la educación un incremento del porcentaje de niños inscriptos en las escuelas de todo el mundo: de un 78% en 1990 aumentó a un 82% en el 2001. No obstante, aún existen más de 100 millones de niños sin escolarizar en el mundo y de esta

cifra, 60 millones son niñas. Las cifras de UNICEF muestran que de cada 100 niños, 33 no están vacunados, 39 viven en condiciones sanitarias inadecuadas, 18 no van a la escuela y 17 son analfabetos.

En estas latitudes, para José Joaquín Brunner (2001), la educación permanece rezagada a nivel regional, subdesarrollada, semidesarrollada en el mejor de los casos, a pesar de los esfuerzos reformistas de las últimas décadas y la mayor inversión del gasto público en educación. La cobertura es insuficiente y existen importantes niveles de exclusión en algunos países. Brunner identifica una serie de dificultades en relación a esta temática, comenzando por plantear la escasa capacidad para compensar los déficit de capital cultural de los niños y jóvenes provenientes de los hogares más pobres. La tasa de repetición y deserción son altas. Se encuentran, además resultados insatisfactorios en el nivel de aprendizaje. Los recursos humanos y materiales son limitados y habitualmente mal gestionados y mal utilizados dentro del sistema educativo. Se encuentra una débil articulación entre niveles del sistema educativo y de éste con el entorno, particularmente el mercado del trabajo.

Afirma que existe bajo nivel educacional de la fuerza de trabajo mayor de 25 años (5 años en promedio) y un 14% de la población sumida en el analfabetismo. Se encuentra asimismo, pronunciadas diferencias en cuanto a años de escolarización de la población entre el 10% más rico (11 años o más) y el 30% más pobre (menos de 4 años). Además de ello debemos señalar la escasa

respuesta a los cambios que se producen en el presente como parte de la revolución tecnológica y la globalización.

A propósito de ello, el Proyecto de Recomendaciones sobre Políticas Educativas elaborado con motivo de la reunión de ministros de educación, PROMEDLAC VII, afirma: *“Los gobiernos han hecho un esfuerzo notable por introducir cambios en los sistemas educativos, obteniendo, en muchos casos, resultados exitosos; sin embargo, ellos han sido insuficientes para modificar los procesos pedagógicos que procuran aprendizajes de calidad para todos. Aunque la mayoría de los países de la región han llevado a cabo importantes reformas tendientes a mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación, y que, en muchos aspectos, han tenido impactos muy positivos, ellas no siempre generaron mejoramientos sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes”*.

Los sistemas educacionales, de capacitación y la investigación científica y el desarrollo de la tecnología han experimentado en las últimas décadas una expansión cuantitativa notable, aunque incompleta, en la mayor parte de los países de la región. Han demostrado su ineficacia en lo que respecta a la calidad de sus resultados, a su pertinencia con respecto a las demandas del entorno económico y social y también, lo cual no es menor, al grado de equidad con que acceden a ellos los distintos estratos de la sociedad. Se han destacado por la rigidez, la burocratización y la falta de compromiso con la realidad. La década pasada, que ha estado marcada por la



restricción de recursos públicos, la creciente apertura a la economía internacional y la democratización, debe ser vistas como el fin de un período y el comienzo de un período cuyo dinamismo y desempeño estarán marcados por la importancia que los países otorguen a la educación y a la producción de conocimientos. En los países de América Latina, esta actitud se ha extendido progresivamente.

### **La Educación en el Uruguay. Factores determinantes y consecuencias. Pobreza, deserción escolar y trabajo infantil.**

Hace 20 años, Juan Pablo Terra, en su impactante estudio sobre la niñez uruguaya, decía que el porcentaje de menores de cinco años en situación de pobreza era de 40%. Sin duda, la situación de la niñez carenciada ha empeorado en las últimas décadas. En el Uruguay, según UNICEF (2001), los mayores niveles de criticidad en cuanto Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) se concentran en los grupos etarios más jóvenes (menores de 18 años), lo cual refleja las diferentes pautas de reproducción de los hogares por nivel socioeconómico, y el mayor grado de vulnerabilidad de este sector etario. El análisis por grupos de edades muestra que los hogares con población entre 0 y 14 años se encuentran en situación más crítica que los que tienen personas de 60 años y más.

Mientras que más de cuatro de cada diez niños de 0 a 14 años están por debajo de la línea de pobreza relativa, esta relación es menos de 2 de cada 10 personas de 60 años y más. Los menores de 18 años, que constituyen según la Encuesta Continua de Hogares (ECH) el 27% del total de la población urbana, representan el 46% del total de personas pobres. Dentro del grupo, los menores residiendo en hogares pobres constituyen el 40% del total de menores. Este informe corrobora los datos de la investigación realizada en la Universidad Católica en nuestro país, con auspicio del Instituto Interamericano del Niño, la cual sostiene que los incrementos progresivos de los porcentajes que incluyen población en situación de pobreza sufrió una detención en 1994 y tras oscilaciones, volvió a aumentar en el 2000. El punto sensible de este problema está concentrado fundamentalmente en los niños.

Ruben Kaztman, director del Programa de Investigación sobre *Pobreza y Exclusión social de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Católica* (Katzman, 2001), consideró que las estimaciones arrojan que: “el 14% de los hogares y el 23% de las personas viven por debajo del nivel de pobreza” pero que entre los niños de 0 a 5 años, el porcentaje de pobres es cercano a 42%. Así como Uruguay se distingue en la región por sus bajos índices de pobreza, también lo hace por las mayores disparidades en la incidencia que tiene este flagelo en los grupos etarios extremos. Uruguay tiene la población más envejecida de América Latina, después de Cuba y como las

tasas de fecundidad son relativamente bajas, la población está aumentando en los tramos de edad en que tanto su manutención como la defensa de sus niveles de vida son más elevados. Esos grupos son los que presentan más problemas para activar un desarrollo intergeneracionalmente sustentable. Los autores de dicha investigación, (Kaztman y Filgueira) sostienen que si bien se deben reconocer los logros sociales en beneficio de la población más vieja, es necesario actuar sobre los factores que están incidiendo en la infantilización de la pobreza.

Entre 1989 y 1999 la pobreza infantil (sin considerar la adolescencia) se mantuvo prácticamente inmodificada, en tanto los niveles de pobreza en la tercera edad se redujeron 40%. Los hogares que tienen al menos un integrante entre 0 y 17 años tienen chances notoriamente más altas de caer en situación de pobreza que los hogares conformados exclusivamente por jóvenes, adultos y viejos. Según este informe *“algunos autores argumentan que la composición etaria de la población pobre obedece básicamente a un efecto del ciclo de vida, por lo cual los hogares compuestos por jóvenes verían reducidos sus ingresos per cápita por la presencia de los niños, pero esta sería una situación transitoria por el ingreso posterior de los jóvenes al mercado de trabajo o abandono del hogar original”*. En esta visión la pobreza sería una situación transitoria. Sin embargo, podría argumentarse que la situación de pobreza de los menores es un fuerte determinante para el resto de la vida del individuo; no sólo como resultado de problemas nutricionales, sino también por la

deserción escolar y liceal que comprometería los ingresos futuros y por la pérdida de capital social (GIEP), 1997; Terra, Juan Pablo, 1989).

De acuerdo a los últimos datos, el 47% de los niños menores de cinco años vive en hogares que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza. Ante la pregunta si estas desigualdades se reproducen en el acceso de la población a la educación, siendo la misma considerada un factor de producción y desarrollo, los datos parecen responder afirmativamente a esta interrogante. Ya al comenzar la inserción educativa de los menores pobres en referencia a los no pobres se encuentran diferencias significativas.

Según el Informe de la Gerencia de Planeamiento de la ANEP, titulado "*La inasistencia escolar en primer año de escuelas públicas de Montevideo*" (Semnario Búsqueda, 2000)<sup>2</sup> se sostiene que el 79,5% de las familias de esos alumnos tienen alguna Necesidad Básica Insatisfecha. Afirma que "*las familias de los niños con mayores niveles de inasistencia en primer grado en escuelas públicas de Montevideo presentan un marcado perfil de criticidad social*". El nivel socioeconómico detectado según las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) se corrobora a partir de todos los indicadores convencionales de pobreza utilizados en el referido informe: "*características del hogar, nivel de escolarización, condición laboral y tipo de empleo del jefe del hogar, composición de la jefatura de hogar, relación entre cantidad de personas mayores y*

---

<sup>2</sup> Artículo publicado en el semanario Búsqueda. 17 de febrero de 2000.

*menores de edad dentro del hogar, etc.”*

Asimismo se indica que 69.3% de los jefes de hogar a los que pertenecen esos niños alcanzó como máximo nivel educativo la enseñanza Primaria. Por otro lado, de acuerdo al Informe Infancia y Seguridad Social (Lagomarsino, Soc. Leticia Pugliese, 1999) la deserción escolar podría ser un indicador de la proporción de niños pertenecientes a hogares pobres para los cuales será más difícil superar esta condición, cristalizando aún más las desigualdades sociales. Así, para el total de menores, el porcentaje de no asistencia a un centro de estudios es del 19,19 % para los no pobres, elevándose al 31,14% en los menores pobres. En el grupo de 5 a 9 años, la amplia cobertura de la enseñanza pública primaria determina que las tasas de no asistencia sean relativamente bajas para todos los grupos, aunque ya se detectan diferencias a favor de los no pobres. En los tramos etarios siguientes, la deserción se agrava y las diferencias se profundizan por la condición de pobreza. Al aumentar la edad, crece el nivel de deserción del sistema educativo para el conjunto de la población. El abandono del estudio es mayor en el caso de los menores de sectores pobres, llegando a más del 47,4% para los comprendidos entre los 14 y 17 años, cuando el promedio para el total de la población es de 29%. En el caso de los jóvenes contabilizados como pobres sólo por la línea CEPAL, la deserción es del orden del 56,6%.

Afirma la Dra. Sonia Eljach que si bien es cierto que en nuestro país existe una cobertura extraordinaria en educación

primaria, la deserción escolar en la educación secundaria comienza a tornarse un factor que aumenta progresivamente, siendo que el porcentaje de adolescentes que termina el liceo es alrededor del 40% (Eljach, 2000, reportaje).

Respecto a la enseñanza secundaria, un estudio de la ANEP admite que este ciclo no puede retener a los estudiantes (Diario El Observador, 2001). La investigación mostró un sombrío panorama de la situación en el bachillerato público afirmando que Uruguay está perdiendo lugares en América Latina en lo que respecta con los niveles de escolarización. En el estudio la ANEP destaca el “bajo desempeño del sistema” en cuanto a su capacidad de retener a los jóvenes. En la investigación se señala que hay tres filtros importantes en el sistema educativo: el primero “*se produce por la proporción de jóvenes y niños que habiendo finalizado Primaria no continúan el Ciclo Básico*”(Diario El Observador, 2001). El segundo se registra en el Ciclo Básico, y el tercero en Bachillerato. Según el estudio, del total de jóvenes de entre 12 y 25 años que abandonaron el sistema educativo, aproximadamente un 23% lo hizo luego de completar Primaria, un 27% a lo largo del Ciclo Básico (habiéndolo completado o no); y un 20% en el Bachillerato.

ANEP considera que “*la reiteración de experiencias educativas frustrantes*” es uno de los principales factores “*responsables del proceso de marginalización y alineación progresiva del estudiante*”, que lleva a la deserción en los distintos ciclos de secundaria. En el estudio se señala que los

factores “intraescolares” no parecen hacer de los centros de estudio ámbitos “*adecuadamente atractivos y motivadores que alienten la inversión de los jóvenes en educación*”. En el mismo sentido, el responsable del Programa de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente, Renato Opertti (Mayo 2001), en su exposición ante una Comisión Especial del Poder Legislativo, consideró que “*nuestro sistema educativo que ha sido muy generoso en las oportunidades de accesibilidad, no lo ha sido en las oportunidades de egresar de él (...) Este es un sistema que se ha caracterizado por ser muy rígido, con poca comunicación horizontal, con ofertas extremadamente separadas o atomizadas y ha tenido como resultado un bajo nivel de inclusión. Es decir, que este es un sistema que excluye en vez de incluir*”. En el informe se destaca que un 11% de los jóvenes de entre 11 y 17 años no estudian ni trabajan. Este porcentaje supera los 66.000 jóvenes de los cuales 18.852 varones y 47.209 mujeres. Agrega Renato Opertti que es necesario el “*reconocimiento de que estamos dentro de un sistema muy selectivo y quizás-sea muy severo el término—penalizante*”. En su exposición Opertti señaló que en los últimos años aumentó el número de personas que ingresan al Ciclo Básico, alcanzando un 85% de la población de entre 12 y 14 años. Sin embargo, la dimensión del abandono en ese ciclo es tan alta, recalcó, que sólo el 40% de los que ingresan en primer año egresan en tercero. “*Entonces lo que puede aparecer como un sistema muy equitativo por la accesibilidad, es tremendamente inequitativo*

*por el egreso (...) Con esto estamos diciendo que el sector de la población uruguaya que finalmente egresa de la educación media es relativamente minoritario, muy concentrado socio-culturalmente en determinado segmento”* especificó Operti (mayo, 2001)

El mismo informe señala además, que el porcentaje de jóvenes que no trabaja ni estudia ha aumentado en la última década, incrementando la proporción de varones que lo integran. El comportamiento varía según el género; mientras los varones disminuyen su participación en esta población conforme aumenta la edad, el número de mujeres aumenta en los tramos de mayor edad. Además, de cada 10 jóvenes que no estudian ni trabajan, 6 pertenecen a los sectores de más bajos ingresos. El problema de los jóvenes que no trabajan ni estudian tiene una mayor incidencia en el interior urbano que en Montevideo. Mientras que en la capital agrupa al 8% de los jóvenes de 12 a 27 años, en el interior urbano alcanza al 12%. El incremento de los varones jóvenes en esta situación eleva el riesgo de marginalización. Por otro lado, el incremento del trabajo infantil y el trabajo adolescente vinculados a la deserción escolar, compromete todo el futuro del Uruguay, ya que esta población que no termina su formación primaria o secundaria se encuentra trabajando en labores precarias y mal pagadas con una tendencia creciente.

En diversos trabajos empíricos (Torello y Casacuberta, 1998; Bucheli y Furtado, 1999) se demuestra que existe una alta correlación entre el nivel de ingresos de un individuo y su nivel educativo (Vigorito, 1999). Se puede concluir que la deserción



escolar a edades tempranas compromete el perfil de ingresos al que pueda acceder un individuo. El Instituto Nacional de Estadística (2000) señala que la problemática del trabajo infantil y adolescente alcanza, en el Uruguay urbano, a 34.000 niños y jóvenes de entre 5 y 17 años, es decir, el 6,5% de la población comprendida en esta franja etaria. De los que trabajan, 2.700 tienen entre 5 y 11 años y 31.300 entre 12 y 17 años. Se estableció que el 49.9% de quienes trabajan no asisten al sistema educativo.

### **La relación entre el nivel educativo y las trayectorias de emancipación de los jóvenes.**

Es necesario considerar la forma cómo se distribuye, en los distintos estratos socioeconómicos, la carga del mantenimiento de una estructura de edad envejecida y el peso de la reproducción biológica y social de las nuevas generaciones. (Katzman, 2001). La observación de estas variables puede realizarse a partir de las “trayectorias de emancipación” de los jóvenes que pertenecen a distintas clases, ya que ambas cargas serán mayores para aquellos jóvenes que se incorporan más temprano al mercado de trabajo y que forman pareja y tienen hijos más temprano. En ese sentido, los jóvenes uruguayos muestran trayectorias de emancipación diferentes: una extremadamente tardía y con muy baja fecundidad, propia de los sectores medios y altos; y otra con abandono temprano de los estudios, con maternidad adolescente, y

mayores tasas de fecundidad, propia de los sectores menos pudientes. Más de 80% de los nuevos hogares constituidos por jóvenes de entre 20 y 28 años son conformados por personas de menos de 9 años de educación formal, lo cual tiene *“al menos dos consecuencias importantes para el funcionamiento de la sociedad y para la equidad social”* (Katzman, 2001). A pesar de que el fuerte aumento de la educación entre las mujeres de las últimas dos décadas llevó a que la mayoría de la población femenina en edad reproductiva tenga estudios secundarios o universitarios, la mayoría de los niños/as uruguayos son concebidos y criados por madres que no han pasado de la educación primaria. Eso obedece a que la tasa de fecundidad de las mujeres en edad fértil con ese bajo nivel de educación duplica la de las mujeres con educación media y alta. Los sectores más pobres cargan con el grueso de la constitución de los nuevos hogares y, por ende, de la reproducción biológica y social del país. Por este motivo la sociedad se está privando de buena parte de la contribución que potencialmente podrían hacer al perfil de las nuevas generaciones las personas que han acumulado mayores recursos físicos, humanos y en capital social y que podrían garantizar una adecuada capacidad de socialización de esas generaciones. Como contrapartida, la mayor parte de los niños están siendo criados y socializados en hogares con una relativamente menor capacidad de socialización.

La segunda consecuencia de los diferenciales en cuanto a trayectorias de emancipación de los jóvenes es que los que

proviene de los estratos más humildes tienen una carga relativa mayor en el mantenimiento de una sociedad envejecida. Esto se debe, por un lado, a que éstos ingresan más temprano al mercado de trabajo y tienen una vida laboral más extensa. De este modo, el problema de la equidad intergeneracional está íntimamente ligado a la mayor o menor convergencia entre las trayectorias emancipatorias de jóvenes de distintos estratos socioeconómicos.

Por su parte la Dra. Eljach (2000, reportaje) ha destacado la incidencia del embarazo adolescente, que tiende a crecer y que también está vinculado a la deserción escolar y al consecuente menor nivel de escolarización. Advierte que en el Sector Público, nacen anualmente cerca de 4.200 hijos de madres adolescentes, de las cuales 2.700 son menores de 17 años. Al respecto, en el informe que el Dr. Díaz Roselló realizó como delegado de *la Dirección de Salud a la Comisión Especial con fines de diagnóstico, sobre las situaciones de pobreza* que funciona a nivel de la Cámara de Representantes (Diario El País, 1999), especificó que en el contexto de los 55.000 nacimientos que se producen en el país, la cifra es importante. Complementando esta información, un estudio realizado en el año 1999 por el CODICEN señaló que el 50% de las madres de niños de sexto año de Primaria tuvieron su hijo antes de los 19 años de edad. Del desglose de estos datos resulta que el 15.3% de las madres tuvieron su primer parto antes de los 17 años, mientras que un 34.9% lo hicieron antes de los 19 años. Mientras en

las zonas más favorecidas económicamente una de cada 25 madres tiene su primer hijo antes de los 17 años, en las zonas de menores recursos, una de cada cuatro. En el caso de las mujeres que son madres antes de los 19 años, en las zonas de mejor nivel social la proporción es de una de cada diez, mientras que en las zonas más desposeídas, la probabilidad es de una cada dos madres. En este grupo poblacional sólo el 15% tiene terminada Secundaria y el 84% o no tienen secundaria (la mayoría) o la tienen incompleta.

### **La relación entre escolarización, años de escolaridad del jefe del hogar y composición familiar.**

El bajo nivel socioeconómico, cultural y la conformación familiar aparecen como determinantes de la probabilidad de abandono del sistema educativo Bucheli y Casacuberta (1999) analizan los determinantes de la probabilidad de asistencia al sistema educativo para los jóvenes de 13 a 17 años encontrando que un mejor nivel educativo del jefe del hogar y del ingreso llevan a los individuos a permanecer en el sistema educativo y a postergar su incorporación al mercado de trabajo. De acuerdo al Informe Infancia y Seguridad Social (Lagomarsino, 1999), considerando la variable educación del jefe del hogar, los menores pobres presentan una mayor propensión a ubicarse en hogares cuyo jefe tiene un menor nivel educativo. Más del 61% de los menores pobres pertenece a hogares

donde el jefe alcanzó un nivel educativo no superior a primaria completa.

La investigación realizada por el Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República detecta que la pobreza tiene una alta correlación con dos factores: *los años de escolaridad del jefe del hogar y la cantidad de hijos de las familias*. En el año 1992 en Montevideo, el porcentaje de pobres, en hogares cuyo jefe tenía 9 años de escolaridad como máximo y había al menos tres niños, era del 63%; mientras que el porcentaje de pobres, en hogares cuyo jefe tenía 10 años de escolaridad y no más de dos niños, era del 5%. En esta misma perspectiva, de acuerdo al informe del economista Ruben Tansini, del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Semanao Búsqueda, 2000), el hogar incide más que la escuela en el aprendizaje de primer año de Montevideo: *“La probabilidad de obtener calificaciones superiores a MB se ve afectada positivamente por el nivel educativo del hogar, en particular porque la madre supere los 9 años de educación formal”*, que concluye que las *“variables institucionales tienen una menor significación”*... *“El mayor nivel educativo de la madre colocaría al alumno en una situación de posible complementación de la educación recibida en la escuela, lo que, como contraparte, su carencia limitaría a las madres con primaria incompleta”*.

**Distribución de la población por barrios y características educacionales.**

Es posible constatar que la pobreza tiene mayor incidencia sobre la población joven. Esta población se enfrenta a dificultades importantes para superar la condición de pobreza en la que se encuentra sumergida, presentando una tasa alta de deserción al sistema educativo, un capital humano de sus padres en muchos casos reducido, una elevada incidencia del empleo de baja calidad y habitando en vecindarios con bajo capital social.

Según un estudio en de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2000) los promedios de repetición en los primeros años de las escuelas públicas durante la última década confirmaron que las diferencias entre los barrios con mayor poder adquisitivo y los más carenciados de Montevideo se reflejan en el aprendizaje escolar. Mientras en las escuelas de Punta Gorda los índices de repetición fueron los más bajos de la capital en los últimos diez años, al llegar a 4.2%, en Carrasco Norte el guarismo alcanzó a 38,9% y fue el mayor de toda la ciudad. El estudio indicó además, que en otros cinco barrios (Casavalle, Jardines del Hipódromo, Las Acacias, Punta de Rieles, Bella Italia y Manga) los promedios revelaron que al menos tres de cada diez niños fracasaron en su primer año escolar y que sólo otras seis zonas además de Punta Gorda (Punta Carretas, La Blanqueada, Pocitos, Jacinto Vera, Parque Batlle, Villa Dolores y Prado) registraron guarismos inferiores a 10%. Los mayores índices de repetición fueron registrados en el primer año escolar y en los

grupos de niveles socioeconómicos más bajos.

Las autoridades de ANEP han advertido que la educación no ha logrado revertir las profundas tendencias a la fragmentación social que soporta la sociedad uruguaya en las últimas décadas y que de acentuarse esta tendencia, podría estar en cuestión la convivencia ciudadana del país. Consideramos interesante e ilustrativo la agrupación que realiza el Informe Infancia y Seguridad Social, respecto a la distribución de la población de menores pobres en los barrios de Montevideo ya que ella constituirá un apoyo para justificar el proceso de muestreo de nuestra investigación, por lo que incluimos aquí los siguientes cuadros:

**Cuadro 1: Agrupamiento aproximado de los barrios por zonas\***

Zonas.	%de menores pobres	Barrios
Zona 1	Menos de 15%	Punta Carretas, Pocitos, Buceo, Parque Batlle
Zona 2	Entre 15 y 25%	Parque Rodó, Cordon, Tres Cruces, Capurro, Bella Vista, Reducto, Atahualpa, Jacinto Vera, Figurita, La Blanqueada, Carrasco, Carrasco Norte, Punta Gorda, Malvín, Malvín Norte, Centro, Aguada
Zona 3	Entre 25 y 40 %	Mercado Modelo, Bolívar, Cerrito, Aires Puros, Prado, La Teja, Palermo, Villa Muñoz, La Comercial
Zona 4	Entre 40 y 55%	Bañados de Carrasco, Conciliación, Sayago, Belvedere, Peñarol, Lavalleja, Barrio Sur, Ciudad Vieja (sin Aduana)
Zona 5	Más de 55%	Lezica, Melilla, Colón, Aduana, Cerro, La paloma, Tomkinson, Casabó, Pajas Blancas, Paso de la Arena, Los Bulevares, Nuevo París, Manga, Toledo Chico, Casavalle, Piedras Blancas, Maroñas.

**Cuadro 2: Incidencia de la pobreza por zona de Montevideo. 1997\***

Zona	% menores pobres	% en total menores pobres	% en el total de menores	% pobres en el total de la población	% en total de pobres	% en el total de población
Zona 1	10,53	2,83	10,86	5,19	2,93	13,16

---

<b>Zona2</b>	20,04	13,06	26,35	10,98	14,39	30,52
<b>Zona 3</b>	35,00	11,98	13,84	19,77	12,32	14,51
<b>Zona 4</b>	51,69	17,03	13,32	29,94	16,23	12,62
<b>Zona 5</b>	62,57	55,11	35,63	43,18	54,13	29,19

\*Fuente: elaborado en base a la ECH  
(Lagomarsino, 1999)

La mitad de la población en situación de pobreza en Montevideo se encuentra concentrada en la Zona 5, representando aproximadamente un tercio de la población total de la capital. La zona 4 concentra un 17% del total de menores pobres. Ambas zonas acumulan el 72% de los menores ubicados bajo la línea de pobreza.

### 3.3. El Egreso escolar como tema de investigación. Estrés y afrontamiento en la etapa de egreso

Enmarcado en este panorama de escolarización, hay diversas evidencias que sugieren que la etapa de egreso escolar y de tránsito de la enseñanza primaria a secundaria es un período particularmente crítico, estresante tanto para el niño como para sus familias y para las instituciones educativas que los albergan. Definimos la etapa de egreso como un momento del ciclo vital individual y familiar, no sólo ligada al tránsito escolar sino a los acontecimientos del desarrollo y cambios que ocurren en este período

Según el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, UNESCO, más de 100 millones de niños abandonan la escuela antes de tiempo. Esta

---



Comisión hace referencia a la angustia del egreso o de las salidas, angustia que aumenta la obsesión de acceder a la enseñanza superior, como si se estuviese jugando a todo o nada. El desempleo generalizado que existe en muchos países no hace más que agravar este malestar. Si bien Uruguay muestra índices de alfabetización e inserción escolar más elevados que el resto de América Latina, estos indicadores como ya vimos, distan de los alcanzados por los países desarrollados.

A partir del trabajo en instituciones educativas de zonas urbanas como el barrio Lavalleja, Punta Carretas y el Cerro de Montevideo, se ha detectado que diferentes problemáticas socioeconómicas, tales como desempleo, empobrecimiento, violencia, etc., se asocian a situaciones de estrés que manifiestan tanto maestras, escolares como familias que interactúan con las escuelas, las cuales actúan con una peculiar incidencia en el tránsito de egreso de los niños.

El término estrés, etimológicamente, deriva de la palabra latina *stringere* que significa "provocar tensión". Toda experiencia o un conjunto de ellas, cuya exigencia es excesiva para el individuo en relación con sus recursos, es considerada como estrés, conceptualización que se ha afirmado desde los primeros trabajos de H. Selye en 1956 y que por extensión también ha sido aplicada a los grupos (familia, comunidad)" (Selye, 1956) Selye lo ha tomado de la física, que lo utiliza "para referirse a la fuerza que actúa sobre un objeto y que, al rebasar una determinada magnitud, produce la deformación,

estiramiento y/o destrucción del objeto”. Selye considera el estrés como la respuesta inespecífica del organismo ante cualquier exigencia. El estrés no se refiere a la demanda ambiental, sino a sus consecuencias.

Estrés y ansiedad, son tratados frecuentemente como procesos intercambiables, incluso en la literatura especializada, debido principalmente al gran número de elementos comunes. Para Endler (1988) el concepto de estrés se superpone al de ansiedad. Folkman (1984), es más partidario del uso del término estrés. Lazarus (1966) conceptualiza la ansiedad como una emoción de estrés, en oposición a emociones de tono positivo como el amor o la alegría. Desde la psicofisiología, la cual ha utilizado el término estrés, se ha puesto un especial énfasis en los aspectos fisiológicos de la respuesta de estrés, considerando la ansiedad como el sentimiento subjetivo asociado al estrés, junto con otros como intranquilidad y agresividad. Para Taylor (1986) el término estrés hace referencia principalmente a la situación, mientras que la ansiedad, junto con otras reacciones emocionales como la ira o depresión, se consideraría una reacción ante eventos estresantes. Otras emociones de estrés podrían ser, la culpa y los celos. Para Fernández Abascal<sup>3</sup> el estrés es un proceso adaptativo y de emergencia, necesario para la supervivencia de la persona, que a pesar de que produce diferentes emociones, no se identifica con una emoción. Las diferencias

---

<sup>3</sup> Fernández Abascal, Enrique. (1999). Emociones y salud. Cap. XVI. El estrés: Aspectos básicos y de intervención. Barcelona: Editorial Ariel

entre el estrés y las emociones es que éstas son producidas por “un tipo de situaciones muy específicas y concretas, mientras que el estrés se desencadena ante cualquier tipo de alteración en las rutinas cotidianas”. Por otro lado, las emociones poseen unos efectos subjetivos, mientras que el estrés no. Las emociones tienen una determinada forma de afrontamiento en tanto el estrés implica diferentes formas de afrontamiento. Se trata de un proceso de origen adaptativo, que pone en marcha una serie de mecanismos de emergencia necesarios para la supervivencia y sólo bajo determinadas condiciones sus consecuencias se tornan negativas y perjudiciales para la salud.

Múltiples son las condiciones vitales que pueden resultar estresantes. Se han definido indicadores de estrés como: irritación, preocupación, tensión, depresión, afecciones psicósomáticas, perturbaciones de la atención, de la percepción, de las funciones cognoscitivas y motoras, aburrimiento, bajo rendimiento, ausentismo, etc. Por otra parte, determinadas percepciones pueden resultar estresoras, como por ejemplo la propensión a sentirse dañado, amenazado o puesto a prueba. Chandler y Shermis(1986) plantean que *“el estrés juega un papel importante en las causas y el mantenimiento de problemas emocionales, lo que es especialmente también cierto en los niños”* y afirman que la principal fuente de estresores en la edad escolar se ubica en el contexto escolar.

Considerando el ambiente escolar como fuente potencial de estresores y/o como ámbito de expresión de situaciones estresantes, la transición del nivel primario al

secundario surge como un aspecto relevante en el contexto educativo y sin embargo, escasamente investigado. En la temprana adolescencia, este proceso esta asociado con numerosos estresores. Las características de cambio propias de esta etapa de transición escolar pueden tener un impacto negativo en la vida del púber, afectando entre otros el rendimiento académico, particularmente en un porcentaje mayor en varones respecto a mujeres. Se considera el egreso escolar como un momento crítico para el niño y su familia porque:

1. Para muchos niños tal vez sea la última oportunidad de “integración social”, el fin del proceso educativo y la reducción a la marginación del vecindario o del hogar, cuando no del mercado laboral y social.
2. Implica un cambio hacia algo nuevo y distinto, ya que significa un período de nuevas adquisiciones y la puerta de entrada a un nuevo circuito que los acerca a la vida adulta.
3. Determina transformaciones en las modalidades relacionales y vinculares tanto a nivel del contexto educativo como socio familiar.
4. Significa abandonar a sus pares y adultos que fueron durante 6 años o más un continente afectivo y conductual.
5. Se produce en plena crisis puberal, periodo signado por cambios físicos y emocionales y el acceso a la genitalidad.

Desde una perspectiva ecológica, es indudable que estos aspectos críticos están influidos y a la vez comprometen en forma directa al niño o púber, a su familia y a la institución educativa en la que se inserta en

un proceso interactivo cuya comprensión requiere de una mirada multidimensional, lo cual no excluye la posibilidad de un recorte metodológico para su análisis.

### **Los desencadenantes del estrés: los estresores**

En la literatura científica aparecen ocho grandes categorías de estresores: las situaciones que fuerzan a procesar información rápidamente, los estímulos ambientales dañinos, las percepciones de amenaza, la alteración de funciones fisiológicas (enfermedad, drogas etc.) el aislamiento y el confinamiento, los bloqueos en nuestros intereses, la presión grupal y la frustración. Por su parte para Lazarus y Folkman (1984), el estrés psicosocial es una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Estas características de los estresores han hecho que se les considere como acontecimientos con los que tropiezan las personas. Estos desencadenantes implican cambios en las rutinas de la vida cotidiana, roturas con sus automatismos, lo que provoca nuevas condiciones y necesidades ante las cuales la persona tiene que valorar su forma de responder.

La taxonomía de los desencadenantes del estrés se ha realizado en función de la significación que tienen los cambios en la vida de una persona. Se consideran tres tipos de desencadenantes psico-sociales,

agregándose una categoría con los desencadenantes de naturaleza biológica.

1. estresores únicos o cambios mayores, referidos a cataclismos, o cambios dramáticos en las condiciones en el entorno de vida de las personas, situaciones bélicas, víctimas de terrorismo, violencia, enfermedades terminales, migración, desarraigo; las catástrofes naturales (terremotos, inundaciones, cataclismos, etc.), y los sucesos altamente traumáticos (pérdidas familiares, etc.).
2. estresores múltiples o cambios menores, que se refieren a cambios significativos que afectan solo a una persona o un pequeño grupo de ellas y que corresponden con acontecimientos que suelen hallarse fuera de control de las personas (muerte de un ser querido, una amenaza a la propia vida, enfermedad incapacitante, pérdida de trabajo, divorcios, crisis familiares, tener un hijo, un examen importante).
3. estresores cotidianos que se refieren al cúmulo de molestias imprevistas y alteraciones en las pequeñas rutinas cotidianas. En esta categoría entrarían: perder algo, un atasco en el tráfico, quedarse sin dinero, sucesos fortuitos (fenómenos meteorológicos, rotura de objetos, problemas sociales (discusiones, decepciones, problemas familiares). Corresponden a una serie de pequeñas cosas que pueden irritarnos o perturbarnos en un momento dado.
4. los estresores biogénicos se refieren a mecanismos físicos y químicos que disparan directamente la respuesta de estrés, siendo las

sustancias químicas: anfetaminas, cafeína, nicotina y ciertos factores físicos como los estímulos que provocan dolor, el calor extremo o el frío extremo. Estos estresores son mecanismos físicos y químicos que disparan directamente la respuesta de estrés, sin la mediación de los procesos psicológicos. Las consecuencias del estrés serían las repercusiones de este núcleo sobre el rendimiento (académico, laboral, deportivo, etc.) o sobre la salud.

De acuerdo a esta clasificación, el período de egreso escolar podría asociarse a estresores múltiples y cotidianos.

El estudio del estrés como un proceso psicológico aborda a éste como una serie de subprocesos cognitivos y emocionales, que van entrando en funcionamiento a medida que se procesa la información proveniente del exterior y/o del propio organismo.

□ La valoración estresante que implica daño o pérdida cuando la persona sufre algún prejuicio ante esta condición por haber sufrido anteriormente algún tipo de lesión física, daño social o deterioro en su autoestima. La valoración de una condición dentro de esta categoría supone la inmediata movilización del patrón de estrés, sin que tenga que mediar ningún otro proceso cognitivo-emocional.

□ La valoración de una situación como generadora de amenaza se produce por la anticipación de daños o pérdidas, que aún no le han ocurrido a la persona, pero que ella prevé que pueden acontecer si no hace algo para evitarlo. Así pues, implica la valoración del potencial lesivo del estresor, al tiempo que moviliza emociones negativas y la segunda

valoración para buscar un afrontamiento anticipativo.

- La valoración de una situación como desafío supone una anticipación de daños o pérdidas, pero en este caso valorando los recursos necesarios para dominar la situación.

### **El afrontamiento.**

El afrontamiento es una preparación para la acción, que se moviliza para evitar los daños del estresor. Por lo tanto, el afrontamiento implica esfuerzos tanto cognitivos como comportamentales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas e internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Son muchas las formas en que se puede concretar el afrontamiento, es decir, hay múltiples estrategias de afrontamiento que pueden utilizarse frente al estrés. El uso de estrategias de afrontamiento no siempre es positivo, incluso aunque tenga éxito en eliminar el estresor, es decir, el afrontamiento siempre tiene un precio.

Tobin y cols., 1989, desarrollaron un cuestionario que contiene 14 subescalas: 8 primarias y 4 secundarias y dos terciarias. Las escalas primarias consisten en estrategias específicas de afrontamiento en respuesta a las fuentes de estrés y son las siguientes: resolución de problemas (cambiar la fuente de estrés), reestructuración cognitiva (cambiar el significado de la situación), contacto social (buscar apoyo en amigos y



familiares ), expresar emociones (dejar ir las emociones y comunicarlas), evitación del problema (negar la existencia del problema y evitar pensar o actuar en relación a él), pensamiento desiderativo (tener fantasías en las que todo se soluciona fácilmente), retraimiento emocional (guardarse los sentimientos para sí y evitar los contactos sociales ) y autocriticar (echarse la culpa a uno mismo y reprocharse los errores pasados cometidos). Las escalas secundarias son cuatro: aceptación centrada en el problema, que incluye la resolución de problemas y la reestructuración cognitivas; aceptación centrada en las emociones, que comprende el contacto social y la expresión de las emociones; rechazo centrado en el problema, a la que corresponden la evitación del problema y el pensamiento desiderativo y, finalmente, rechazo centrado en las emociones, que está íntimamente relacionada con el retraimiento social y el autocriticarse. Finalmente, los factores terciarios son dos. El primero es la aceptación, que comprende los dos factores de aceptación, ya sea centrado en el problema, ya sea centrado en las emociones. Los autores usan el término engagement, que significa compromiso y tiene mucha relación con el concepto de aproximación como opuesto a evitación. El segundo factor terciario es el de rechazo, y abarca los dos factores que implican rechazo, bien del problema, bien de las emociones. La palabra inglesa usada por los autores para este factor es disengagement, que aparte de rechazo también significa desentenderse de algo; también tiene que ver con el concepto de negación el de evitación. Han comprobado

estos autores que cuanto más autoeficacia muestran los sujetos, usan más estrategias de resolución de problemas y menos de evitación del problema. (Tobin y cols., 1989).

### **El estrés desde la perspectiva del adolescente.**

Según la Dra. Irma Gentile (1994)...  
*“Adolescencia es la edad comprendida entre el final de la niñez y comienzo de la pubertad hasta el completo desarrollo del cuerpo”.*  
Adolecer (adolescere) significa crecer, pero también significa “doler”, “sufrir”. Measor y Woods(1984) describen la transición a la escuela secundaria y la transición de la infancia a la edad adulta (adolescencia) como uno de los más importantes cambios de posición que experimenta la gente a lo largo de la vida. Estos cambios de categoría son importantes y a la vez traumáticos, como es el caso de la transición escolar, porque el tránsito de la escuela primaria a la secundaria supone no un cambio de posición, sino tres:

- El cambio físico y cultural de la propia adolescencia que llamamos pubertad.
- El cambio informal que tiene lugar dentro y entre las culturas establecidas por sus iguales y grupos de pares en los cuales el adolescente experimenta y espera distintos tipos de relaciones.
- El cambio formal que se da entre dos tipos diferentes de instituciones, con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diversas por parte de los profesores.

Este cambio múltiple de posición, que supone la transición, puede ser causa de ansiedad porque los mensajes y directrices del cambio no siempre son coherentes entre sí. Si bien el paso de la escuela primaria a la secundaria y de la infancia a la adolescencia representan un aumento de categoría, el pasar de ocupar una posición privilegiada en una institución a formar parte del nivel inferior de otra y de ser un niño mayor a convertirse en un adolescente pequeño, representa un descenso de categoría. En relación a los dos primeros cambios señalados por Measor y Woods, desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, la pubertad como etapa de crecimiento, caracterizada por cambios corporales y en la vida sexual infantil, implica el comienzo de una crisis evolutiva de identidad, donde se reactiva el conflicto básico dependencia- independencia. Los cambios biológicos se imponen al niño como algo externo e ineludible, vivenciados pasivamente por él. Se enfrentan a la reestructuración de modelos identificatorios, repercutiendo en el vínculo maestro-alumno a través de manifestaciones de agresividad, descontento, rebeldía, provocación, muchas veces poco toleradas por el sistema educativo. Por otra parte, el púber crece en un medio de grandes transformaciones, las cuales se vienen registrando en el imaginario social y consecuentemente en las prácticas societarias. Los cambios están enmascarados en una dinámica social cuyos pilares principales se apoyan en la complejización de las tecnologías asociadas a la producción, y en los virajes ideológicos que ellas mismas prodigan con la llegada de la era

"tecnológica", a través de su aplicación al terreno de los intercambios económicos. (Cao, 1999). Desde esta perspectiva, asistimos a un proceso de "adolescentización de la sociedad".

En relación al tercer aspecto, el cambio formal, para Hargreaves,(1998) existen por lo menos tres ámbitos en los que la transición a la escuela secundaria puede provocar la aparición de problema potenciales:

- La ansiedad estudiantil respecto a la transición y el alcance de la misma.
- La adaptación a la escuela secundaria y las implicaciones de la transición a corto y largo plazo en los logros académicos, la motivación y el compromiso con la institución.
- La continuidad o discontinuidad del currículum en el aprendizaje del estudiante.

La ansiedad del estudiante es la causa de preocupación más evidente en la transición a la escuela secundaria. Un estudio realizado por Garton (1987) sugería que esta ansiedad reflejaba la inquietud que en los estudiantes provocan las relaciones con los estudiantes mayores, una mayor exigencia en el trabajo, edificios escolares más grandes y diferentes profesores. Measor y Woods (1984) también llegaron a las mismas conclusiones. Es importante recordar también que en la transición encontramos aspectos positivos, como por ejemplo, las grandes expectativas que depositan los estudiantes en la nueva institución. En cuanto a la adaptación, se encontró que algunos grupos presentan más dificultades que otros en el proceso de adaptación a largo plazo a la

escuela secundaria. Entre ellos se incluyen los estudiantes de posición socioeconómica más baja, estudiantes pertenecientes a una gran variedad de grupos etno-raciales y estudiantes con bajo rendimiento. También la atención inconsistente a la continuidad del currículum de la escuela primaria a la secundaria constituye un factor que incide negativamente en el tránsito.

Desde el niño, se incrementa la ambivalencia frente al egreso. Siguiendo los lineamientos de la teoría ya tradicional que representa Arminda Aberasturi respecto a los duelos que transitan los púberes, propio de esta etapa evolutiva- duelo por las padres infantiles, por el cuerpo infantil, etc.- se agregaría el duelo por la escuela.

### **El estrés desde la perspectiva de la institución educativa.**

Estas características particulares de la etapa evolutiva no son, sin embargo, cuidadosamente contempladas en los programas escolares. Tal afirmación se pone en evidencia en un trabajo preliminar realizado en Montevideo con informantes claves de las instituciones escolares (de la Cuesta, 2001). En relación a los niños los informantes entrevistados consideran que no hay problemas de conducta serios, salvo casos esporádicos, pero es en sexto año donde empiezan a detectarse problemas de

agresividad y de indisciplina y no entienden con qué puede relacionarse. Por otra parte, los docentes visualizan diferencias entre los quintos y los sextos: los de sexto, están “alborotados”, están en una etapa de preadolescencia. Sienten que son los más grandes de la escuela, que tienen el poder, son los que dominan, “tienen carta abierta”. Los chicos de sexto año son percibidos como muy “susceptibles” y buscando el límite en la escuela. Existe una consideración predominante en el personal educativo de que a los padres les cuesta imponer límites o no son los límites que el niño requiere. En cuanto al rendimiento, piensan que en sexto se ve afectado, debido a la inseguridad en cuanto al egreso escolar. Los niños que han tenido un buen rendimiento desde primer año, lo siguen manteniendo, mientras que los que han tenido un rendimiento no siempre parejo, descienden en forma significativa en sexto año. Con respecto al egreso escolar, sostienen que “el niño no quiere dejar la escuela”. Algunos lo sienten y lo expresan, otros no se manifiestan. Piensan que es un duelo para el niño tener que dejar la escuela y los maestros. La pérdida del vínculo con la maestra les cuesta, ya que es como un “papá” o una “mamá”...“En la escuela tienen un nombre, son “Pedro”, “Luis”, en cambio, en el liceo, son un número o un apellido”. Como dice la Dra. Gentile (1994), la búsqueda de identidad y la separación respecto a sus padres genera angustia, y a veces reclamos desmedidos en relación a la privacidad y la independencia. Se produce el segundo proceso de separación-individuación, al decir de Peter Blos (1981), lo que les provoca

ansiedad e impulsos regresivos hacia la infancia, los que se expresan también en el ámbito escolar.

La escuela pública, una institución con una arraigada concepción de la enseñanza como disciplinadora y normativizadora, a la vez que impulsa y habilita el conocimiento, se encuentra transitando por una Reforma Educativa controvertida y se hace claro en la cotidianeidad de la vida escolar un malestar que habla de impotencias, de pobreza, de "falta de recursos": un sistema que segrega, excluye y que es ignorante de sus propias falencias. El vínculo con la escuela se delinea como un escenario de homogeneización, característico de la institución escolar uruguaya de acuerdo a los estudios realizados por Barrán (1991), *"prevalciendo un desconocimiento de las características propias del niño de 6º año, diferentes a niños de otros grados; en el mejor de los casos predomina la insistencia en la toma de responsabilidades en relación al ingreso (se acentúa la perspectiva desde el ingreso a la enseñanza media más que el egreso de primaria)"*(de la Cuesta, 1996). La escuela aparece como desinstrumentada ante los requerimientos e incertidumbres de los padres, quienes confían a ella los proyectos de niño/niña-hombre/mujer.

Rescatando los discursos de los informantes claves de las instituciones educativas, tales como directoras, secretarías y maestras, emergen quejas, descontentos, alegatos que resaltan las dificultades en el relacionamiento escuela-familia. Los discursos institucionales denuncian una falta de acatamiento a la autoridad docente por

parte de los padres que no “respetan” profesionalmente a los maestros. Se instala así un reclamo de “reconocimiento”, que vivencian perdido, ante la mirada de los padres y de sus alumnos, quienes parecen considerar al maestro un “empleado” mas que un educador. Los maestros se vivencian a si mismos como “hombre orquesta”, como aquellos que “hacen de todo”, desde la labor docente hasta otras tareas que desbordan sus funciones y sus capacidades. Parecen lidiar entre la omnipotencia y la impotencia. El discurso escolar se encuentra plagado de acusaciones hacia los padres: *“los padres demandan mucho de la escuela, del personal docente, de la dirección. Por ejemplo, exigen que se les mande más deberes a sus hijos y por otro lado, se quejan de tener que ayudarlos en algunas tareas y consideran que ‘no tienen tiempo para perder’.* Encuentran en ellos un doble discurso, ya que por un lado, no respetan a los maestros, y por otro lado, amenazan a los niños con “*contarles a la maestra*” para imponer su autoridad o les dicen: “*decíle a tu maestra*” o “*pregúntale a la maestra*”.

Frecuentemente se detecta un enfrentamiento entre los maestros- escuela y los padres- familia, quedando los niños atrapados en una zona de acusaciones sin posibilidad de respuesta: madres abandonicas, familias violentas, padres ausentes o alcohólicos; maestras agresivas, impacientes, intolerantes o despreocupadas, etc. Según Lobrot(1980) “*...Hoy todos los padres quieren tener un hijo instruido, con diploma y título, que pueda abrirse camino en la vida...que sus retoños realicen las*



*ambiciones que ellos mismos no lograron realizar..."* Y si no son los padres, la colectividad se interesa en ello. El docente es quien tiene este encargo y de él se sospecha, lo vigilan y critican, atrapado en el doble discurso de enseñar en la creatividad singular en un sistema controlador y reiterativo. Se abortan los esfuerzos individuales, escasean los recursos institucionales. En la temprana adolescencia, el ambiente escolar se constituye como fuente potencial de estresores. La transición escolar es una experiencia estresante que afectara de manera observable, el rendimiento académico, esto parece ser más notable en los varones que en las mujeres, según una investigación realizada por Chung (1995).

### **La importancia del ambiente familiar. El estrés en la familia.**

Resulta indudable que la familia es el ámbito natural de interacción en el que se construye la matriz de socialización del niño/púber. Como sistema está sometida a procesos de ajustes y transformación permanentes en función de la aparición de nuevas necesidades que han sido conceptualizadas como "crisis del desarrollo familiar". La etapa de egreso escolar de los hijos puede ser concebida dentro de estas crisis del ciclo vital familiar, cuya expresión y formas de resolución estarán a su vez condicionadas por múltiples aspectos que caracterizan a este microsistema (estructura,

condiciones socioeconómicas, prácticas, creencias, relaciones con el micro, meso y exosistema, etc). Las consecuencias de esos ajustes a su vez influyen sobre el niño y pueden expresarse en el ámbito escolar ya sea en su conducta, rendimiento escolar, relacionamiento con pares y personal educativo, etc.

Danilo Donolo en “La Desigualdad Educacional. Hacia Nuevos Límites” hace referencia a un estudio longitudinal realizado por Alwin y Thornton (1994) quienes comparan la importancia de los factores socioeconómicos familiares sobre el rendimiento y egreso escolar en dos períodos separados de la vida escolar -temprana niñez y adolescencia avanzada. Como dato original y divergente respecto a anteriores contribuciones, estos autores encuentran que el tamaño de la familia tiene efectos independientes sobre el logro escolar para ambos períodos. Hay acuerdo en el sentido de que el tema de la desigualdad no se agota en lo educacional, sino que éste es sólo un aspecto de una realidad social compleja que admite consideraciones teóricas variadas. Tanto Yates (1986) como Milner (citados por Donolo) argumentan que ha sido beneficiosa la evolución desde el concepto de la desigualdad como desventaja a otra posición en la que interesan las diferencias, el conflicto y las características de grupos previamente vistos como desfavorecidos; aunque puntualizan que, si bien ha sido un avance, los movimientos son limitados por dos razones: la primera, por la sobreatención que se presta a la desigualdad en la escuela o en la escolarización y además, por la insuficiente

atención acerca de la desigualdad en las iniciativas políticas y prácticas. Es de destacar aquí la importancia que se atribuye a la dupla clase social-sexo en la determinación de desigualdades educacionales y la necesaria referencia de fuentes empíricas de evidencias para entender el problema. Por otro lado, remarca la influencia de la misma familia como fuente inicial de diferencias entre los niños. Así se permite afirmar que *"las diferencias de sexo y clase social existen claramente en la experiencia de los niños en su vida familiar y en la temprana educación"*. Por otro lado, Teachman (1987), en su trabajo sobre antecedentes familiares, recursos educacionales y logro, se propone probar tres hipótesis:

1. Los recursos educacionales familiares tienen un impacto positivo sobre los resultados escolares de los niños y están asociados a los indicadores demográficos de antecedentes familiares.

2. La importancia de los recursos familiares decrece en los niveles superiores de educación.

3. Los recursos educacionales familiares tienen un impacto directo sobre las mujeres e indirecto sobre los hombres.

Los resultados indican que a mayor nivel de instrucción de las madres, mayor es el compromiso con las tareas educacionales de sus hijos y los efectos sobre los resultados escolares de los chicos, sean estos varones o mujeres, si bien esta relación positiva disminuye con el incremento de la edad de los niños. Como oposición a las afirmaciones de Donolo, Cherian manifiesta: *"Sociólogos y psicólogos occidentales afirman que el*

*tamaño de la familia afecta el logro escolar de los chicos porque los padres con muchos niños no están disponibles para dar demasiada atención a cada uno de ellos en forma individual*" (Cherian, V. 1990). Sostiene que si bien hay un amplio rango de factores asociados con la deserción escolar y algunos muy relacionados con la familia, como estatus socioeconómico, educación de los padres e ingresos familiares, esos aspectos revelan poco acerca de los procesos por los cuales la familia influye en el rendimiento académico de sus hijos y en definitiva en una decisión tan importante como es la de abandonar o la de persistir en la escuela. Para Rumberger y sus colegas, según cita Donolo, es muy importante considerar los aspectos actitudinales fuertemente relacionados con el quehacer diario en la familia como son:

- a) quién es el que toma las decisiones en la familia;
- b) el estilo de los padres en la conducción de la familia;
- c) las reacciones de los padres con respecto a los resultados escolares.

También Donolo hace referencia a Mercy y Steelman quienes estudian el estatus socioeconómico y la habilidad verbal y no verbal en relación con la estructura familiar y las experiencias en la niñez, concluyendo que una parte sustancial de los efectos de los indicadores socioeconómicos sobre la habilidad pueden ser interpretados en términos de ambientes familiares. En dicho estudio se consideran como variables independientes a los ingresos familiares, el estatus de trabajo de la madre, la educación del padre y de la madre, el número de

hermanos y de hermanos menores, la educación preescolar, el tiempo destinado a la lectura, el tiempo destinado a amigos, el tiempo dedicado a sí mismo y el número de actividades que desarrolla, en tanto que se considera como una de las variables dependientes el resultados en el test de Wechsler. El estudio retoma algunos de los aspectos de los trabajos mencionados, con la finalidad de dar respuestas alternativas a cuestiones como la relación que existe entre las actitudes familiares hacia la educación y el rendimiento escolar de niños que concurren a escuelas primarias. Se trata también de especificar esas relaciones por sexo y escuela e instrucción y ocupación de los padres. Además se intenta caracterizar a los grupos sociales más desprotegidos en los cuales no se garantizan las condiciones mínimas de igualdad.

Por otra parte, C. Filgueira(1996) plantea la creciente tendencia de las familias contemporáneas a depositar en las instituciones educativas, los procesos de socialización de sus hijos, considerando los notorios cambios que se han producido en la conformación familiar. Filgueira, en "Sobre Revoluciones ocultas: la Familia en el Uruguay" (CEPAL), ha destacado los cambios que se han producido en las familias que están incidiendo en las problemáticas de la infancia y la adolescencia. Históricamente, la familia cumplió funciones económicas, educativas, de capacitación, de socialización. En cambio, las familias contemporáneas han ido perdiendo paulatinamente sus tradicionales funciones, concentradas, ahora,

en gran medida en la socialización de los primeros años. Las familias, además se enfrentan a problemáticas nuevas ante las que frecuentemente no poseen instrumentos para abordarlas. "¿Qué hago con este niño?" es la pregunta que reiteradamente llevan las familias a las consultas. Familias que cada vez con más frecuencia se perciben amenazadas por el fantasma del desempleo o la pérdida de estabilidad, amenazas que en muchísimos casos es ya una realidad concreta. Familias que depositan en el púber sus posibilidades de realización, sus proyectos y porque no, la fantasía de "escapar" de una realidad agobiante. ¿Con qué recursos cuentan estas familias para enfrentar esta problemática? ¿A qué *echan mano* y qué resultados obtienen?

Para los padres o familiares de estos niños se incrementan los temores, los prejuicios, los prejuicios, etc., que inciden en el proceso del egreso escolar. Estos se nuclea en torno a temáticas tales como:

a) el estado de violencia social, "las malas juntas", la exposición a la adquisición de posibles adicciones;

b) la preocupación por modificaciones en el vínculo familia- niño, centrada en los aspectos de la sexualidad (prohibiciones, habilitaciones, temores ante el embarazo adolescente),

c) la comunicación con sus hijos: dificultades, nuevas modalidades discursivas, etc.

Entre otras modalidades de expresión de las familias, se constata la queja de los padres y/o familiares para con su hijo púber,

centrada en la dificultad para entender qué le pasa, por qué no rinde bien, la desorientación en relación a qué hacer con ese niño rebelde y distinto al que conocían hasta hace muy poco; las quejas de la escuela hacia los padres de esos niños y la búsqueda de respuestas frente a la desesperación y la incompreensión de las familias, en sus propias historias de púberes que no se asemejan al presente "posmodernista" o "tecnocrático" actual. Estas familias intentan elaborar estrategias diversas para afrontar las problemáticas con sus hijos, recurriendo a mecanismos de control o vigilancia, estrategias basadas en el eje confianza-desconfianza, donde prevalece la necesidad de que los niños comuniquen "todo" a su familia.

En este escenario, emergen los proyectos que las familias construyen en torno a los egresantes. Las aspiraciones parentales respecto al futuro de sus hijos presentan, muchas veces ajustes y desajustes de acuerdo al entorno y posibilidades socioeconómicas e institucionales. La familia en esta etapa constituye un elemento clave para incidir y ayudar o bien entorpecer el tránsito hacia el liceo. En los últimos años, debido a una multiplicidad de factores, las familias tienden a delegar funciones en la escuela ante lo cual ésta no está instrumentada para asumirlas. A su vez, las instituciones educativas se confrontan con las familias de los escolarizados desconociendo la diversidad en los procesos de socialización de las mismas, potenciando malestares e insatisfacciones por

parte de ambos sectores sociales. El desarrollo de estrategias para el fortalecimiento del potencial familiar en este período conduciría a una mayor comprensión y satisfacción de las necesidades del púber frente a su entrada al liceo. Se trata de una tarea de prevención para que se contribuya al proceso de socialización de los púberes. Para construir estas estrategias es necesario desarrollar modelos teóricos que incluyan el conocimiento de la propia perspectiva familiar, sus opiniones y sus comportamientos.

## **4. MATERIALES Y MÉTODO**

### **4.1 .Tipo de diseño: exploratorio y descriptivo**

El diseño de investigación corresponde a un estudio exploratorio descriptivo en dos fases: una cualitativa y otra cuantitativa. Se escogió este tipo de diseño debido a los pocos antecedentes de literatura sobre el problema de estudio. La primera etapa, cualitativa, se basó en la necesidad de conocer con mayor amplitud y profundidad el repertorio de dimensiones y fenómenos implicados y tuvo como objetivo principal relevar datos respecto al tema de investigación a fin de construir categorías que ayudaran a la posterior elaboración de un cuestionario.

### **4.2. Unidad de análisis y muestreo**



*La unidad de análisis* ha sido familia con hijos en tránsito de egreso escolar (6º año de escuela primaria). Para la conformación de la muestra se han seleccionado las familias de niños que concurren a sexto año de tres escuelas de Montevideo de contextos diferentes: Cerro, Punta Carretas y Lavalleja. Estas escuelas han sido seleccionadas considerando la accesibilidad para el equipo de investigadores, atendiendo a que están insertas en las zonas de influencia de las prácticas cotidianas así como teniendo en cuenta las características sociodemográficas de la población que concurre a dichas escuelas. Según el cuadro de Agrupamiento aproximado de los barrios por zonas aportado por el “Informe Infancia y Seguridad Social: Un estudio sobre la exclusión del sistema educativo en situación de pobreza”, mencionado anteriormente, las escuelas seleccionadas corresponden a tres Zonas de Montevideo: 1, 4 y 5, caracterizadas por la presencia de menores pobres y no pobres que concurren a las mismas. Se ha considerado que la variable pobreza tiene un peso relevante que condiciona las variables de estudio. Por esto se ha seleccionado una escuela a la que asisten un menor porcentaje de menores pobres (15%) y dos escuelas con los porcentajes más altos al respecto.

Para el estudio cualitativo (entrevistas en profundidad) ha sido seleccionada una muestra por conveniencia de 16 familias (distribuidas por escuela de manera equitativa) con el propósito de ampliar variables y definir categorías que han servido

de apoyo para la elaboración del cuestionario. Los criterios de selección para la muestra de entrevistas en profundidad han sido: que tengan hijos cursando 6to año escolar, que presenten un nivel socioeconómico de acuerdo a nivel ingresos medio- alto y bajo, jefes de hogar con distinto grado de escolaridad (nivel primario, secundaria y terciario), familias con diferente composición familiar (en relación a pareja y número de hijos), que mantengan arraigo y estabilidad en cuanto a la residencia en la zona, que sean accesibles a los investigadores, y que presenten carácter típico o representativo de las condiciones de su entorno. Esta fase ha finalizado con la saturación del asunto, es decir, con la repetición de la información y la confirmación de datos recogidos previamente.

El estudio cuantitativo (cuestionario) se ha realizado a las familias de todos los niños que cursan 6to. año de las escuelas seleccionadas . De un total aproximado de 130 familias, se obtuvo un 77% de respuestas (102 familias).

La población seleccionada se distribuyó homogéneamente en las tres escuelas con respecto al número y al sexo de los hijos en 6° año escolar. 34 familias (33%) correspondieron a Punta Carretas, 25 (28%) a Lavalleja y 40 (39%) al Cerro ( $p>0.05$ ) (Grafico1). Según la distribución por sexo de los alumnos correspondientes a esas familias (Grafico 2), las adolescentes alcanzan el 58 %, en tanto los varones el 42%, siendo esta distribución similar en las 3 zonas ( $p>0.05$ ).

En cambio se observan diferencias en las edades de los alumnos según las escuelas.

De la población total 69 % tienen entre 11 años y 12 años. Por encima de los 12 años se encuentra el 31% de las púberes/adolescentes (Gráfico 3). Los mayores de 12 años se concentran en Cerro y Lavalleja, existiendo en esta última zona 7% de adolescentes de 16 años o más. En cambio en Punta Carretas no hay mayores de 12 años. Es probable que



en este último grupo etario se encuentren quienes presentan algún tipo de dificultad en su escolarización, la cual no puede ser atribuida al curso del 6to año específicamente. Pueden considerarse aquí

desde los ingresos tardíos a la escuela como las dificultades de aprendizaje o de otro tipo que inciden en el rendimiento y favorecen la repetición.

#### 4.3. Variables de estudio e Instrumentos y técnicas de recolección de información.

Como se señaló previamente, la recolección de datos se realizó en dos etapas principales: en cada una de las cuales se emplearon técnicas de recolección diferentes:

1. entrevistas en profundidad y clasificación del material obtenido
2. cuestionario estructurado

1. **Fase cualitativa:** Como técnica de recolección de datos para la etapa cualitativa se emplearon entrevistas en profundidad. Para ello se elaboró una guía previa a la administración, formulando los ítems e indicadores a ser considerados en cada uno de los temas seleccionados, en base a la información relevada a informantes claves y calificados, en la literatura y en la experiencia clínica. Los tópicos seleccionados fueron:

- Composición familiar: tipo de familia, integrantes: número de hijos, edades, ocupaciones, educación de la familia, etc.
- Pautas evolutivas del niño. desarrollo
- Percepción familiar del fenómeno del egreso escolar del niño y de la escuela: identificación de cambios en el hijo en el último año tanto en la escuela, en el rendimiento escolar o en su comportamiento, como en la casa; nivel de preocupación por la finalización de esta etapa escolar.

- Expectativas en relación al futuro del hijo
- Modalidades de apoyo al niño
- Estrategias de afrontamiento: modalidades de resolución y toma de decisiones de los problemas planteados por el egreso
- Estilos de relacionamiento familiar (comunicación, negociación y establecimiento de límites)
- Percepción de estrés familiar en el último año: identificación de sucesos vitales.

Se empleó la entrevista abierta con pautas orientadoras. Se realizaron tanto en el domicilio de las familias como en las instituciones educativas, según preferencias de los involucrados. Fueron registradas magnetofónicamente.

**2. Fase cuantitativa.** A partir del procesamiento y análisis de las entrevistas así como de la revisión bibliográfica, se confeccionó un cuestionario que incluía 180 variables resumidas en 44 preguntas cerradas con sus respectivas opciones, y una última pregunta abierta. Los cuestionarios fueron probados en una muestra piloto de 30 familias para realizar los ajustes necesarios. Una vez concluida la etapa piloto, se aplicaron los cuestionarios definitivos en forma autoadministrada, informando previamente a los niños y a los padres y solicitando su autorización a través de la institución escolar.

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, las variables contempladas en esta fase fueron agrupadas en tres categorías:

1) *las relacionadas con la percepciones familiares y el estrés por el egreso:* la importancia del estudio para las familias, las expectativas de los padres respecto al futuro del hijo y la importancia que le adjudican al estudio, y la percepción que los padres tienen de los cambios en el hijo en esta etapa.

Para medir el nivel de estrés familiar se tomaron en cuenta sucesos vitales estresantes (crisis vitales) ocurridos en los últimos 12 meses y síntomas emocionales percibidos a nivel familiar que pudieran estar asociados a esos cambios. Las crisis vitales, cambios que indiquen nivel de estrés en las familias ocurridos en los últimos 12 meses u otros sucesos estresantes, fueron categorizados siguiendo las categorías planteadas por McCubbin, Joan M. Patterson, Edward Bauman y Linda Hall Harris, en ADOLESCENT FAMILY INVENTORY OF LIFE EVENTS AND CHANGES (A-FILES) (Fisher, 2000) :

Aquellos cambios referidos a transiciones: cambios de domicilio, migraciones, cambio de trabajo, de escuela.

- Cambios asociados a pérdidas: de la propiedad de las familias, desempleo, muertes o duelos, etc.
- Cambios relacionados con las responsabilidades y tensiones en el ambiente familiar: enfermedades, internaciones u hospitalizaciones de alguno de los miembros, problemas emocionales de algunos de los integrantes. Incremento de responsabilidades en la familia frente al cuidado de adultos mayores. Incremento de las disputas

familiares, de exigencia de responsabilidades ante las actividades de la vida cotidiana, etc.

Uso de sustancias psicoactivas y conflictos legales que puedan afectar al grupo familiar.

2) *las relacionadas con las estrategias de afrontamiento* que fueron agrupadas en categorías (Fisher, 2000):

- a. Redes sociales aquellas que implican estrategias tendientes a compartir dificultades con familiares, amigos cercanos, vecinos u otros; a buscar protección y sostén de los amigos, a buscar información u orientación profesional, a participar en actividades religiosas, etc.
- b. Evitación: que implica evasión, comportamientos de distracción respecto a las dificultades, etc.
- c. Fortaleza interna: reúne aquellas acciones que básicamente actúan intrafamiliarmente y apela a los propios recursos como por ejemplo: buscar información y consejo de personas en otras familias que han enfrentado el mismo o similar problema; reconocer la propia fortaleza dentro de la familia para resolver problemas; también conociendo que se tiene el poder de resolver problemas mayores.
- d. Prevención: anticipación o visualización de problemas y construcción de acción de resolución.
- e. Reestructuración, o redefinición de acontecimientos estresantes para optimizar su manejo, implica la posibilidad de replantearse las situaciones y revisar otras dimensiones de la problemática, búsqueda de apoyo formal, espiritual, social, etc.; buscar información y/o orientación en personas que hayan enfrentado problemas similares.

Enfrentar las dificultades y ensayar soluciones en forma inmediata.

3) aquellas que pudieran ser *variables independientes*, esto es, variables que se asocian tanto con el nivel de estrés como con los estilos de afrontamiento.

a. **Sociodemográficas:** nivel socioeconómico, de acuerdo a los criterios definidos por la CEPAL; escolaridad parental, que se refiere al nivel de estudios alcanzado por los padres; composición familiar, que incluye los diversos tipos de conformación familiar que rigen en la actualidad: familias ampliadas, monoparentales, nucleares, etc.; familias numerosas. Para medir el nivel socioeconómico se construyó un índice socioeconómico seleccionando las siguientes variables: ingresos, tenencia de la vivienda, hacinamiento (número habitaciones para dormir / número de personas), y tipo de baño. Para la variable *hacinamiento* se consideró como criterio la relación entre el número de personas que habitan en el hogar y la cantidad de habitaciones para dormir. Se define hacinamiento cuando la relación es de tres o más personas por habitación. Para la medida del nivel educacional de los padres se seleccionó la escolaridad de los padres como último nivel de estudios aprobado. Se consideró igualmente la ocupación parental como la condición positiva de trabajador de los padres y especificación del tipo de trabajo. Se consideró *familia numerosa* como la presencia de un número de hermanos mayor a 4; *familia nuclear* cuando la conformación familiar incluía a la pareja parental y los hijos conviviendo; *familia monoparental* cuando el hogar estaba constituido por un padre



biológico y los hijos, *familia extendida* cuando además de los padres conviviera algún otro pariente, (abuelos, tíos, etc). No fue posible identificar la categoría familias ampliadas.

b. **Funcionamiento familiar:** clima familiar, el grado de cohesión familiar (grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan mutuamente.), la **flexibilidad o de rigidez** en la implantación de normas y en la toma de decisiones (que implica el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a las reglas y procedimientos establecidos), la **expresividad** que explora el grado de permisividad y estimulación que la familia le concede a la manifestación de los afectos, sentimientos y comportamientos de los miembros, la **autonomía** que es el grado en que los miembros están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones; la **organización** que mide el nivel de estabilidad familiar, distribución de responsabilidades y planificación de las actividades, el **control** que implica el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a las reglas y procedimientos establecidos y la **socialización** que incluye la habilitación o no a los miembros del grupo familiar a iniciar o continuar procesos de individuación separación.

Este orden resulta no ser arbitrario en tanto se relaciona con lo que se ha pretendido medir:

a) el impacto del egreso sobre la familia tal como ésta lo percibe (grado de conflictividad o estrés, preocupaciones, síntomas; los aspectos cognitivos y emocionales en la percepción del egreso)

- b) los modos o estilos de afrontar el problema.
- c) los factores que pueden asociarse con el impacto y con modos de afrontamiento más adecuados o más inadecuados.

#### 4.4. Técnicas de análisis:

1. **Técnicas cualitativas:** Se procedió a analizar el material obtenido con las entrevistas en profundidad de acuerdo a la técnica de análisis de contenido, seleccionando categorías obtenidas en base a calcular y comparar las frecuencias de algunas características que luego han sido reagrupadas en categorías significativas, El fundamento de este procedimiento se sostiene en la hipótesis según la cual existe una correlación entre la frecuencia en que aparecen determinadas características y la importancia que los sujetos le conceden a la misma.

2. **Técnicas cuantitativas:** Para el análisis de los datos obtenidos por los cuestionarios, se han empleado estadísticos descriptivos con medidas de resumen central y dispersión para variables cuali y cuantitativas. Para analizar asociación entre variables se ha empleado chi cuadrado y ANOVA así como técnicas de análisis multivariado. Se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% ( $p < .05\%$ ). Los datos se presentan en tablas y gráficos. Se ha utilizado paquete estadístico SPSS 8.0.

#### 4.5. Aspectos éticos:

Desde la perspectiva ética, esta investigación ha elaborado un juicio sobre la importancia social, científica o clínica de la misma. En acuerdo con los principios de veracidad, confidencialidad o privacidad, fidelidad, consentimiento informado, se ha mantenido a los sujetos investigados informados de los procedimientos desarrollados así como de los resultados obtenidos. En este sentido, se solicitó el consentimiento de la dirección de las escuelas, de los maestros, de los padres y los niños que se fueron incluidos en la muestra para esta investigación. La finalidad del consentimiento informado ha sido garantizar la participación en la propuesta investigativa, siempre y cuando exista compatibilidad con los valores, intereses y preferencias, y que exista la voluntad expresa sostenida por el acceso al conocimiento necesario y suficiente para decidir. Tanto las entrevistas en profundidad como las encuestas han mantenido su carácter anónimo y de absoluta reserva en el manejo de la información.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1. Fase cualitativa: análisis de las Entrevistas en profundidad

Para el análisis cualitativo de las 16 entrevistas en profundidad realizadas a los familiares de los niños de las tres escuelas,

se agruparon las categorías obtenidas para lograr una clasificación de las mismas.

La percepción ambivalente del egreso escolar. En las entrevistas efectuadas se plantea la situación del egreso escolar del hijo como un momento de cambios, incertidumbres, donde adquieren relevancia los proyectos de vida que cada familia diseña para sus hijos. Las vivencias de los cambios se expresan directamente en torno a la elección del lugar de estudio y la importancia que cada familia le otorga a la continuidad de los mismos. Sin embargo, las familias se muestran afectadas por una serie de temores asociados a la salida de la escuela. Los centros educativos de nivel secundario son percibidos en forma ambivalente, siendo a la vez expresión de desarrollo y crecimiento de sus hijos y un factor asociado a inseguridades respecto al futuro del hijo y a la pérdida de control que la familia considera tener en relación a su hijo ( *"y si el problema es el liceo, al principio estaba deseando que saliera de la escuela, porque tá, pero ahora me da miedo, veo como muchos más riesgos, más miedo me da"*). Estos temores se refieren principalmente a amenazas provenientes del exterior al grupo familiar: miedo a las drogas, a las malas juntas, a que sus hijos sean dañados sea por situaciones de violencia (robados, golpeados) u otros peligros (accidentes). Se expresan temores de tipo menos específico como miedo a salir de las cercanías, *"dicen que van armados, que van con drogas, no sabés a que liceo mandar"*, *"miedo por lo que esta pasando en la actualidad"*, *"miedos a lo que se va a*

*enfrenta", "yo no tengo problema que ella vaya a estudiar, sino que es una inseguridad, está el liceo y la sociedad". Se explicitan otro tipo de temores que se refieren a un orden de lo vincular, asociados a los procesos internos de la dinámica familiar y personal: miedo al cambio, miedo al desprendimiento. La percepción de peligros resulta de diferente intensidad de acuerdo al género. Las niñas parecen mas expuestas, sobretodo en la zona del Cerro, a situaciones de violencia ciudadana y particularmente los temores se centran en el desarrollo de la sexualidad y la problemática del embarazo adolescente. ("el riesgo es siempre más para la mujer, pasa que la mujer es más sufrida que el hombre").*

El egreso escolar es enfocado no como un punto de corte entre una etapa y otra sino como una etapa en si misma, como un proceso con características propias ("y yo hace como tres meses que tengo la cabeza en el liceo"). Así como frente a la elección del liceo o centro de estudios las familias manifiestan sentimientos encontrados, sucede algo similar en relación a la salida de la escuela, particularmente en los propios niños: *"el niño esta contento que se siente más importante. Genera como...sentimientos encontrados ¿no?, que quiere, que no quiere".*

El valor del estudio como proyecto y la elección institucional: La necesidad de continuidad en los estudios, a pesar de estos temores y amenazas, adquiere una relevancia indiscutible, particularmente en las familias de la zona de Punta Carretas, por lo que la elección del lugar de estudio se convierte en un núcleo problemático para los padres,

llegando incluso a movilizar niveles de angustia en la familia. En algunos casos privilegian los intereses del niño en la elección de la institución donde continuara estudiando; en otros casos se prioriza la tradición familiar (que otros integrantes del núcleo familiar hayan asistido a esa institución) y el conocimiento que la familia tiene del centro educativo. Así se torna dificultosa la elección del liceo, y los móviles para la misma son muy diversos. La elección se hace por:

- descarte
- experiencia de estudios de los padres
- búsqueda de liceo que les brinde seguridad, cercanía
- buscar tranquilidad
- preferencia de la enseñanza privada por los valores que se inculcan

Existe una percepción diferenciada entre la escuela como un lugar conocido que brinda más seguridad y/o tranquilidad y el liceo que es valorado como más caótico, marcando discontinuidad en el trayecto educativo. Resulta interesante la percepción que en particular las familias del Cerro manifiestan respecto a la UTU como una institución que les brinda sensación de continuidad con la escuela primaria, en tanto sienten que los cambios no son tan abruptos.

*¿Por que resulta tan importante para los padres que sus hijos continúen estudiando?* Aquí se evidencian variaciones según el nivel socioeconómico y cultural de las familias. En los sectores de mayor pobreza y exclusión social las expectativas de

los padres respecto a la percepción del futuro se concentran en que logren desarrollar alguna competencia: "...que él aprenda un oficio, que se sepa vestir sólo, y que tenga algo, un futuro", así como valoran la finalización del ciclo secundario como requisito para la incorporación al mercado laboral: "por lo menos un límite de cuatro, cinco años, porque le piden...". En los sectores de mejor nivel socioeconómico la preocupación reside en que el hijo continúe los estudios y que no abandone una vez iniciado el tránsito por secundaria. En algunos casos se manifiestan ideas de legado: "yo lo que opto es por dejarles una buena educación, no les voy a dejar plata, no les voy a dejar nada, pero sí que tengan las herramientas para poder seguir. "

El papel de la escuela como soporte social. La escuela por su parte es vivenciada por los padres como un sostén para el niño, donde se destaca la responsabilidad de los maestros hacia los niños, además que los padres sienten a la escuela como un referente, sobretodo en relación a la importancia de los valores que pueda inculcar. Pero en el caso de los sectores marginados socialmente, la escuela adquiere otros ribetes: se deposita en ella las fallas o los aspectos disfuncionales que manifiestan sus hijos ("no hay preparación de las maestras para chicos con problemas"). Otros estudios han profundizado en este aspecto referido al enfrentamiento familia-escuela, y los mutuos reclamos y expectativas depositados en ambas (de la Cuesta, Burghi, 1996).

Los sentimientos de pérdida de un lugar conocido, seguro, como lo es la escuela se evidencian cuando los padres resaltan las cualidades positivas que tiene la currícula escolar a diferencia de las instancias posteriores del sistema educativo. Así los padres ven favorable el trabajo en grupo: *"ahora la escuela es mejor que antes porque favorece hacer los deberes con los padres..., los temas no lo aburren este año" "que la escuela desarrolle actividades como huertas orgánicas o talleres de carpintería"*. La nostalgia por que dejen la escuela se hace presente tanto en los niños como en sus padres: *"para mi va a ser difícil... como que él pasa al liceo, ya cambian los horarios, todavía más independiente de lo que es, empiezan a hacer otras cosas, es difícil el cambio, aceptar que va creciendo", "capaz que él esta preparado para salir pero soy yo la que no estoy preparada para eso, para ese cambio", "ella dice que va a extrañar a las compañeras"*.

#### Egreso y sucesos estresantes en la familia:

Hay factores que parecen incidir directamente sobre esta etapa y se refieren a los estresores que impactan en la familia como ha sido el deterioro económico familiar, migración de familiares cercanos o uno de los padres, la depresión de la madre, la ausencia de uno de los padres, la ruptura de la pareja parental, violencia doméstica, mudanzas.

Para estudiar el conjunto de fenómenos de este período se exploraron los aspectos referidos a los cambios identificados en el niño referidos a la pubertad como etapa



de desarrollo. Estos cambios se manifiestan en todas las dimensiones del desarrollo: biológica, cognitiva, comportamental, afectiva, social. En este período la percepción de los mismos es muy variada, siendo que hay familias que no perciben cambios aun pero están expectantes a su aparición: *.. "muchos cambios no ha tenido todavía, el desarrollo todavía no le ha venido, no esta desarrollado completo" , "es una chiquilina todavía... yo tengo que estar mandándole que haga las cosas, no es que salga de ella así, solo juega con juguetes y juguetes nomás"*. Sin embargo la intensidad y rapidez de los cambios que los padres perciben en esta etapa favorecen la aparición de desajustes familiares en relación a como están preparados para afrontar estos cambios (*"ha sido muy rápido, ir a bailar a una matineé como vino el otro día y me pidió"*). El abordaje de la sexualidad es un aspecto crítico: *"esta en una edad difícil digo yo porque esta con el tema de los noviecitos y todo eso" "están mas avivados", "el otro día lo llevé al cuarto, quise hablar de sexo, los preservativos y cuando termine me miro como diciendo sos un tarado, todo eso yo ya lo se hace años. Entonces uno no sabe"*.

Los que se perciben en la esfera afectiva y comportamental se refieren al progresivo desarrollo de la madurez y responsabilidad. En relación a los comportamientos lo expresan ante las actividades escolares *"en este último año es más responsable, ha madurado más, se preocupa por los deberes, por las cosas de la escuela..."* y en la gradual adquisición de autonomía: *"la niña viaja sola este año..." .. "este año viene solo a la escuela"*.

Las expresiones de rebeldía son frecuentes en este período como modo de manifestar la tendencia a la autonomía y de enfrentamiento a los padres y adultos: *"nos toma el pelo, es cínico, es un payaso, busca llamar la atención, es hablador"; "esta más rebelde"*. Las nuevas modalidades de comunicación entre padres e hijos advierten de las modificaciones profundas que sobrevienen y de las adaptaciones que las familias se deben poner en marcha. Las dificultades de transmitir particularmente la información con respecto a la sexualidad es uno de los puntos de mayor inflexión para los padres pero también sienten que pierden terreno en relación a la elección que hacen sus hijos respecto a los confidentes.

En cuanto a los aspectos de maduración afectiva sobresale claramente la percepción de mayor tranquilidad en el niño, equilibrio o estabilidad emocional *"lo veo más maduro, como más estable, él era muy irregular", "antes tiraba las cosas, tenía mala conducta, ahora está más tranquilo"*.; aunque también aumentan los niveles de ansiedad, expresados en el malhumor o reacciones desmedidas: *"lo noto como ansioso, te habla mal, esta de malhumor, esta inconforme, nada le viene bien, o pide cosas... y yo a veces estoy en muchas cosas y él es explosivo"*.

En la esfera social aumenta el relacionamiento de los niños con su grupo de pares, destacando la sociabilidad como un aspecto positivo para el desarrollo del niño visto desde los padres (*"es muy sociable, tiene muchísimos amigos"*)

¿Cuál es el estado de las familias y como  
organizan sus recursos para responder a  
estos requerimientos? Los mecanismos de  
enfrentamiento

Se organizan en un principio amalgamador aparentemente en el que la familia es lo primero: *“priorizamos la familia, la familia es lo de uno, es la base, sino, fijate todo lo que está pasando”*, es donde se encuentra el apoyo (*“es perfecta, nos apoyamos mutuamente”*), donde se sienten resguardados, entendidos, en base a una construcción colectiva de su cotidianeidad y proyectos de vida. Esta concepción de familia, con fuerte arraigo en la cultura uruguaya, favorece los procesos de desarrollo de la identidad compartida.

Considerando esta concepción, la forma que adopta cada familia en la resolución de problemas varía de acuerdo a los propios patrones de respuesta y su relación con la valoración del problema. Así hay familias que ponen a funcionar estrategias de tipo defensivo, en el sentido de resistencia como un intento de postergar el enfrentamiento a lo que valoran como problema y mantener el equilibrio familiar. El tipo de estrategias a las que recurren son las de evitación, aumento del control sobre el comportamiento de los miembros (*“Averiguo todo primero antes de que entre a esa casa”, “yo como que le busco las compañeras, ella se enoja conmigo y después me da la razón”*), sobreprotección de los hijos (*“no te digo que sea mano dura en todo sentido, pero es protección, es protección, mucha”, “lo voy a buscar y lo llevo todos los días”, “lo retengo yo por el miedo, soy muy cuidadora, de*

*repente medio de tipo policía, ¿vas a tal lado?, déjame el teléfono y la dirección, y de repente a las 7, son las 7 y no llegó y yo salgo a buscarla”, “Allá salí yo a buscarla, y ella me dice no, mamá no. Pero no puedo esperarla sentada a ver si llega, no.”).*

Las estrategias orientadas a integrar los cambios o alteraciones que se pueden presentar frente a una situación problema, aquellas que apuntan a maximizar los recursos familiares, favorecen la autonomía de los miembros, en particular de los hijos (*“le digo háblalo con ella, resóvelo tú con ella, hablando...”*)

Cuando son amenazas o peligros lo que perciben las familias, se promueven afrontamientos de tipo preventivo: advertencias, anticipación. (*“le digo que el año que vienen no es lo mismo, que el liceo es distinto, ellos no van al liceo, van a la UTU”*)

Están las familias que reorganizan o fortalecen el funcionamiento interno del grupo, a manera de refugio (*“porque la verdad le va a hacer más caso me parece a los hermanos que a uno, se refugia en los hermanos mayores que me dicen mamá dejala”*), y aquellas otras que buscan soporte en redes sociales como la religión, los amigos, los vecinos (*“después, hemos asistido a reuniones en la clase, de repente un día nos juntamos todos y nos desahogamos y hablamos entre todos...”*). Particularmente es en la esfera de la comunicación donde se privilegian los afrontamientos que buscan fortalecer la cohesión familiar (*“hablamos entre todos y nos desahogamos”, “hacer cosas juntos*

*mejora el rendimiento de los niños”, “hacemos equipo, yo hablo con ella, con mis hijas, mis hijas hablan conmigo: mira F. quiere hacer esto, quiere hacer lo otro, F. le hace caso a la hermana mayor, conversa mucho con ella”)*

El egreso escolar comienza a configurarse antes de iniciar el 6to año. Sea en forma explícita o implícita, y se instala progresivamente en las familias. Adquiere de esta manera una condición interesante que podría describirse a la manera de un imán que atrae sobre sus polos otros procesos que, siendo concomitantes o sucesivos a este período, se potencian mutuamente elevando las posibilidades de estrés familiar.

Cuando las familias tienen clara conciencia de lo que implica este momento evolutivo, se encuentran en mejores condiciones de potenciar el desarrollo de sus miembros y favorecer procesos de integración social y personal más saludables. El hecho de desconocer los aspectos que se ponen en juego no permiten ajustar adecuadas estrategias de afrontamiento familiar, aumentando los riesgos no sólo en la inserción social de los hijos sino incluso en el impacto que significan los desajustes a nivel de los funcionamientos familiares, como en el caso de incidir sobre las necesarias autonomías que asumen los miembros del núcleo familiar, para su posterior desarrollo e integración.

## 5.2. Resultados de la fase cuantitativa.

A continuación se presentan los resultados de la fase cuantitativa. Estos se han organizado en tres grandes secciones: a) las percepciones que las familias tienen de esta etapa de egreso y su relación con el estrés percibido; b) las estrategias de afrontamiento que las familias emplean frente a sucesos valorados como estresantes y su relación con el estrés percibido asociado al egreso escolar y c) las características sociodemográficas y de funcionamiento de las familias y su asociación con el estrés y preocupaciones relacionadas al egreso.

#### **5.2.1. Percepción familiar y Estrés frente a la etapa de egreso escolar**

Se identifican dos conjuntos de fenómenos que surgen respecto a como perciben los padres este periodo. Un grupo se refiere al conjunto de fenómenos que ocurren previo al egreso en si mismo y otro que se relaciona con lo que está por venir o a las consideraciones prospectivas, es decir, al proyecto del futuro del hijo en relación a los estudios. Ambos fenómenos están estrechamente relacionados y se influyen recíprocamente. Los resultados de los fenómenos estudiados referidos al egreso como estresor y al impacto sobre las familias se presentan siguiendo el siguiente esquema:

1. Las variables involucradas en el periodo previo al egreso se agruparon en:

- a) preocupaciones y alertas familiares (En el cuestionario aplicado: preg. 36 o, 39 c,39 d,39 f, 39 k, 40, 42 e,42f)

- b) evidencia de disfunciones y síntomas familiares (estrés familiar) en el último año y su relación con diferentes tipos de estresores entre los que se encuentra la finalización escolar (En el cuestionario aplicado: preg. 38 a, 37)
- c) estrés vinculado al comportamiento del hijo en el sexto año de escuela (rendimiento escolar, preg.43)
- d) la percepción de los cambios en el púber (preg.41)

2. Las variables que se refieren al segundo momento (las expectativas y proyectos) son agrupadas de la siguiente manera:

- a) expectativas de los padres respecto a los estudios del hijo y la importancia del estudio (En el cuestionario aplicado: preg.29, 36 p y la 39 i)
- b) la elección del lugar de estudio y la toma de decisiones (En el cuestionario aplicado: preg.30,31,32,33,34)
- c) preocupaciones en relación al liceo/UTU del hijo (En el cuestionario aplicado: preg.39 a y 39 b)
- d) una referida a la posibilidad de no seguir estudiando (En el cuestionario aplicado: preg. 35)

#### **5.2.1.1. El período previo al egreso: el egreso como estresor y su impacto a nivel familiar**

##### **aLa percepción cognitiva y emocional del egreso como estresor: las preocupaciones relacionadas con esta etapa.**

Una de las dimensiones que se empleó para valorar estrés asociado a la etapa de egreso, fue la presencia de preocupaciones que esta

situación provoca en las familias. Estas miden, siguiendo a Lazarus, la valoración cognitiva y emocional que las familias hacen de la etapa del egreso como posible estresor. En la Tabla 1 se explora el estado emocional que produce en los padres la finalización escolar (el tipo de sentimientos desencadenados) mientras en la Tabla 2 se precisa más específicamente la valoración cognitiva medida a través del tipo de preocupaciones predominantes relacionadas a la finalización de la escuela que los padres identificaron. Se evidencia un estado de alerta ante esta etapa del ciclo vital en un alto porcentaje de las familias. El 62% de las familias están más alertas a las actividades y compañías de sus hijos, denunciando temores, así como una percepción de hostilidad y peligros en relación con el medio circundante. Los temores pueden estar sostenidos por el actual incremento de la violencia ciudadana pero también es necesario considerar los procesos de desprendimiento de los hijos y las conflictivas que atraviesan los padres al respecto, favoreciendo u obstaculizando estos procesos.

Tabla 1. Preocupaciones de los padres respecto al egreso escolar según escuela.



	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		S E	Totales	
	n	%	n	%	N	%		P <sub>≤</sub>	N
Nos asusta que nuestro hijo/a termine la escuela porque es un lugar mas seguro	10	29	14	50	15	38	n/s	39	38
Nos cuesta mucho decidir donde enviar a nuestro/s hijo/a a seguir estudiando	12	35	8	29	11	28	n/s	31	30
En el liceo o en la UTU los padres perdemos el control sobre lo que hace nuestro/a hijo/a	3	9	2	7	7	18	n/s	12	12
Pensamos todo el tiempo con angustia en que mi hijo termina la escuela	0	0	4	14	5	13	.08	9	9
Cuando llegue el momento veremos que hacer	5	15	1	4	1	3	.08	7	7
No pensamos nunca y no me preocupa que termine la escuela	2	6	0	0	1	3	n/s	3	3

Tabla 2. Distribución de la población por estrés por finalización de la escuela

Preocupaciones por finalización de la escuela	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		S E	Totales	
	n	%	n	%	N	%		P <sub>≤</sub>	N
malas juntas que influyen negativamente en mi hijo	13	38	18	64	24	60	.07	55	54
hace que discutamos mas en casa (frecuentemente + a veces)N=59	9	41	9	50	9	47	n/s	27	46
preocuparnos porque no sepamos con quien anda	7	21	9	32	16	40	n/s	32	31
que le peguen o dañen	5	15	9	32	17	43	.03	31	30
que se facilite el consumo de drogas	9	27	9	32	12	30	n/s	30	29
no tenemos porque preocuparnos	8	24	3	11	7	18	n/s	18	18
que beba alcohol con frecuencia	2	6	5	18	7	18	n/s	14	14
que se aleje de nuestra familia	1	3	3	11	5	13	n/s	9	9

En cuanto a la valoración emocional que manifiestan en esta etapa (Tabla 1), se refieren a temores, inseguridades y angustias que se movilizan en las familias estudiadas. Cerca de dos quintos (38%) de las familias expresa temor por la finalización de la escuela (“nos asusta que nuestros hijos terminen la escuela porque es un lugar más seguro”). Las familias de sectores más empobrecidos son quienes evidencian con más frecuencia la presencia de este temor por la pérdida de la escuela como referente más que por la nueva inserción del hijo en el sistema educativo, alcanzando en el caso del barrio Lavalleja al 50% de los entrevistados. (Ver Tabla 8 anexo, relación entre los

sentimientos de inseguridad de los padres frente al egreso y funcionamiento familiar).

El otro sentimiento que emerge es el de la indecisión, relacionado con la responsabilidad de elegir el lugar a enviar a los hijos a estudiar, que afecta a un tercio del total de las familias (30%) especialmente en Punta Carretas (35%).

Resalta un sector de las familias que, aunque en una proporción baja, refiere una angustia permanente ante la finalización escolar. Este sector se concentra en las zonas de menor nivel socioeconómico (Lavalleja: 14% y Cerro: 13%) en tanto es nulo en Punta Carretas.

Finalmente sólo entre un 3 a 7% de las familias parece no preocuparse por los desafíos que esta etapa supone para la familia (*cuando llegue el momento veremos qué hacer o no pensamos nunca y no me preocupa que termine la escuela*), procediendo éstas fundamentalmente de Punta Carretas. Estas últimas familias hacen, siguiendo a Lazarus una valoración del egreso como irrelevante, es decir, como una situación que no conlleva implicaciones para las personas y/o no tienen interés por sus consecuencias. La reacción emocional que se produce en este caso es neutra y agota el proceso. Es llamativo que estas familias consideren que esperaran a que llegue el momento cuando las encuestas fueron hechas en el último trimestre escolar, es decir, que el egreso resultaba inminente. Surge entonces la interrogante de si se trata realmente de una valoración neutra o si en realidad se trata de un estilo de afrontamiento por el cual se posterga la decisión como

mecanismo de evitación por una situación que sospechan dificultosa.

En relación a la valoración cognitiva del egreso como amenaza (Tabla 2), medida por el tipo de preocupaciones que las familias plantean ante la finalización escolar, es la preocupación por las futuras relaciones y la influencia negativa que supone la socialización con pares (“temor a las malas juntas”) la que alcanza la mayor frecuencia en las 3 escuelas, aunque existen diferencias entre éstas que tienden a la significación estadística. Mientras en el Cerro y Lavalleja esta inquietud alcanza el 60% de los hogares, en Punta Carretas es cercana al 40%. La tercera parte de los hogares (31%) está preocupado por los actos de violencia a los que se puedan exponer sus hijos y a las influencias desfavorables fuera del control familiar (“la finalización de la escuela hace preocuparnos porque no sabemos con quien anda”). En el mismo sentido, cerca de un tercio de las familias se preocupan por la exposición al consumo de drogas y en menor grado al alcohol, especialmente en las zonas de menor nivel socioeconómico. Se atribuye a los centros de estudios secundarios mayores posibilidades de exposición a estos riesgos y menores chances de control por parte de adultos. Las familias del Cerro (40%) y en menor medida las de Lavalleja (32%) expresan preocupaciones vinculadas a los daños físicos que puedan sufrir sus hijos siendo las diferencias con Punta Carretas (15%) estadísticamente significativas. De la misma manera, hay temor al alejamiento de los hijos en un sector de las familias de las

primeras dos escuelas que resulta más frecuente que en Punta Carretas (11% y 13% vs 3% respectivamente). En el mismo orden aparece el temor de perder el control sobre los hijos que alcanza el 12% de la población y es mayor en el Cerro. Considerando la variable género, la tercera parte de las familias con hijas mujeres expresan que dicha condición las coloca en una mayor vulnerabilidad. Cerca del 20% de las familias realiza una evaluación de indiferencia frente a la finalización escolar (“no tenemos por qué preocuparnos por la finalización escolar”) y dentro de este sector, la escuela de Punta Carretas nuevamente registra mayor porcentaje. Es interesante que con este tipo de formulación aparecen más familias que hacen referencia a una valoración neutral de la finalización escolar que las que aparecían al explorar los aspectos emocionales, situación bastante similar pero que adicionaba el componente afectivo (“no nos asusta y no tenemos por qué preocuparnos”) que respondía afirmativamente un 3% de la población.

De acuerdo a estos resultados las preocupaciones más resaltadas tienen que ver con los procesos de socialización y la exposición a situaciones de violencia. El impacto que la violencia ciudadana ejerce sobre la actitud de las familias en relación a sus hijos, resulta diferente de acuerdo al barrio en cuestión, aunque afecta a todos los sectores. Según Riella y Viscardi <sup>4</sup> “la distribución de las tasas de violencia entre los distintos barrios montevideanos no es

---

<sup>4</sup> Riella y Viscardi: Mapa social de la violencia en la ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana. [Http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Libros/Archivos](http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Libros/Archivos)

aleatoria, sino que está en estrecha relación con los fenómenos de pobreza que se verifican en la ciudad” por lo que son mayores en el Cerro que en Punta Carretas. Sin embargo, la percepción de estar expuesto a la violencia es un fenómeno generalizado y que responde a la valoración de las fortalezas o recursos que las personas o grupos desarrollan para enfrentarla. Estos aspectos inciden en los temores y preocupaciones de las familias ante las posibilidades de alejamiento del grupo familiar por los procesos esperables de socialización y desarrollo. Estos temores aparecen con mayor frecuencia en los barrios de recursos menos favorecidos, coincidiendo con una mayor expresión de angustia por la finalización escolar. La población que ha sido impactada más fuertemente por las políticas de ajuste y crisis económica tienden a percibir más las pérdidas y peligros que las ventajas de continuar estudiando, al compararla con la población más favorecida. Dado que los mayores porcentajes de evaluación del egreso escolar como amenaza predominan en las zonas más carenciadas, cabe la pregunta sobre qué aspectos son los lo que estresan a las familias de los sectores más aventajados socioeconómicamente ante la misma situación de egreso, además de su preocupación por los vínculos sociales futuros.

**b. El egreso como productor de síntomas emocionales y cambios en el funcionamiento familiar: estrés familiar por el egreso escolar.** Otra modalidad de estudiar el estrés relacionado al egreso fue

interrogar sobre la presencia de lo que denominamos “síntomas familiares” o cambios en el funcionamiento familiar en los últimos 12 meses (tabla 3) y luego pedir a la familia que atribuyera estos cambios a algún o algunos SVE ocurridos en el último año dentro de una lista de sucesos vitales estresantes posibles entre los que figura la finalización escolar. Cada familia podía identificar como asociado a sus disfunciones varios SVE en forma simultánea. Esto permitió identificar distintos niveles de afectación familiar (estrés) asociados a SVE que la familia enfrentaba en la etapa de egreso escolar de su hijo y al mismo tiempo discriminar con mayor claridad un grupo de familias que reconocían que la afectación en su vida familiar tenía como principal determinante la finalización del ciclo escolar de su hijo (33%). En otras palabras, fue posible discriminar un grupo de familias en las que el egreso no sólo es percibido como amenazante o disparador de angustia sino que produce síntomas o efectos en el seno familiar claramente identificados. A esto se agregó una pregunta directa sobre el aumento de discusiones en la familia relacionadas con la finalización escolar del hijo.

Se resalta en primer lugar que más del 80% de las familias de las tres escuelas asocian cierto tipo de desajuste en el clima familiar con la situación del egreso escolar de su hijo (“la finalización escolar hace que discutamos más en casa”).

Por otra parte las familias de las tres escuelas presentan síntomas de estrés en el último año

(síntomas emocionales y disfunciones familiares), independientemente de las causas a las que atribuyan dichos síntomas.

Tabla 3. Distribución de síntomas emocionales de estrés en las familias y de sucesos estresantes según escuela

	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		SE	Totales	
	n	%	n	%	n	%		N	%
En el último año (frecuentemente+a veces) *							P <sub>≤</sub>		
estamos más preocupados N=77	29	85	15	53	25	62	.02	69	89
estamos más tensionados N=73	25	73	15	54	24	60	n/s	64	88
discutimos más que antes N=76	26	76	17	61	23	57	n/s	66	87
estamos más deprimidos N=58	12	35	8	29	12	30	n/s	32	55
nos sentimos mas tristes N=55	10	29	8	29	10	25	n/s	28	51
estamos menos saludables N=54	11	32	8	29	7	27	n/s	26	48
nos sentimos más solos N=55	6	18	7	25	10	25	n/s	23	42

\* en estas variables los datos faltantes aumentan (los N totales se muestran en la 1ª columna de cada fila)

Esto nos pasa por cambios en la familia:	n	%	n	%	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
mayor inestabilidad económica	17	52	12	43	17	43	n/s	46	46
finalización de la escuela	12	34	9	32	12	30	n/s	33	33
pérdida de trabajo	6	18	8	29	10	25	n/s	24	24
enfermedades de familiares	8	24	8	29	3	8	.05	19	19
duelo o muerte de familiar	3	9	9	32	6	15	.05	18	18
separaciones de padres	2	6	6	21	5	13	n/s	13	13
mudanza	1	3	7	25	2	5	.006	10	10
alejamiento de alguno de los padres	4	12	2	7	3	8	n/s	9	9
emigración	4	12	2	7	1	3	n/s	7	7
nacimiento	1	3	2	7	3	8	n/s	6	6
alcoholismo	1	3	1	4	2	5	n/s	4	4
consumo de psicofármacos	0	0	1	4	0	0	n/s	1	1

Cerca de dos tercios de la población manifiesta sentirse más preocupados, tensionados y con discusiones. Un 50% de las familias expresan un afecto depresivo en los últimos 12 meses. En estas variables se sumaron las opciones *frecuentemente* -más - a veces. Las familias de Punta Carretas son las que expresan los mayores niveles de preocupación en relación a las otras dos zonas (85%,53% y 62% respectivamente; p <.02). Son también quienes reconocen los

mayores porcentajes de tensión y discusiones familiares en el último año aunque en estos casos las diferencias no resulten estadísticamente significativas. En Lavalleja y Cerro manifiestan con mayor frecuencia (25%) sentimientos de desamparo (sentirse más solos) que en Punta Carretas (18%), pero las diferencias no son significativas. Tampoco hay diferencias entre las zonas en el reconocimiento de sentimientos de tristeza en la familia, que oscila entre un 25 y 30% de la población.

La finalización escolar es parte de una de las etapas del ciclo vital familiar en la que la instrumentación de los hijos constituye una tarea central, pero no la única, por lo que son múltiples los estresores o sucesos vitales estresantes que pueden afectar a las familias. Así ocurre que el 46% de las familias atribuye los síntomas o cambios a nivel familiar acontecidos en el último año a la inestabilidad económica, apareciendo éste entonces el estresor predominante. Es necesario precisar que los datos relevados para esta investigación se recolectaron luego de ocurrida la "crisis del 2002", que produjo graves deterioros y rupturas en la trama social y en especial en el aspecto económico. Le sigue en importancia la *finalización de la escuela*, que es considerado como factor causal de las expresiones disfuncionales familiares en el 33% de las familias, siendo esta frecuencia similar en las tres escuelas. En relación a la pérdida de trabajo, si bien no hay diferencias significativas entre las escuelas, encontramos que hay una mayor preocupación en Lavalleja y Cerro con respecto a Punta Carretas. En Lavalleja el



estrés actual y reciente (síntomas en la familia) es también atribuido a otros sucesos vitales estresantes: a enfermedades de familiares, duelo o muerte de un familiar y mudanza.

**c. Rendimiento y estrés** El rendimiento escolar de los hijos es un factor de frecuente preocupación de los padres en cualquier momento de la vida escolar. ¿Cómo se visualiza este aspecto sobre el final del proceso educativo en la escuela primaria? Los porcentajes significativamente mayores de percepción de empeoramiento o de que el rendimiento del hijo no ha cambiado en el último año corresponden a Punta Carretas (21.9%). En cambio tanto en Lavalleja (71.4%) como el Cerro (69%) es más frecuente la percepción de mejoría del rendimiento escolar. Esta diferencia entre las escuelas en relación a cómo los padres visualizan el rendimiento escolar en sus hijos es estadísticamente significativa ( $p > .00008$ ). Es posible que la peor percepción en Punta Carretas se relacione con una mayor exigencia de los padres sobre sus hijos teniendo en cuenta la importancia que tiene para estas familias (cerca del 100% de las familias) el brindarle una buena educación como herramienta en la construcción de su proyecto de vida. Estos datos reafirman la trascendencia que las familias de la escuela Punta Carretas otorgan a los estudios. Un factor decisivo para estas aspiraciones puede ser el nivel educativo de los padres, ya que en esta zona cerca del 50% de los padres han alcanzado el nivel terciario, favoreciendo

un mayor nivel de requerimiento sobre el adolescente.

Se exploró la relación entre la percepción del rendimiento escolar del hijo y la presencia de síntomas familiares atribuidos a la finalización del ciclo escolar. Es interesante destacar que hay una relación entre la percepción desfavorable de los padres sobre el rendimiento escolar del hijo y la existencia de estrés familiar atribuido al egreso. Se registra menos estrés familiar entre quienes piensan que su hijo mejoró el rendimiento (28%) en relación a los que piensan que su hijo empeoró (71%). Esta asociación tiende a la significación ( $p=.06$ ) (en Anexos :Tabla N°1 Percepción de la institución escolar y rendimiento en relación con el estrés por egreso)

**d. La percepción familiar del púber/adolescente.** En esta etapa evolutiva es esperable encontrar diferentes cambios en los niños/púberes/adolescentes que pueden agruparse en distintos niveles corporal, comportamental, afectivo y social. Adaptarse y acompañar estos cambios puede significar un proceso de tensión y conflictos para las familias, lo que agrega nuevos estresores a esta fase.

En general en todas las zonas, las familias destacan una visión armónica del adolescente en el sentido que aceptan los límites (96%), hacen cosas solos (96%), piden y aceptan ayuda (90%) y comparten momentos con su familia (82%). Como aspectos con mayor carga de interrupción, la mayoría de las familias en las 3 zonas

reconocen la inestabilidad del humor como rasgo evidente en sus hijos (92% en total)

Sin embargo, cuando se interroga a las familias sobre aspectos más específicos de esta etapa, las respuestas varían según el barrio. Los cambios en el cuerpo, en sus vínculos sociales (“tiene grupo de amigos que frecuenta”) y en su comportamiento (“está más contestador”) son identificados con más frecuencia en Punta Carretas donde también perciben en la esfera afectiva mayor madurez de sus hijos, siendo las diferencias con las otras dos zonas estadísticamente significativas. En Lavalleja, en cambio, que es donde se encuentran los sectores más empobrecidos de la muestra, las familias resaltan “la irritabilidad” como cambio en la esfera afectiva (las diferencias con las otras dos zonas se acerca a la significación estadística), mientras que en la esfera comportamental identifican a sus hijos como “más avivados”, diferenciándose significativamente de las otras zonas. Esta última categoría hace alusión a que una persona se da cuenta de algo, especialmente aquello que le permite obtener un beneficio o evitar un perjuicio, y se asimila a falta de vergüenza se relaciona también con comportamientos de picardía o de complicidad sobre temáticas referidas a la esfera sexual . (en Anexos: Tabla 2: Cambios identificados en los niños).

Las diferencias encontradas entre las familias de las 3 zonas permite formular la siguiente interrogante: ¿Los púberes de sectores empobrecidos socio-

económicamente, desarrollan los cambios en la pubertad más tardíamente que el resto, existe una menor tolerancia o hay una valoración diferente de las familias hacia estos cambios y por tanto no se destacan ante la mirada parental, en particular aquellos relacionados con el cuerpo.

Si bien los aspectos del desarrollo y la valoración diferente de las familias hacia estos cambios, están asociados a las condiciones de nutrición y estimulación social, no se conocen estudios que afirmen que existan diferencias en la aparición de los cambios de la pubertad y prepubertad en las poblaciones que se estudia. Acceder a mayor información respecto a esta etapa evolutiva permite generar un conocimiento que facilita la atención respecto a los procesos que se producen y hasta puede anticipar y preparar a la receptividad de los cambios. Las familias de Punta Carretas cuentan con esos recursos en mayor grado que el resto de las familias, lo que podría explicar que perciban los cambios que se producen en sus hijos con mayor frecuencia que las familias de las otras escuelas. Es probable que estén mejor preparados para tolerarlos o habiliten más abiertamente el crecimiento de sus hijos. El mayor reconocimiento de cambios en la esfera social (frecuentar amigos) en Punta Carretas podría reflejar mayor tolerancia hacia la socialización que en otros barrios donde los temores hacia un entorno que aparece hostil son más fuertes que la confianza en sus hijos.

Con menos frecuencia, marcando una tendencia aparecen los comportamientos referidos a la autonomía (“sale solo”) con una

frecuencia global de 52% de las familias que responden positivamente esta pregunta.

En todas las zonas, las familias tienden a percibir más claramente los comportamientos de rebeldía o enfrentamiento de sus hijos, que reflejan los procesos de individuación y afianzamiento de los púberes, aunque con menor frecuencia que otras consideraciones (40 % del total de las familias).

Es destacable que algunos aspectos de la comunicación familiar con el púber/adolescente, como el abordaje de los temas de la sexualidad resulta una esfera de difícil manejo en todos los grupos familiares. Son escasas las familias que reconocen o plantean que estos temas se conversan con sus hijos (18%), denotando un bajo nivel de comunicación en la población estudiada acerca de temas que resultan claves para el desarrollo de los adolescentes.

La percepción de los cambios en los hijos tiene que ver con el mayor o menor ajuste a la realidad que tienen las familias. Como vimos, en esta edad se producen cambios en todas las esferas que movilizan a los púberes y en donde el apoyo de los padres resulta un aspecto sustancialmente importante para lograr un desarrollo y tránsito saludable. La instrumentación que los padres puedan brindar y en especial la habilitación a crecer favorecen el desarrollo en todas las esferas del crecimiento. Esto contribuye a que los púberes se sientan más seguros o acepten los cambios en forma positiva. Así es que pueden valorar los acontecimientos a los que se enfrentan como adquisiciones o ganancias y no como frustraciones.

En relación a la percepción de los padres sobre el compromiso del hijo con la escuela y sus sentimientos hacia la finalización de este ciclo escolar, (Ver Tabla 3 anexo: cambios en el/la niño/a asociados a egreso escolar), una de cada cuatro familias perciben a sus hijos más inseguros por la finalización de la escuela, siendo este fenómeno más frecuente en Punta Carretas (44%,  $p < .002$ ). En el Cerro, en cambio, la mitad de las familias perciben a su hijo contento por la finalización de la escuela. Esta percepción es significativamente superior a la observada en las otras escuelas, especialmente en Punta Carretas, donde sólo la cuarta parte tiene esta perspectiva. Hay un contraste entonces entre estos barrios en relación a como consideran la percepción de su hijo frente al egreso. Es posible que en estas percepciones estén reflejadas las propias creencias y afectos parentales. En la escuela de Lavalleja, aquellos padres que frecuentemente son requeridos por problemas de conducta de los hijos relacionados a falta de límites, reciben estos requerimientos como profundas críticas a su desempeño y características familiares. Estas familias pueden experimentar la culminación escolar como una liberación de estas críticas externas.

Las presiones o requerimientos sociales a través de la escuela modifican o inciden en la percepción que los padres tienen de sus hijos. La percepción está moldeada al entorno sociocultural al que se pertenece, por ejemplo, si se espera la aceptación de los límites por parte de los

niños, los padres declaran en este sentido, sobre todo las familias que han padecido reiterados procesos de exclusión social, lo que favorece la aparición de estrés. Este contexto escolar brinda un aseguramiento tanto en el rol, en el espacio y tiempo de la cotidianidad, se sienten contenidos por la escuela como función social que cumple. El hecho que terminen incrementa la inseguridad que es percibida por las familias en sus hijos.

### 5.2.1.2 Las Perspectivas de futuro. El lugar del estudio y la escolarización del hijo como proyecto familiar.

El proyecto que las familias construyen respecto al futuro del hijo y las expectativas que emergen en este contexto permiten conocer el lugar que la familia le concede a la continuidad de los estudios y los procesos que transitan en vistas a su concreción en esta etapa, fértil para padecimiento de presiones, ilusiones, etc.

**Tabla 4. Expectativas de las familias en relación al egreso escolar.**

Proyecto de futuro del hijo ante el egreso escolar	Punta Carretas		Lavalloja		Corro		SE	Totales (N=100)	
	n	%	n	%	N	%	P <sub>≤</sub>	N	%
Que espera que su hijo haga al dejar la escuela									
Que siga estudiando	24	71	22	79	30	76	n/s	77	76
Que siga estudiando haga deportes	9	27	5	17	8	20	n/s	22	21
Que siga estudiando y trabaje	1	3	0	0	0	0	n/s	1	1
Que siga estudiando, trabaje y haga deportes	0	0	0	0	1	3	n/s	1	1
Funcionamiento familiar									
Preferimos darle una buena educación	31	91	10	68	30	75	.06	80	78
Creemos que es muy importante que siga estudiando N=100	26	77	14	50	20	53	.05	60	60

**a. Expectativas de los padres respecto a los estudios del hijo y la importancia del estudio**

En la tabla 4 se observa que las familias de los tres barrios privilegian ampliamente (100%) que los hijos continúen sus estudios ya sea como única meta o acompañada de actividades como el deporte. La expectativa laboral como futuro inmediato sólo está presente en un escaso porcentaje de casos. Estos datos, sin embargo, no concuerdan con las frecuencias observadas al interrogar a las familias sobre la importancia que otorgan a la educación y a la escolarización como valores familiares, especialmente en Lavalleja, donde las frecuencias son menores. Mientras en Punta Carretas el 77% de las familias remarcan la continuidad del estudio como aspiración para los hijos, en Lavalleja y Cerro los porcentajes alcanzan al 50% de la población. Por otra parte el 91% de las familias de P.C. valorizan como meta familiar brindar al hijo una buena educación, alcanzando en Lavalleja a dos tercios de la población y en el Cerro al 75% de las familias.

En el conjunto de las familias se perfila un grupo, que abarca alrededor del 40%, que no sólo privilegia la continuidad de los estudios como herramienta indispensable para un próspero futuro de su hijo sino que organiza el funcionamiento del grupo en torno a esta valoración. Estas familias, que jerarquizan altamente el estudio de sus hijos, tienden a “sacrificarse” por el futuro de los mismos (“postergamos opciones importantes con tal que nuestro hijo siga estudiando). Son



familias que renuncian a determinados proyectos propios en aras del estudio.

En síntesis, parecería que como proyecto inmediato la escolarización está presente en todas o casi todas las familias pero como perspectiva futura, como proyecto familiar o como base para la integración social de los hijos esta preocupación varía según los barrios siendo predominante en las familias de Punta Carretas en las que educación y escolarización ocupan un lugar central.

La importancia asignada a la continuidad del estudio como aspiración o meta familiar para los hijos se relaciona directamente con las tensiones que implica construir el proyecto de cada hijo. Para comprender la importancia que las familias le conceden al estudio de sus hijos se investigó la asociación entre el esfuerzo que la familia dice estar dispuesta a hacer (postergación de opciones importantes para el grupo familiar con tal de que sus hijos continúen estudiando) y aquellas variables que reflejan la valoración de la educación en el ambiente familiar (Tabla 5).

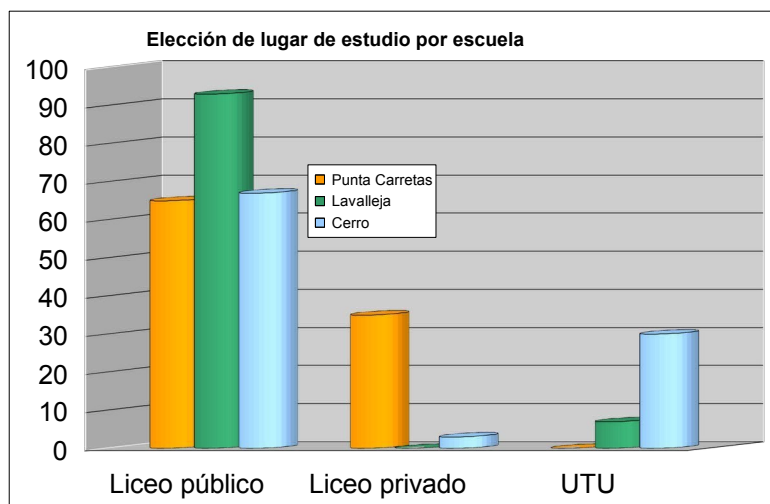
**Tabla 5. Importancia del estudio del hijo para las familias**

	Postergamos opciones importantes				
			P <sub>≤</sub>	Totales	
	n	%		N	%
Creemos que es muy importante que siga estudiando SI	30	50	.02	60	59
Creemos que es muy importante que siga estudiando NO	11	27		41	41
Preferimos darle una buena educación SI	39	48	.0007	80	78
Preferimos darle una buena educación NO	2	9		22	22

Las familias que consideran que es muy importante que el hijo siga estudiando o aquellas que señalan que prefieren dar a sus hijos una buena educación son las que se afilian con mayor frecuencia a la postergación de opciones importantes a fin concretar esta aspiración. Estos datos ilustran el lugar que tiene el estudio como proyecto de vida para el hijo en este grupo de familias, cuando se las compara con aquellas familias que no identifican el esfuerzo familiar para que el hijo estudie como una exigencia priorizada.

**b. El ámbito de estudio seleccionado por las familias**, Como se observa en el gráfico 1 , el 70% de los hogares enviará a sus hijos al liceo público, con diferencias entre las escuelas que no alcanzan la significación estadística. Mientras en la escuela de Lavalleja la amplia mayoría de las familias privilegia la opción de la educación secundaria pública (89%), en Punta Carretas más de un tercio ha optado por la educación privada. Por otra parte, la educación técnica no aparece como alternativa en Punta Carretas, mientras que en el Cerro casi un 30% ha decidido enviar a sus hijos a dicha institución, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

**Gráfico 4. Elección del lugar de estudio según escuela**



**c. Sobre los motivos que determinaron la elección del lugar de estudio** primó la seguridad y confianza en la institución. Aunque no se registraron diferencias significativas, existen algunas variaciones según las zonas. Mientras en Punta Carretas a la seguridad y confianza le sigue la afinidad en valores, en Lavalleja la cercanía constituye el principal argumento de elección. En el Cerro, por su parte, además de la seguridad y confianza, se privilegia el antecedente familiar de haber concurrido a dicha institución, lo que refuerza seguramente el sentimiento de confianza.

Vale la pena recordar en este punto que es en las familias de Punta Carretas donde la selección del lugar de estudios opera como disparador de mayores sentimientos de indecisión, lo que probablemente reafirme que en esta zona el proyecto familiar de continuación de los estudios del hijo forma parte esencial del capital social que los padres aspiran dejar a

sus hijos. Es posible que éste sea un aspecto clave como desencadenante de estrés en dichas familias.

En cuanto al papel de los hijos en la toma de decisiones sobre su futuro escolar, las familias de las 3 escuelas privilegian la participación conjunta del hijo al momento de tomar las decisiones sobre la elección del lugar de estudio, no registrándose diferencias significativas entre escuelas. El comportamiento resulta similar en Punta Carretas y el Cerro respecto a *ambos padres en conjunto con el niño*. Se destaca que es en la zona con mayores desventajas socioeconómicas (Lavalleja) donde existen más casos de decisiones tomadas por la madre sola o por ésta y el hijo, quedando el padre fuera de la decisión. Uno de cada cuatro hogares de esta zona decidió la elección del lugar de estudio a partir de la opinión de uno sólo de los tutores del púber, con o sin la participación de éste. Este hallazgo no se relaciona con una mayor frecuencia de familias monoparentales en dicha zona pues, como se verá más adelante, no hay diferencias en el tipo de familia entre las 3 zonas estudiadas (anexas Tabla 7-Auto percepción del funcionamiento familiar según escuela.). Es posible que este hallazgo esté reflejando el papel predominante de la mujer en los distintos sectores en relación a la toma de decisiones vinculadas a la crianza de los hijos. Se ha descrito que la toma de decisiones sobre la educación es predominantemente femenina en los hogares de menor nivel socioeconómico (GIEP, 1996).

#### d.El lugar de la escuela para las familias

#### ¿Cuál es el papel que juega la escuela en este escenario?

La tabla 6 muestra que un poco más del 50% de las familias consideran que la escuela proporciona algún tipo de ayuda para este período. En Punta Carretas el 12% manifiesta no contar con la escuela y la cuarta parte del Cerro sólo cuenta con ella en algunas cuestiones más puntuales. La escuela como institución directamente involucrada en esta etapa juega un papel sin duda preponderante para la familia.

Tabla 6. Percepción familiar del apoyo de la escuela en la etapa de egreso escolar de los hijos

Egreso escolar y apoyo de la escuela	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		SE P≤	Totales (N=100)	
	n	%	n	%	N	%		N	%
El trabajo en grupo los ayuda a estar más preparados para el liceo	19	56	17	61	24	60	n/s	60	59
Los valores que trasmite la escuela los prepara para el futuro	18	53	19	68	23	58	n/s	60	59
La escuela desarrolla actividades que preparan para el futuro	19	56	11	39	17	43	n/s	47	46
Participar en reuniones hace que la escuela nos oriente mejor	12	35	13	46	15	38	n/s	40	39
La escuela es un apoyo	14	41	9	32	15	38	n/s	38	37
Solo cuento con la escuela en algunos temas	5	15	4	14	10	25	n/s	19	19
La escuela no forma en valores apropiados para el futuro	2	6	4	14	6	15	n/s	12	12
No contamos con la escuela para resolver este tema	4	12	0	0	3	8	n/s	7	7

De acuerdo a los datos obtenidos, la escuela es percibida como un apoyo general para el hijo en términos de transmisión de valores y preparación para el futuro pero no parece ser reconocida explícitamente por la mayoría de las familias como un apoyo concreto en esta etapa de egreso (menos del 40% de la muestra afirma que la escuela es un apoyo). En Lavalleja los padres consideran la escuela como un recurso de orientación con mayor frecuencia que en las otras dos escuelas, si

bien las diferencias no resultan significativas. Se destaca el valor que las familias otorgan a la experiencia de trabajo en grupo y, en el caso de Lavalleja, a la participación de los padres en actividades organizadas por la propia institución. Menos del 20% manifiesta aspectos negativos atribuidos a la escuela.

**e. Relación entre estrés familiar y percepción emocional y cognitiva del egreso, lugar del estudio en la familia y co-ocurrencia de sucesos vitales estresantes.**

Se intentó identificar qué relación existía entre la presencia de síntomas familiares atribuidos al egreso (estrés familiar) y la percepción cognitiva del egreso como amenaza (egreso como estresor). (Tabla 7a) Se registra más estrés en las familias con mayores necesidades de supervisión, que “temen perder el control de sus hijos cuando ingresen en el liceo o en la UTU” ( $p \leq 0.04$ ) o que refieren “preocupación por no saber con quien anda” ( $p \leq 0.09$ ). Ambos tipos de temores se vinculan también con el reconocimiento de “estar más alertas a las actividades del hijo” y resultan coherentes con las asociaciones observadas entre estrés familiar y familias con alto nivel de cohesión e interacción entre sus integrantes que serán referidas más adelante.

Tabla 7. Relación de síntomas familiares de estrés por el egreso con percepción del egreso, presencia de otros SVE y valoración parental de cambios puberales en el hijo.

	Síntomas por egreso		S.E.	Totales	
	n	%	P <sub>&lt;</sub>	N	%
<b>a. Percepción familiar respecto al egreso y la educación</b>					
En el Liceo y en la UTU perdemos el control Si	7	58	.04	12	12
En el Liceo y en la UTU perdemos el control No	26	29		90	88
El hecho que termine la escuela/ que no sepamos con quien anda Si	14	44	.09	32	31
El hecho que termine la escuela/ que no sepamos con quien anda No	19	27		70	69
Postergamos opciones importantes Si	20	49	.003	41	40
Postergamos opciones importantes No	13	21		61	60
Preferimos darle una buena educación Si	30	38	.03	80	78
Preferimos darle una buena educación No	3	14		22	22
<b>b. Otros SVE</b>					
Estrés por nacimiento Si	4	68	.06	6	6
Estrés por nacimiento No	29	30		9	9
Alejamiento de uno de los padres Si	6	67	.02	92	91
Alejamiento de uno de los padres No	27	29			
Perdida del trabajo Si	3	13	.01	24	24
Perdida del trabajo No	30	39		77	76
<b>c. Percepción de cambios en el hijo</b>					
Esta mas rebelde Si	19	46	.01	41	40
Esta más rebelde No	14	23		61	60
Esta más contestador Si	22	41	.05	54	53
Esta más contestador No	11	23		48	47
Tiene cambios de humor siempre	7	70	.04	10	14
Tiene cambios de humor a veces	17	29		58	78
Tiene cambios de humor nunca	2	33		6	8

Igualmente se analizó la relación entre el valor otorgado por las familias a la educación de los hijos y el estrés familiar por el egreso escolar. Se observa mayor frecuencia de estrés en las familias que conceden relevancia en la educación de sus hijos como elemento importante en la construcción de proyectos de vida (“preferimos darle una buena educación”), siendo esta asociación estadísticamente significativa ( $p \leq 0.03$ ). Dentro de las familias que *postergan opciones importantes con tal que el hijo estudie*, el 49% presenta síntomas emocionales de estrés por finalización de la

escuela en tanto sólo 21% de las familias que no manifiestan esta preferencia hacen referencia a síntomas de estrés asociados al egreso, siendo las diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0,003$ ). De esta manera, la mayor importancia que le otorguen a la continuidad de la educación y las expectativas de los padres centradas en el estudio del hijo aparecen como importantes factores de estrés familiar.

El tránsito simultáneo por varias etapas del ciclo vital familiar favorece el aumento de tensiones intrafamiliares. Por ello se estudió en qué medida las familias reconocían la co-ocurrencia de estrés por egreso con estrés por otros sucesos vitales estresantes (Tabla 7b). Es más frecuente que las familias estresadas por nacimientos también estén estresadas por la finalización de la escuela ( $p < 0.06$ ). Las familias que han sufrido alejamiento reciente de uno de los padres reconocen también más estrés por el egreso escolar de sus hijos, con una asociación estadística significativa ( $p < 0.02$ ). En cambio las familias que se sienten impactadas por la pérdida de trabajo refieren menos estrés por el egreso que las que no han enfrentado esta situación al menos en el último año ( $p < 0.01$ ). Es posible que este hallazgo se explique por el hecho de que cuando la preocupación económica está presente como estresor actual, el egreso pase a ocupar un lugar secundario dentro de la valoración familiar como causa de disfunciones y tensión familiar.

Finalmente se estudió la relación entre el reconocimiento de estrés familiar por el egreso y la percepción que las familias tienen



de sus hijos en esta etapa. Cuando las familias identifican cambios en el comportamiento que habitualmente se manifiestan en la pubertad reconocen estar más estresadas por la finalización de la escuela (Tabla 7c). Las familias que perciben mayor rebeldía en el hijo ( $p < 0.01$ ), que perciben al hijo como más contestador ( $p < 0.05$ ), o cuyos hijos tienen siempre cambios del humor ( $p \leq 0,04$ ) están más frecuentemente estresadas por la finalización de la escuela que aquellas que no destacan estos cambios en sus hijos.

**Tabla 8. Relación entre los sentimientos de inseguridad de los padres frente al egreso y estilos de funcionamiento familiar.**

A los padres nos asusta que nuestros hijos terminen la escuela porque es un lugar mas seguro

			S.E.	Totales	
	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
Hacinamiento SI	7	64	0.06	11	12
Hacinamiento NO	29	34		84	88
Preferimos darle una buena educación SI	36	92	0.00	80	78
Preferimos darle una buena educación NO	3	6		7	22
La unión familiar es muy importante SI	35	90	0.04	81	79
La unión familiar es muy importante NO	4	10		21	21
Estamos mas alerta a las actividades de nuestro hijo SI	33	85	0.00	63	62
Estamos mas alerta a las actividades de nuestro hijo NO	6	15		39	38
Los hijos opinan en relación a nuestros propios temas SI	24	62	0.06	51	50
Los hijos opinan en relación a nuestros propios temas NO	15	38		51	50
Postergamos opciones importantes con tal de que nuestro hijo siga estudiando SI	22	56	0.08	41	40
Postergamos opciones importantes con tal de que nuestro hijo siga estudiando NO	17	44		61	60
En nuestra familia somos muy independientes SI	9	23	0.00	12	12
En nuestra familia somos muy independientes NO	30	77		5	90

La variable “A los padres nos asusta que nuestro hijo termine la escuela porque es un lugar más seguro de lo que viene después” permite identificar un grupo de familias en las que el egreso constituye una situación estresora. Esta variable muestra asociaciones significativas con variables que también asocian con estrés emocional por la finalización de la escuela (Tabla 8). La asociación con más fuerza de significación se refiere al estado de alerta en relación a las actividades y compañías de los hijos (85%,  $p \leq 0,0001$ ). Los padres que están más asustados por la finalización escolar son los que más valoran la unión familiar ( $p \leq 0.04$ ), no perciben funcionamientos independientes entre sus miembros ( $p \leq 0.005$ ) y que estimulan la participación del hijo en la comunicación familiar ( $p < 0.06$ ). Resulta muy significativa la importancia que este grupo de familias adjudica al estudio de sus hijos, dada la asociación con postergar opciones importantes ( $p < 0,08$ ) y la preferencia por una buena educación ( $p < 0,007$ ).

Otro grupo importante de familias en la que el egreso es vivido como amenaza son aquellas que manifiestan estar “angustiadas todo el tiempo” ante este período de la vida.

### **5.2.2. Estrategias familiares de afrontamiento y su relación con el estrés familiar percibido en la etapa de egreso escolar**

El otro polo que define el estrés es el tipo de estrategia de afrontamiento que se pone en marcha una vez identificado el estresor. (en Anexo: Tabla 4: Estrategias familiares.)

Las **estrategias de prevención** (“nos anticipamos a los problemas”; “advertimos a nuestros hijos de los peligros”) constituyen las modalidades de afrontamiento más empleadas por las familias. Resalta la advertencia de los peligros a los hijos como una estrategia a la que apelan casi las tres cuartas partes de la población de las tres escuelas y, a pesar de no ser significativas las diferencias, es el Cerro la zona que alcanza el mayor porcentaje. La elección de este tipo de estrategia es coherente con los temores y preocupación que se registran en la población estudiada respecto a las inseguridades o amenazas a las que, según la perspectiva parental, pueden estar sometidos los hijos en este período de transición.

Apelan a la **fortaleza interna** (“estamos muy atentos a lo que nos pasa a cada uno de nosotros”; “buscamos apoyo en personas que han pasado por lo mismo”; “hablamos mucho de lo nos pasa”; “hablamos entre todos y nos desahogamos”; “recurrimos a nuestra experiencia pasada”; “tratamos de incidir en las acciones de nuestros familiares”) entre el 25 y el 57% de la población (según la estrategia), siendo éstas en general más frecuentes en Punta Carretas aunque no existen diferencias significativas entre las 3 zonas.

**Las estrategias de reestructuración**, como forma de buscar otra solución al

problema, alcanzan en Punta Carretas los mayores porcentajes (la mitad de las familias). Las diferencias con las otras dos zonas son significativas. En conjunto apelan a este tipo de estrategias un tercio de la población total.

Emplean **estrategias organizadas en base al apoyo de redes sociales** (“buscamos orientación en gente más preparada”; “participamos en actividades religiosas”; “compartimos dificultades con vecinos y amigos” y “preferimos compartir actividades con el barrio”) alrededor del 20% de las familias apela al apoyo de las redes comunitarias u otras redes sociales (incluyendo apoyo religioso) llegando a la tercera parte de la población la que acude a ayuda profesional y/o capacitada. Con excepción del recurso religioso y apelar al barrio, son las familias de Punta Carretas las que también recurren con mayor frecuencia a este tipo de afrontamiento.

Bajo la nominación de **estrategias de evitación** se agrupan: “aceptamos las cosas como son y confiamos en que se resuelvan”; “preferimos evitar enfrentarnos a los problemas”; “preferimos ocuparnos de otras cosas para distraernos”; “esperamos que las cosas ocurran para decidir”, “cuando llegue el momento veremos qué hacer”. La más usada (30% de la población) resulta la de aceptar y confiar que representa una forma pasiva de afrontamiento. Las familias del Cerro tienen un comportamiento similar a las de Lavalleja en relación a permanecer dependiente del curso de los acontecimientos sin percibir incidencia en los mismos, alcanzando a la tercera parte de la población de ambas

zonas. Otra forma de evitación pasiva, como es la de esperar a que el problema se presente para resolver qué hacer, alcanza a un 9% del total de las familias y predomina en Punta Carretas (15%). En cuanto a las estrategias de evitación activa (evitar enfrentarse a los problemas (11%) o privilegiar la distracción (4%) no presenta muchos adeptos y predomina en los barrios de menor nivel socioeconómico. Es uniforme e igualmente bajo el porcentaje de los que esperan para decidir (3%), que es otra modalidad de evitación pasiva.

Según estos resultados es posible describir perfiles de afrontamiento según las zonas. Punta Carretas se caracteriza por buscar mayor apoyo en las fuentes de información externa al grupo familiar, en anticiparse a los problemas y en recurrir a los mecanismos de intercambio interno del grupo familiar así como aprovechar la experiencia propia y de otros. Predominan entonces en este barrio las estrategias de prevención, fortaleza interna, reestructuración y en menor medida apoyo en redes cercanas (amigos y vecinos).

Lavalleja se caracteriza por favorecer la comunicación horizontal en el grupo familiar, apelar a actividades religiosas y a la participación comunitaria. En este barrio y en el Cerro se encuentran además las familias con mayor fatalismo y resignación (imposibilidad de evitar los peligros) que apelan a las estrategias de evitación.

En el Cerro se concentran las familias que advierten a sus hijos de los peligros y prefieren evitar problemas, siendo baja la proporción de familias que buscan

información en diarios, revistas, etc. (1%), o las que intercambian con el entorno inmediato (3%). Predominan entonces las estrategias de prevención y fortaleza interna siendo bajo el uso de la reestructuración.

Las estrategias de afrontamiento se ponen en marcha cuando las familias perciben o detectan estresores. El egreso escolar es percibido por la tercera parte de la población como una amenaza a la vez que como una expectativa de desarrollo y progreso de sus hijos. Resulta una amenaza por los componentes que integran esta compleja etapa de crecimiento tanto de los niños como de las familias. En consecuencia, un aspecto de interés fue relacionar la manifestación de síntomas emocionales de estrés familiar atribuidos al egreso escolar con las estrategias de afrontamiento que privilegian las familias.

**Tabla 9: Estrés por finalización de la escuela y su relación con estrategias de afrontamiento**

	Estrés emocional por finalización de la escuela		P≤	N	%
	n	%			
Nos ayuda la información que obtenemos de radios, revistas, etc. SI	14	50	.01	28	27
Nos ayuda la información que obtenemos de radios, revistas, etc. NO	19	26		74	73
Hablamos entre todos y nos desahogamos SI	19	45	.02	42	41
Hablamos entre todos y nos desahogamos NO	14	23		60	59
Frecuentemente buscamos información en gente mas preparada Si	15	44	.07	34	33
Frecuentemente buscamos información en gente mas preparada No	18	26		68	67
Estamos muy atentos a lo que nos pasa a cada uno de nosotros Si	23	40	.07	58	57
Estamos muy atentos a lo que nos pasa a cada uno de nosotros No	10	23		44	43

En este sentido aparecen dos asociaciones estadísticamente significativas. Se destaca en primer lugar una asociación entre la presencia síntomas de estrés familiar atribuidos a la finalización del ciclo escolar y el uso de información proveniente de los medios de comunicación ( $p < 0.01$ ).

También se observa una relación entre la presencia de disfunción familiar atribuida al egreso escolar del hijo y el uso de mecanismos de fortaleza interna como estrategias de mayor intercambio entre los miembros de la familia (hablamos entre todos y nos desahogamos)  $p \leq 0.02$ .

Finalmente, sin llegar a la significación, aparecen otras asociaciones que es importante señalar. Quienes se apoyan en estrategias de redes sociales (buscamos ayuda en gente más preparada) o despliegan un estado de alerta entre los miembros del grupo ("estamos muy atentos a lo que nos pasa"), reconocen estar más estresados a nivel familiar en esta etapa ( $p \leq 0,07$ ). Es importante destacar que dos de los mecanismos de afrontamiento que se asocian con el reconocimiento de mayores niveles emocionales de estrés familiar por el egreso corresponden a recursos que predominan en Punta Carretas (búsqueda de información en diarios, revistas, etc. y buscar ayuda en gente más preparada) mientras los otros dos mecanismos están presentes en todas las zonas.

### **5.2.3. Caracterización sociodemográfica de la población y su relación con el estrés percibido y los estilos de afrontamiento en la etapa de egreso escolar de los hijos**

Describir las características de la muestra seleccionada resulta de utilidad para luego analizar en qué medida algunas de estas características se relacionan con la forma en que el egreso escolar es vivido como estresor, con el modo en que esta etapa afecta a estas familias y con la forma en que afrontan los problemas del egreso.

#### **a .Composición familiar**

Tipo de familia Se estudiaron los tipos de familia de acuerdo a las categorías monoparentales, nucleares, extendidas. No se encontraron diferencias significativas entre las escuelas con relación al tipo de familia. Una de cada dos familias corresponde a familias de tipo nuclear. Cerca de la cuarta parte es de tipo monoparental. La familia extendida constituye la quinta parte de la población de estudio. Al analizar la diferencia entre las escuelas se observa que en el Cerro existe un porcentaje levemente mayor de familia nuclear y menor frecuencia de familia extendida. (Tabla 10- Gráfico 5)

Tamaño familiar Se considera familia numerosa a la conformada por más de cinco integrantes. En este estudio el 40 % de la población se inscribe en esta categoría. De acuerdo a los datos obtenidos (Tabla 10), las

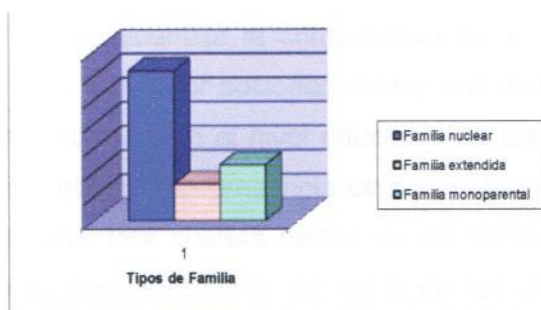


familias numerosas se localizan claramente en la zona del Cerro y Lavalleja siendo las diferencias con respecto a Punta Carretas estadísticamente significativas.

**Tabla 10. Distribución de la composición familiar según escuela.**

Tipos de familias	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		Totales		SE
	n	%	N	%	n	%	N	%	P <sub>≤</sub>
Familia nuclear	19	58	14	50	24	62	58	57	n/s
Familia monoparental	7	21	7	25	9	23	23	23	
Familia extendida	7	21	7	25	6	15	21	20	
Tipo de vinculo conyugal de la madre									
Casados y en unión libre	19	56	16	57	27	67	62	61	n/s
Divorciados, separados, viudos y solteros	15	44	12	43	15	33	40	39	
Viven con padre biológico	20	59	17	61	27	68	64	64	n/s
Familia numerosa	4	12	15	57	21	52	40	40	0

**Gráfico 5. Distribución de la población según tipo de familia**



Tomando en cuenta el estado civil de los padres no se han hallado diferencias significativas entre las escuelas. Se observa que entre el 55% y el 67 % de las familias (según las escuelas) incluyen parejas parentales casadas o que viven en unión libre. Debemos resaltar que en el Cerro es

donde la presencia conyugal es mayor (dos tercios de las familias). Por otra parte, no se registran diferencias significativas entre las escuelas respecto a la presencia del padre biológico en el hogar, siendo en el Cerro donde se encuentran los mayores porcentajes. Entre el 30 y el 40 % de los niños no vive con el padre.

Presencia de abuelos Del total de la población, el 17 % convive con por lo menos uno de los abuelos maternos, siendo el porcentaje mayor en Punta Carretas (en Anexos: Tabla 5: Características de la composición familiar según escuelas)

Presencia de hermanos: Un tercio de las familias de los barrios del Cerro y Lavalleja tienen un promedio de 4 hijos, mientras que en Punta Carretas ninguna supera los 3 hijos ( $M=1$  y  $Md=2$ ). El 80% de los niños que cursan 6° año tiene hermano o hermanos. En el Cerro ( $Media=3$  y  $Md=2$ ) y Lavalleja ( $Media=2,5$  y  $Md=2$ ) se incrementa notoriamente el número de hermanos, llegando hasta un máximo de 11 en el caso del Cerro. Las familias que tienen otros hijos mayores de 12 años son el 62% de la muestra, registrándose las proporciones más altas en Lavalleja y Cerro (64 y 70% respectivamente). El 20% de la muestra corresponde a familias con un solo hijo. Punta Carretas alcanza el mayor porcentaje de hijos únicos (30%). Este dato resulta interesante considerando que es probable que las familias con hijos mayores de 12 años hayan transitado por la experiencia de egreso escolar de por lo menos otro hijo, lo que

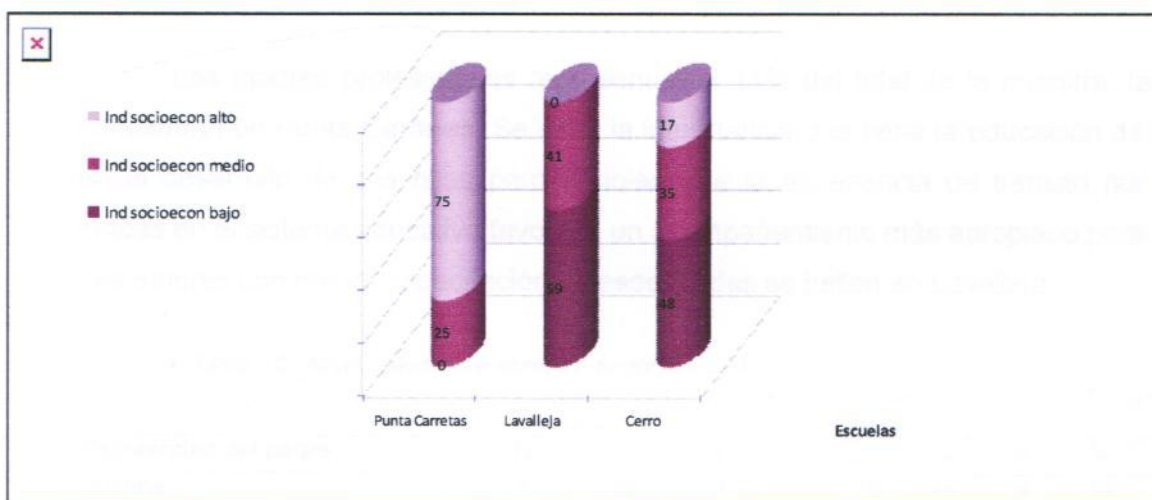
permite suponer que cuentan con mayores recursos para afrontar esta etapa nuevamente. (En Anexos: Tabla 5: Características de la composición familiar según escuelas)

### **b. Nivel socioeconómico y cultural de las familias**

Para caracterizar la composición socio cultural de las familias de estos niños se consideró un indicador socioeconómico que incluye no sólo el nivel de ingresos y tipo de vivienda, sino también el nivel educativo de los padres, la tenencia de empleo, el tipo de ocupación laboral y la presencia de hacinamiento. (Tabla11). De acuerdo al Gráfico 6 se evidencia que tres cuartas partes de las familias de Punta Carretas se inscriben en un índice socioeconómico alto, en tanto en las otras dos escuelas predominan los niveles medio y bajo, con una proporción mayor del nivel bajo ( $p < .001$ ).

El 11% de los hogares viven en condiciones de hacinamiento, acumulando Lavalleja y el Cerro el 38% del total de hogares hacinados. La diferencia con Punta Carretas es altamente significativa ( $p \leq .001$ )

Gráfico 6. Distribución de las familias según índice socioeconómico



Ocupación parental: La ocupación de los padres, en particular de la madre, ha sido destacada en diferentes estudios, como un factor de protección para el desarrollo de los hijos. Según los datos presentados en la tabla 11, se constata una diferencia estadísticamente significativa ( $p \leq .01$ ) en relación a la ocupación paterna a favor de la escuela de Punta Carretas, donde el 88% de los padres tienen empleo. , Entre un 12% y un 25% de los padres no tiene ocupación. Los mayores índices de desocupación paterna se encuentran en Lavalleja. Con respecto a las madres, la diferencia entre las escuelas es aún más marcada ( $p < .001$ ), con una frecuencia muy superior de empleo en Punta Carretas (97%) que incluso supera a la de los hombres, destacándose que es también en el barrio Lavalleja donde se evidencia una mayor desocupación materna (50%). En total una de cada cuatro madres no recibe remuneración.

Tabla 11. Distribución por nivel socioeconómico y laboral según escuela

	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		Totales		Sig.
	n	%	n	%	n	%	N	%	Est. P <sub>≤</sub>
Ind socioecon bajo	0	0	13	59	14	48	27	27	.001
Ind socioecon medio	8	25	9	41	10	35	27	27	
Ind socioecon alto	24	75	0	0	5	17	29	29	
Hacinamiento	0	3	6	24	5	14	11	12	.001
Trabaja el padre	30	88	19	68	30	75	79	79	.01
Trabaja la madre	33	97	14	50	26	65	73	73	.001

Respecto al tipo de trabajo paterno, aparecen diferencias significativas entre las zonas ( $p \leq 00003$ ). Si se compara la situación laboral entre padres y madres, hay más madres desocupadas o en empleos no calificados en tanto los padres presentan mayor dispersión respecto al tipo de empleo.

Las madres profesionales representan el 11% del total de la muestra, las que se concentran en Punta Carretas. Se sabe la importancia que tiene la educación de la madre en el desarrollo de sus hijos pero también que la experiencia de tránsito por distintas etapas en el sistema educativo favorece un acompañamiento más apropiado para los hijos. Las madres con menor capacitación o desocupadas se hallan en Lavalleja.

**Tabla 12. Nivel educativo parental según escuela**

Escolaridad del padre	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		Totales		P <sub>≤</sub>
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Primaria	4	12	11	39	19	48	34	34	.0000 1
Secundaria	10	29	4	14	7	17	21	21	
Técnica	1	3	7	25	10	25	18	18	
Terciaria	15	47	2	8	1	3	18	18	
N/C	2	9	4	14	3	7	8	8	
Escolaridad de la madre	N	%	N	%	N	%	N	%	P <sub>≤</sub>
Primaria	0	0	13	46	17	43	30	30	.0000 1
Secundaria	5	15	9	32	15	37	29	29	
Técnica	6	18	3	11	8	20	17	17	
Terciaria	20	64	1	4	0	0	21	21	
N/C	1	3	2	7	0	0	3	3	

Escolaridad de los padres: Con respecto al nivel educativo de los padres, existen diferencias significativas entre las escuelas, particularmente cuando se compara Punta Carretas con las otras dos zonas (Tabla 12). Los padres y madres de Punta Carretas alcanzan más altos niveles educativos que en las otras escuelas e incluso las madres presentan mayores porcentajes de educación superior que los padres. En cambio, la educación materna de nivel terciario es casi inexistente en Lavalleja y nula en el Cerro. En Cerro y Lavalleja la proporción de madres que alcanza los niveles de educación secundaria duplica a la de los padres.

Edad de los padres. La edad materna de esta población oscila entre los 28 y 59 años, con una media de  $40 + 7$  y una mediana de 40 años. Existen diferencias entre las escuelas siendo más jóvenes las madres del Cerro ( $P \leq .02$ ) que promedian por debajo de los 35 años. Estas diferencias podrían explicarse por las variaciones en las trayectorias de emancipación femenina. Las madres de los sectores más desaventajados socialmente tienden a comenzar la maternidad en edades más tempranas que las de sectores más acomodados. Estas últimas priorizan sus proyectos laborales y/o educativos en tanto las primeras apuestan frecuentemente a su identidad como madres.

En cuanto a la edad de los padres, tiene un rango entre los 23 y 66 años, con una media de  $42 \pm 7$  y una mediana de 41. No hay diferencias significativas entre las escuelas. (en Anexos:Tabla 5 :Características de la composición familiar según escuelas)

En suma: Se identifican dos perfiles poblacionales que responden a modelos de transición demográfica. Por un lado, una población de familias con mejor nivel socioeconómico y educativo, con mejores alternativas laborales, menor número de hijos, con padres en una edad mediana y transitando la crisis correspondiente. Por otro lado, familias en situación socioeconómica más desfavorecida, con un nivel educativo más bajo, con un perfil laboral de menor capacitación y mayor nivel de desempleo, con más hijos, mayores probabilidades de hacinamiento. Dentro de este grupo se identifican familias con dificultades más severas y en condiciones socioeconómicas en franca emergencia. En el primer grupo se identifican las familias de la escuela de Punta Carretas y en el segundo grupo las del Cerro y Lavalleja, siendo en esta última escuela donde se registran las situaciones de mayor emergencia social. Esta distribución coincide con la coexistencia de dos modelos de transición demográfica, un modelo semejante al de los países desarrollados y con mejor nivel económico y social, mayores posibilidades de desarrollo de sus integrantes y con un número limitado de hijos; y otro modelo característico de los sectores más desfavorecidos (Paredes, 2003), que presentan mayores dificultades y cuentan con

menos recursos para apoyar a sus integrantes en el proceso de crecimiento y socialización.

### **c. Estilos de funcionamiento familiar**

Para conocer el funcionamiento de las familias, este perfil descriptivo de su composición y características ha debido ser complementado con la autopercepción que las familias tienen de si mismas, de sus niveles de cohesión, comunicación y adaptabilidad. (en anexos: Tabla 7: Auto percepción del funcionamiento familiar según escuela) Una familia, siguiendo los desarrollos de la teoría sistémica familiar, puede considerarse funcional cuando se identifican las siguientes condiciones: la jerarquía la asume el subsistema parental, aunque la tendencia de la familia sea democrática, el liderazgo pertenece a uno o a ambos padres; los límites o fronteras entre sus miembros y los subsistemas son claros y flexibles, las alianzas interpersonales se basan en afinidades y metas comunes, los roles son complementarios y tienen consistencia interna, y no son inmutables sino que experimentan cambios de acuerdo a las situaciones (Minuchin, 1977). El nivel de apoyo mutuo, afecto y confianza entre los miembros define el grado de cohesión familiar.

En este estudio entre el 50 y el 80% de las familias presenta un importante nivel de cohesión e interacción a la vez que privilegian una comunicación abierta y fluida. La concepción de familia unida es una aspiración altamente valorada por la



población estudiada. Casi el 80% de las familias consideran que *la unión familiar es muy importante*, con un predominio de esta valoración en Lavalleja, que tiende a la significación estadística. El 63% de las familias sostienen que es *importante decirse las cosas que les pasan*. Esta variable indica lo apreciado que resulta un alto nivel de comunicación y cohesión entre los miembros de la familia, reforzando la trascendencia que tiene la unión familiar. En esta misma línea, un porcentaje algo menor (40% de las familias) privilegian como vía de interacción familiar la fluidez y la intensidad de la comunicación entre sus miembros (*sabemos muy bien lo que sucede con cada uno de nosotros*).

En cuanto a los estilos de liderazgo, en más de un tercio de las familias se constata la importancia que atribuyen a que las decisiones la tomen los padres (37%), jerarquizando al subsistema parental en este ciclo vital como sostén en la toma de decisiones sobre la educación de los hijos. Menos del 20% de las familias se caracterizan por tener menor intercambio con el medio (sólo nos relacionamos con familiares cercanos” y una mayor rigidez en las interacciones entre los miembros, perfilándose verticalidad en la toma de decisiones. Sólo el 2% de las familias dice que *los hijos toman las decisiones*. El 19% de las familias considera que sus hijos no mantienen una comunicación abierta y fluida con sus padres, entendiendo que este fenómeno integra una de las modalidades de presentación de los procesos de desprendimiento, en que los hijos mantienen

a sus padres por fuera de ciertos acontecimientos o sucesos personales. Cuando los padres tienden a percibir de manera ambivalente o negativa esta actitud de sus hijos, se propician dificultades en el clima familiar. (Ver Tabla 7: en anexos)

Es reducido el número de las familias (13%) que refiere contactos sociales limitados y menos del 10% privilegian un funcionamiento más autoritario (*las decisiones en casa las tomo yo*) y rígido (*en nuestra familia las reglas nunca cambian*).

Cuando se analiza el funcionamiento según las escuelas, aparecen algunas diferencias en el comportamiento de las variables estudiadas. Así en la escuela Punta Carretas entre el 60 y el 100% privilegia la fluidez y la intensidad de la comunicación entre los miembros, así como jerarquiza decirse las cosas entre ellos. Están más alertas respecto a este período del ciclo vital y el 79% de las familias considera que la unión familiar es muy importante, lo que evidencia un tipo de familia cohesionada donde existe un nivel de comunicación e interacción alto. Todas las diferencias estadísticamente significativas que se observan en las variables que se refieren a niveles de comunicación y cohesión importantes así como a una valoración positiva de la autonomía de los hijos se producen a expensas de porcentajes mayores en esta escuela. Existe una asociación significativa a favor de esta escuela respecto a la comunicación abierta y fluida entre sus miembros tanto en relación a los acontecimientos o sucesos que ocurren (“es muy importante decirnos las cosas que nos

pasan”: 79%;  $p < .05$ ), como respecto a los sentimientos y afectos involucrados (“nos decimos las cosas que sentimos”; 68%,  $p \leq .005$ ). También existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de esta escuela en la valoración que le otorgan a la autonomía de los hijos en relación a las otras dos escuelas (“los *hijos opinan en relación a sus propios temas*”: 77%,  $p \leq .001$ ; “*que sepan resolver los problemas por sí mismos*” (56%;  $p \leq .01$ ). Son familias que están alertas a las amistades y actividades del hijo pero fomentan la independencia del mismo. El 40% de la población evidencia mecanismos de control (“sabemos muy bien lo que sucede con cada uno de nosotros”) a pesar de fomentar el desarrollo de la capacidad de resolución de sus hijos. Menos del 5% de estas familias evidencian un funcionamiento más rígido y aislado. En la escuela de Lavalleja entre el 50% y el 100% de las familias se caracterizan por jerarquizar la cohesión familiar, y un estado de alerta respecto al hijo. Es en este barrio donde se registra el mayor porcentaje de familias que otorgan gran importancia a la unión familiar, aunque la diferencia con las otras escuelas no alcanza la significación estadística ( $p \leq .07$ ). En este barrio se concentran las familias con mayor rigidez en el mantenimiento de las reglas (21%,  $p \leq .01$ ). En el Cerro, como en Punta Carretas, se concentra el mayor porcentaje de familias que expresan un estado de alerta frente a las actividades del hijo (68%). Igualmente es altamente valorada la unión familiar (70% de las familias).

Más de la de la mitad de la población (55% de las familias) se inclina por un alto intercambio entre los miembros vehiculizado por la comunicación (“es muy importante decirnos las cosas que nos pasan”). En contraste, el peso otorgado a la autonomía del hijo (“preferimos que nuestro hijo sepa resolver los problemas.”) es menor (25%).

Se observa una diferencia significativa a favor del Cerro respecto a la importancia que las familias conceden al intercambio de información que los hijos tengan con la familia (“nuestro hijo nos cuenta todo lo que le pasa”); 55%;  $p \leq .04$ ), Al igual que en Lavalleja, existe un grupo de familias más aisladas (18%) que manifiestan tener un relacionamiento con el medio acotado a los familiares más cercanos. El 8% se enmarca en un funcionamiento más rígido (“las reglas nunca cambian”). Resulta interesante que la creencia familiar de que los hijos deben opinar respecto a sus temas predomina en aquellas familias que optan por enviar a sus hijos a liceo privado en relación a las que enviarán a liceo público o UTU. (en Anexos: Tabla 6: Frecuencia de síntomas emocionales de estrés por finalización de la escuela según características familiares y estilos de funcionamiento).

Ante estas agrupaciones de funcionamiento familiar descritas anteriormente surge una interrogante inmediata que resulta relevante para el tema de investigación: ¿existe relación entre los estilos de funcionamiento familiar y algunas de las características socioeconómicas y de composición familiar estudiadas? Las siguientes tablas muestran las asociaciones

entre ambas dimensiones que resultaron significativas o mostraron una tendencia a la significación.

Tabla 13. Composición familiar y su relación con la modalidad empleada para tomar de decisiones

	Las decisiones en casa las tomo yo				
	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
Familia nuclear	1	2	.01	57	57
Monoparental	4	19		23	23
Extendida	4	17		21	20
			.001		
Casada/unión libre	1	2		62	61
Soltera/viuda/divorciada	8	20	40	39	
			Las decisiones en casa las tomamos los padres		
Casada/unión libre	30	48	.003	38	38
Soltera/viuda/divorciada	8	20			
			Consultamos unos con otros para tomar decisiones		
Familia numerosa	16	40	.07	40	40
Familia no numerosa	35	58		60	60
Hacinamiento si	3	27	.07	11	12
Hacinamiento no	47	56		84	88

De acuerdo a los datos de la Tabla 13, en las familias monoparentales y extendidas es más frecuente la toma de decisiones por parte de la madre sin otros apoyos familiares ( $p \leq .01$ ) cuando se compara con las familias nucleares. Esta asociación se vincula con la encontrada entre este tipo de toma de decisiones y la condición materna de soltera, viuda o divorciada ( $p \leq .001$ ). El tomar decisiones respecto al futuro del hijo resulta de una gran trascendencia familiar, a veces reconocida en forma explícita, otras de manera implícita. El compartir la responsabilidad al momento de decidir implica negociaciones, acuerdos, enfrentamientos, pero sin duda alivia el hecho de distribuir el peso de asumir la decisión en al menos dos integrantes de la familia. En los casos donde la decisión está en manos de un integrante, los niveles de estrés se multiplican.

En cambio se evidencia una fuerte asociación a favor de las familias en las que existe pareja conyugal conviviendo en el hogar, ya sea casadas o en unión libre, con el hecho de que el liderazgo en la toma de decisiones lo ejerzan los padres ( $p \leq .003$ ).

Se registra una tendencia a la asociación significativa ( $p \leq .07$ ), entre el número de integrantes de las familias y el nivel de comunicación que adopta el grupo familiar en la toma de decisiones. En las familias menos numerosas es más frecuente que las decisiones se adopten consultando unos con otros cuando se las compara con las familias numerosas. También es más habitual que consulten unos con otros cuando las familias no están hacinadas.

Tabla 14. Relación de la composición familiar y la flexibilidad/ rigidez del funcionamiento

De acuerdo a los datos, son más las familias numerosas ( $p \leq .03$ ) y hacinadas ( $p \leq .01$ ) las que se manejan con reglas más rígidas ("las reglas nunca cambian"). Es probable que estas familias pertenezcan a la escuela Lavalleja y Cerro considerando que estas zonas tienen el número mayor de familia numerosa (70%).

En síntesis, las familias de menor tamaño parecen tener un funcionamiento

familiar más cohesionado y una intensa interacción entre los miembros cuando se las compara con las familias numerosas o hacinadas. En cambio, las familias de condiciones más precarias, más numerosas y hacinadas, son las que ponen en funcionamiento los estilos de mayor rigidez, menos flexibles, con menor intercambio para la toma de decisiones.

Tabla 15. Relación entre los Estilos de comunicación con los hijos y la composición familiar

	Nuestro hijo nos cuenta todo lo que le pasa				
	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
Familia nuclear	25	43	.08	57	57
Monoparental	13	56		23	23
Extendida	5	24		20	20
Este último año nuestro hijo no nos cuenta todo lo que le pasa					
Familia nuclear	7	12	.03	57	57
Monoparental	4	17		23	23
Extendida	8	40		20	20
Casada/unión libre	8	13	.06	60	40
Soltera/viuda/divorciada	11	27		40	

También se observan relaciones entre el tipo de familia y la comunicación de los hijos con los padres (Tabla 15) con mayor comunicación del hijo hacia los padres en el grupo de las familias nucleares (43%) y monoparentales (56%), que en las extendidas. En estas últimas son claramente mayores las dificultades en la comunicación con los hijos ( $p < .03$ ). Por otro lado la comunicación entre las madres solteras, viudas o divorciadas y sus hijos presenta dificultades en esta etapa de escolarización aun cuando esta asociación no alcance la significación estadística ( $p \leq .06$ ). En este periodo es frecuente que los hijos incrementen canales de comunicación con

sus pares en detrimento de los que mantenían en su hogar, lo que en el caso de las madres solas, potencia los motivos de preocupación.

Tabla 16. Lugar de la comunicación en la familia según la presencia o no de otros hijos

		Pensamos que es muy importante decirnos las cosas				
		n	%	P≤	N	%
Hermano>12		44	72	.01	61	62
Hermano<12		9	50		18	18
Hijo único		7	37		19	20
		Preferimos que nuestros hijos sepan resolver los problemas por si mismos				
		N	%	P≤	N	%
Hermanos>12		27	44	.02	61	62
Hermanos<12		8	44		18	18
Hijo único		2	10		19	20
		Los hijos opinan en relación a sus propios temas				
Hermanos>12		35	57	.09	61	62
Hermanos<12		7	39		18	18
Hijo único		6	32		19	20

Se observan ciertas características del funcionamiento familiar asociadas a la presencia de hermanos en la familia. En la Tabla 16 se constata que hay una asociación significativa entre el hecho de tener hermanos mayores de 12 años y la importancia atribuida a la comunicación familiar (“Pensamos que es muy importante decirnos las cosas”) respecto a las familias que tienen sólo hijos menores de 12 años o hijos únicos. Es más valorado el intercambio de información en familias con más de un hijo y aún más en aquellas conformadas con hermanos mayores de 12 años. Es probable que a medida que los hijos crecen, los padres apelen a utilizar con mayor frecuencia estos canales de comunicación.



Las familias con presencia de otros hermanos, particularmente si éstos son mayores, tienden a favorecer la autonomía del hijo (estimular la resolución de problemas), en relación a aquellas en las que el niño que cursa 6° año es hijo único, siendo las diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .02$ ). También el hecho de tener hermanos mayores de 12 años favorece la creencia parental de que los hijos pueden opinar acerca de sus temas ( $p < .09$ ). Se evidencia que el tener hermanos mayores, y que por lo tanto sus familias hayan pasado por la experiencia del egreso y de otros hijos adolescentes, favorece una mayor participación y opinión de los hijos respecto a las situaciones que protagonizan.

**Tabla 17. Relación entre estilos de relacionamiento social de las familias y sus espacios vitales dentro del hogar (hacinamiento).**

		Solo nos relacionamos con nuestros familiares mas cercanos				
		n	%	$P \leq$	N	%
Hacinamiento	si	4	16	.01	11	12
Hacinamiento	no	9	13		84	88

Finalmente se constata una asociación significativa entre el aislamiento y la rigidez en los límites familiares (sólo nos relacionamos con familiares cercanos”) y el espacio vital familiar, siendo las familias más hacinadas las que muestran mayor grado de aislamiento social (Tabla 17). Caracteriza a este tipo de familia el poco intercambio con otros soportes sociales extrafamiliares.

#### **d. Factores familiares que influyen en el estrés emocional atribuido al egreso escolar.**

Aquellas familias que expresan síntomas emocionales de estrés y los atribuyen a la finalización de la escuela, constituyen un grupo que permite discriminar las familias en las que el egreso escolar es un claro factor de perturbación del clima familiar y ya no sólo una amenaza cognitiva o una situación que angustia. Como ya se señaló, la población de familias que manifiesta síntomas emocionales de estrés atribuidos a la finalización del ciclo escolar comprende el 33% de la muestra y se distribuye homogéneamente en las 3 escuelas.

La presencia de síntomas familiares de estrés familiar a nivel emocional o conductual atribuidos al egreso escolar mostró asociación significativa con algunas de las características familiares estudiadas. Ciertos estilos de funcionamiento familiar se vinculan más estrechamente con la presencia de estrés. Los funcionamientos familiares que asocian de manera altamente significativa resultan ser " *sabemos muy bien lo que sucede con cada uno de nosotros*" ( $p < 0.008$ ) y " *pensamos que es muy importante decirnos las cosas que nos pasan*" ( $p < 0.005$ ). Estas familias tienden a la cohesión interna pero también al uso del control entre los miembros como mecanismo de equilibrio. En el mismo sentido se identifican más síntomas emocionales de estrés a nivel familiar cuando manifiestan una alta valoración de la unión familiar ( $p \leq 0.01$ ). Estas asociaciones reflejan

el impacto que tiene el egreso cuando las interacciones entre todos los integrantes del sistema son intensas y están sustentadas fundamentalmente en la abundancia de la comunicación. Estos funcionamientos potencian las respuestas de estrés familiar particularmente frente a aquellos acontecimientos o sucesos que se relacionan con procesos de separación e individuación de sus miembros. La cohesión familiar favorece el desarrollo y la integración de sus miembros, pero cuando se caracteriza por el aglutinamiento o el desligamiento (Modelo Circumplex, Olson, 1999) puede dificultar procesamientos de cambios o modificaciones de pautas de comportamiento particularmente en lo que respecta al relacionamiento del grupo familiar con su entorno. Este funcionamiento familiar incide en la reacción familiar frente a la separación o diferenciación de alguno de sus integrantes, como es el caso del adolescente que egresa y se enfrenta a nuevas reglas de relacionamiento social, actuando como un factor de desequilibrio y aumentando el estrés.

Llama la atención que un funcionamiento que privilegia la autonomía de los hijos y la delegación de responsabilidades en ellos, a favor del fortalecimiento individual de los niños, que promueve la adquisición de habilidades en los hijos para la resolución de los problemas, también asocia significativamente con el estrés familiar en esta etapa atribuido a la situación de egreso ( $p \leq 0.01$ ). Es posible que este resultado se relacione con el hecho de que las familias que otorgan gran importancia a la independencia de los hijos también son familias con alto

grado de cohesión, que como vimos es una característica asociada a estrés familiar en esta etapa.

Por otro lado, las familias que reconocen que las decisiones las toman los padres tienen más estrés por finalización de la escuela ( $p \leq 0.01$ ). Este estilo de liderazgo no parece proteger a las familias de los sucesos estresantes, tal vez por el grado de responsabilidad que sobrecarga a la pareja parental en un momento de la vida que involucra la elaboración de proyectos a futuro de trascendencia.

Tabla 18. Frecuencia de síntomas emocionales de estrés por finalización de la escuela según características familiares y estilos de funcionamiento

	Estrés x finalización			Totales	
	n	%	P $\leq$	N	%
Madres trabajan	20	27	.08	73	73
Madres no trabajan	13	45		29	29
Sabemos muy bien lo que sucede con cada uno de nosotros SI	19	48	.008	40	40
Sabemos muy bien lo que sucede con cada uno de nosotros NO	14	23		62	62
Las decisiones en casa las tomamos los padres SI	18	47	.01	38	38
Las decisiones en casa las tomamos los padres NO	15	23		64	64
Preferimos que nuestros hijos sepan resolver los problemas por si mismos SI	18	47	.01	38	38
Preferimos que nuestros hijos sepan resolver los problemas por si mismos NO	15	23		64	64
Pensamos que es muy importante decimos las cosas que nos pasan	27	42	.005	64	64
Pensamos que es muy importante decimos las cosas que nos pasan	6	16		38	38
Nos decimos las cosas que sentimos SI	19	41	.07	46	46
Nos decimos las cosas que sentimos NO	14	25		56	56
Estamos mas alerta a las actividades SI	25	40	.04.	63	63
Estamos mas alerta a las actividades NO	8	20		39	39
La unión familiar es muy importante SI	31	38	.01	81	81
La unión familiar es muy importante NO	2	10		21	21

Las familias que están más preocupadas por las amistades y actividades de sus hijos presentan más estrés familiar que las que no expresan este tipo de

preocupaciones ( $p \leq 0.04$ ). El entorno inmediato y social se visualiza impregnado de peligros y hostilidades, potenciando la percepción de seguridad dentro de los límites del sistema familiar. Según lo recabado en las entrevistas en profundidad, el liceo es una institución que potencia y centraliza muchos de estos temores que identifican las familias. Hay menos estrés familiar por finalización en las familias en que la madre trabaja (con tendencia a la significación estadística ( $p \leq .08$ ). La ocupación materna es un factor de protección para la salud familiar e individual.

Finalmente, el otro grupo importante de familias en las que el egreso es vivido como amenaza y productor de emociones negativas (“angustia permanente”), aunque escaso, permite identificar otras situaciones familiares asociadas a este tipo de percepción (Tabla 19).

**Tabla 19 .Clasificación de tipo de apoyo que buscan las familias según escuelas**

	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%
No contesta	8	25	7	25	14	35	29	28
Apoyo familiar	2	6	8	28	15	37	25	25
Apoyo profesional	2	6	3	11	7	17	12	12
Apoyo económico	2	6	3	11	3	9	8	8
Apoyo escolar	1	3	2	7	2	5	5	5
Apoyo general	3	9	1	4	1	2	5	5
Apoyo de Secundaria	2	6	1	4	1	2	4	4
Apoyo de políticas en educación	2	6	1	4	1	2	4	4
Apoyo mutuo de padres	2	6	0	0	1	2	3	3
Apoyo moral	0	0	0	0	2	5	2	2
Apoyo en trabajo, salud y estudio	0	0	1	4	1	2	2	2
Apoyo en información	0	0	1	4	0	0	1	1

El hacinamiento, que resulta un indicador importante de limitaciones familiares, aparece relacionado con este grupo ( $p \leq 0,0001$ ) al igual que otros indicadores de precariedad socioeconómica como son los ingresos menores ( $p \leq 0,04$ ), menor escolaridad materna ( $p \leq 0,03$ ) así como estilos de funcionamiento familiar de aislamiento social ( $p \leq 0,05$ ) y rigidez en las normas ( $p \leq 0,01$ ).

#### 5.2.4. Tipos de apoyo requeridos frente al egreso escolar.

En el instrumento que se utilizó para recolectar los datos se incluyó una pregunta abierta a fin de explorar expectativas de los padres respecto las necesidades y característica de apoyo que puedan requerir para un mejor tránsito y desempeño de esta etapa. La Tabla 8 en Anexos: (Clasificación de tipo de apoyo que buscan las familias según escuelas) ilustra la sistematización de los datos obtenidos. Se registra un 30% que no contesta, de los cuales el porcentaje mayor corresponde al Cerro.

Una de cada cuatro familias plantea que el apoyo que necesita es de orden familiar, lo que incluye reorganización respecto a los roles y responsabilidades intrafamiliares, potenciar la comunicación y el diálogo, confianza, unión familiar, comprensión y orientación a la familia, etc. Es notoriamente en Lavalleja y en el Cerro donde se prioriza este tipo de apoyo. Un poco más del 10% reclama apoyo profesional tanto en el ámbito de la educación como de la salud, y

aquí también el Cerro y Lavalleja son los que se muestran más interesados. El apoyo económico lo reclama más claramente Lavalleja, y sigue en orden de frecuencia el apoyo escolar, donde también Lavalleja ocupa un primer lugar pero con escasas diferencias respecto a las otras escuelas.

Las familias de la escuela de Punta Carretas son menos concretas sobre qué tipo de apoyo prefieren y destacan el apoyo más general, de un orden relacionado al microsistema, que incluye políticas nacionales.

**Tabla 19 .Clasificación de tipo de apoyo que buscan las familias según escuelas**

	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	N	%
No contesta	8	25	7	25	14	35	29	28
Apoyo familiar	2	6	8	28	15	37	25	25
Apoyo profesional	2	6	3	11	7	17	12	12
Apoyo económico	2	6	3	11	3	8	8	8
Apoyo escolar	1	3	2	7	2	5	5	5
Apoyo general	3	9	1	4	1	2	5	5
Apoyo de Secundaria	2	6	1	4	1	2	4	4
Apoyo de políticas en educación	2	6	1	4	1	2	4	4
Apoyo mutuo de padres	2	6	0	0	1	2	3	3
Apoyo moral	0	0	0	0	2	5	2	2
Apoyo en trabajo, salud y estudio	0	0	1	4	1	2	2	2
Apoyo en información	0	0	1	4	0	0	1	1

### 5.3 Discusión

El tránsito por el ciclo vital familiar se caracteriza por períodos de estabilidad y de transformaciones, los que frecuentemente están atravesados por contradicciones internas necesarias para promover el desarrollo. Las contradicciones surgen a partir

de aquellos eventos que resultan significativos para los miembros, alterando los ritmos habituales, y que conocemos como crisis familiares. Las familias desarrollan capacidades y fortalezas para estimular el crecimiento de sus miembros o para proteger la integridad del grupo familiar. De por sí no resultan estas circunstancias negativas o traumáticas, porque en la mayoría de los casos las oportunidades fortalecen el funcionamiento familiar. Dependerá de las respuestas que las familias pongan en marcha para enfrentar estos momentos y los resultados que de ellas emerjan.

La etapa de transición que se encuentran atravesando las familias seleccionadas para esta investigación, incluye, los cambios vinculados a la finalización del ciclo escolar así como los propios de la adolescencia considerada como una crisis transitoria. Esta etapa implica el incremento de tensiones y modificaciones de los funcionamientos familiares que, potenciados, pueden generar estrés, particularmente si las estrategias de afrontamiento desplegadas no resultan efectivas. Así, el egreso escolar potencia las inseguridades y preocupaciones características de esta crisis. De hecho un amplio sector de la población estudiada (62%) expresa mayores niveles de alerta y de control sobre las actividades de sus hijos en esta etapa. La finalización de la escuela significa a la vez el comienzo de otro trayecto educativo o la salida, al menos temporal, del sistema educativo para ingresar al mercado laboral o quedar excluido de ambos.



Es así que el egreso escolar representa un desafío para las familias y sus hijos. Es para la mayoría de las familias un estresor porque provoca una percepción subjetiva y cognitiva amenazadora o generadora de indecisiones e inseguridad, dependiendo del significado que tenga para cada familia. La finalización de la escuela está presente en la vida familiar desde por lo menos un año antes a que se produzca. Se evidencia a partir de las preocupaciones: por la inscripción al liceo u otros centros de estudio, por la resignificación del proyecto de vida de los hijos, por los cambios que se producen en la relación con sus hijos, y de sus hijos con el entorno; por la presencia de síntomas o disfunciones familiares.

Es un estresor además porque constituye una etapa relevante para la instrumentalización de los hijos.

Como se ha planteado anteriormente, los jóvenes uruguayos muestran trayectorias de emancipación diferentes: una extremadamente tardía y con muy baja fecundidad, propia de los sectores medios y altos y otra con abandono temprano de los estudios, con maternidad adolescente, y mayores tasas de fecundidad, propia de los sectores más desfavorecidos.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten identificar dos perfiles familiares en las que el egreso escolar resulta un estresor amenazante y/o tiene consecuencias en la dinámica del grupo:

- 1) aquellas familias que tienen una alta valoración del estudio como herramienta para la construcción del proyecto futuro de sus hijos y estilos de funcionamiento

cohesionado, con buen nivel de comunicación pero a la vez mayor control sobre la conducta de los hijos y 2) aquellas otras que presentan funcionamientos rígidos y con tendencia al aislamiento social, con menos espacios vitales para sus miembros (más hacinadas y numerosas) y con carencias socioeconómicas más importantes. En el primer grupo el estrés se expresa a través de disfunciones familiares tanto emocionales como conductuales mientras el segundo grupo se caracteriza por una valoración afectiva del egreso con una fuerte carga emocional de angustia.( Ver Tabla 9 en anexos: relación entre estrés por el egreso y hacinamiento)

En relación al primer perfil, la población que reconoce claramente síntomas disfuncionales de estrés a nivel familiar atribuidas al egreso representa la tercera parte de la población estudiada y se distribuye de manera homogénea entre las tres escuelas. Considerando el contexto sociocultural que predomina en cada uno de estos barrios, con claras diferencias de nivel socioeconómico, educativo, ocupacional y de composición familiar, se observa que la situación socioeconómica no es claramente decisiva en el estrés familiar respecto a este estresor como era de esperar. Con más fuerza parecen incidir como factores determinantes, ciertos estilos de funcionamiento familiar, la valoración del estudio como proyecto de vida y la percepción de cambios en el hijo que pueden resultar conflictivos. Resulta llamativo que las familias con mayor cohesión, se encuentran estresadas pero esto se explica por la relación entre cohesión y el empleo de

estrategias de control de los hijos, o el nivel de confianza que depositan tanto en el entorno como en el hijo. Resulta útil introducir en este análisis el concepto de trayectorias de emancipación en tanto es en las familias con un funcionamiento óptimo pero con un modelo de emancipación rígido donde el egreso favorece la presencia de estrés .

Si bien todas las familias atribuyen al estudio un rol significativo en la construcción del proyecto de vida inmediato de sus hijos, existen variaciones en la valoración que le asignan como proyecto a largo plazo y en el impacto que este tipo de expectativa genera a nivel familiar. Cuanto más alta es la valoración que tiene para la familia el proyecto basado en la continuidad de los estudios, mayor presencia de síntomas familiares de estrés atribuidos al egreso. Navarro Navarro (2004, pp 73) afirma que las familias le otorgan a la escuela y a la educación diversos significados que se pueden categorizar según las valoraciones y expectativas que ponen en los niños. Pueden adjudicarle un significado instrumental cuando es concebida como un camino hacia la continuación de los estudios y la inserción laboral posterior. Resulta expresivo o formativo cuando actúa como protección de los niños a las malas influencias o peligros de la sociedad, También pueden concederle un significado expresivo instrumental que conjuga ambos significados. En esta investigación ambos tipos de significados están presentes. Sin embargo, parecería que las disfunciones familiares asociadas al egreso predominan en aquellas familias en

las que la educación tiene fundamentalmente un valor instrumental. En cambio, para un sector de las familias, especialmente de los barrios de mayores desventajas, en las que el egreso escolar supone la amenaza de pérdida del significado expresivo, protector y seguro que ofrece la escuela, el impacto del egreso se expresa en una valoración emocional de miedo y angustia frente a este estresor más que en una clara disfunción familiar. Este tipo de respuesta podría corresponder a una reacción afectiva, es decir como una respuesta predominantemente afectiva y no consciente, poco elaborada, rápida pero masiva. Esta reacción afectiva está constituida por el patrón de respuesta funcional de orientación “defensa”, e indica, siguiendo a Lazarus (ob. cit.), la valoración emocional de la situación como estresante en la medida que implica daño o pérdida.

Esta última expresión del estrés referida como “angustia permanente por la finalización escolar” se produce especialmente en las familias en las que prevalecen algunas condiciones socioeconómicas de riesgo psicosocial como el hacinamiento, alto número de integrantes, baja escolaridad materna y menores ingresos familiares. Si bien el número de estas últimas familias es bajo, la asociación estadística resulta altamente significativa. Son familias que se caracterizan además por la rigidez en el establecimiento de normas y el aislamiento social y se localizan con exclusividad en Lavalleja y Cerro.

En cuanto a las preocupaciones predominantes en esta investigación los datos

revelan que muchas de las familias están preocupadas, más que por el futuro de su hijo en términos de desarrollo social, por la hostilidad que adjudican al medio. La tendencia a recurrir a estrategias de fortaleza interna y con mucho menor frecuencia al apoyo en redes sociales se comprende entonces, en tanto la ruptura de redes y apoyos sociales potencian las valoraciones negativas que estas familias realizan de su entorno, facilitando la instalación de núcleos de creencias (Gravano, 2003) como el fatalismo (Baró, 1987), es decir, la pérdida de confianza, pero particularmente, de la esperanza. Para muchas familias pierde potencia la posibilidad de encontrar una salida digna apostando a los estudios y gana fuerza la perspectiva de proteger los aspectos que vivencian como más vulnerables e inmediatos, los lazos familiares y los peligros sociales. Prevalece una tendencia a fortalecer lo intrafamiliar en tanto sistema de protección, debilitando los lazos con el entorno social.

Los padres sienten que pierden el control gradualmente ante este nuevo tipo de relación con sus hijos, produciéndose una ruptura generacional, un choque entre formas de vida diferentes, entre la presión familiar que quiere que la nueva generación continúe reproduciendo su mismo modelo de vida, y el adolescente que persigue su propio proyecto. El egreso escolar se perfila como un factor propulsor de los temores, ansiedades, estrategias y fortalezas de las familias. La vivencia de pérdida de control se evidencia en esta investigación en los temores y percepción de amenaza ante la salida de los

hijos de la escuela y la posibilidad de ingresar a una institución educativa o a otro tipo de rutas de emancipación que resultan desconocidas y ajenas al mundo familiar, así como, asociadas a los peligros a los que los adolescentes de nuestra época se encuentran expuestos, referidos a la violencia ciudadana y de las tribus urbanas, así como a las adicciones principalmente. Estos aspectos hostiles que tiñen un nuevo tránsito por la socialización se ligan a la confianza/desconfianza que las familias depositan en el entorno y en sí mismas.

Coleman (1988) hace alusión al capital social familiar, el que involucra la fuerza de las relaciones de confianza dentro del grupo de parentesco, mientras que el de la comunidad incluye las relaciones de confianza, oportunidades y recursos que se despliegan en las interacciones comunitarias. La falta de oportunidades debido a la debilidad de las interacciones tanto dentro como fuera de la familia, afecta el rendimiento, la asistencia y la permanencia en el sistema escolar. Las familias con mayores ventajas socioeconómicas valoran altamente la comunicación intrafamiliar y la autonomía de los hijos, pero este sector se ve impactado por la tensión que genera el incremento de controles para con los hijos frente a estas aspiraciones de favorecer comportamientos mas autónomos e independientes en ellos. El capital social familiar es fuerte en tanto las relaciones de confianza, oportunidades y recursos que se despliegan en las interacciones comunitarias a las que alude Coleman no están

probablemente suficientemente aseguradas y generan desconfianza. Esta tensión relacionada a la incertidumbre frente al proyecto de vida de sus hijos eleva los montos de estrés y dificulta una elección de estrategias más efectivas. En las familias de contexto socioeconómico más crítico, donde el capital social comunitario es aún más frágil y donde se encuentran los funcionamientos familiares más rigidizados y con alto aislamiento, este periodo de la vida de sus hijos produce angustia, siendo la falta de experiencias previas, que posibiliten una resignificación de este momento que les toca vivir, una desventaja para construir estrategias tendientes a fortalecerse.

*A la hora de decidir dónde ir a estudiar*, la mayoría opta por la formación pública y liceal, particularmente en Lavalleja y Cerro, donde la formación tecnológica aparece como una alternativa que no está presente en las familias de mejor nivel socioeconómico. Sin duda en estos barrios, y particularmente en el Cerro, los institutos de educación como la UTU han logrado un arraigo importante en la confianza que las personas depositan asociada a la preparación para el mundo adulto. En cambio, cierta desconfianza hacia lo público o preferencia por lo privado sólo aparece como perspectiva posible en las familias más acomodadas.

*En relación a los motivos de elección del lugar de estudio*, la confianza resulta en esta población estudiada un factor altamente influyente, poniendo nuevamente de relieve la necesidad de apoyarse en el capital social comunitario de las familias. Al respecto

Navarro (,2004, pp 81) señala que las familias cuyos hijos presentan un desempeño escolar bueno o superior, tienden a elegir el lugar de estudio esencialmente en base a criterios de historicidad, porque allí fueron ellos o algunos otros familiares o conocidos. En cambio, los que presentan dificultades escolares optan por la historicidad y cercanía. Estas consideraciones tal vez ayudarían a explicar porqué en las familias de Lavalleja, en donde los niveles de rendimiento escolar son más bajos de acuerdo a las estadísticas nacionales, predomine como argumento de elección la cercanía cuando se compara con las otras zonas.

Este autor también plantea que cuando los niños son exitosos la percepción familiar es que la escuela los apoya y se preocupa por ellos, pero cuando el rendimiento no es lo esperado se manifiestan reclamos dirigidos a los docentes.

Es interesante discutir sobre *la percepción de la institución escolar como soporte social*. Al respecto, existe un grupo de familias que consideran que la escuela no forma en valores apropiados para el futuro de su hijo pero que sí resulta un apoyo, básicamente por las actividades que realiza. Aparece en escena la relación escuela – familia en donde la escuela está interesada en que sus esfuerzos sean contemplados por la familia y a la vez la familia deposita en la escuela no sólo los logros de aprendizajes escolares sino también para la vida (Navarro, 2004, pp 71). Se produce un traspaso de los dominios de lo privado familiar al interés público escolar. La familia demanda cada vez



mayor eficacia a la escuela en un sentido inmediato y a largo plazo.

Considerando los estilos de afrontamiento familiar y su eficacia, se destaca que la estrategia con mayor frecuencia de uso, por las familias de las tres escuelas estudiadas, es la prevención, advertir de los peligros, seguidas en orden de frecuencia por estrategias que jerarquizan la fortaleza interna familiar. Según Tokio y cols. (1989) este tipo de selección de afrontamiento indica que los sujetos muestran menos autoeficacia que quienes escogen estrategias de resolución de problemas. Otras estrategias que implican el uso de redes sociales de apoyo o reestructuración, tales como buscar información en los medios de comunicación, compartir actividades con vecinos y amigos y ensayar soluciones para resolver problemas son en cambio empleadas con menor frecuencia y prevalecen en la zona de nivel socioeconómico más alto (Punta Carretas). Las características de la población estudiada difiere de los hallazgos de Hernández Córdoba, A. (1991) que señalan que las familias con hijos adolescentes, (según el instrumento F-COPES: Escala de Evaluación Personal de Funcionamiento Familiar en Situaciones de Crisis), utilizan las estrategias de afrontamiento en el mismo orden que las familias norteamericanas descritas por Mc Cubbin: 1) Reestructuración, 2) Adquisición de apoyo social, 3) Búsqueda de apoyo espiritual, 4) Movilización para conseguir apoyo formal y 5) Evaluación pasiva. Aparece el mismo perfil

que en las familias norteamericanas. El componente cultural evidencia un peso importante si se consideran estas diferencias en los resultados. Sin embargo, resulta interesante destacar en este punto los resultados de Olson et al. (1989), quienes analizando los mecanismos de afrontamiento en las familias con hijos adolescentes, observan que las madres utilizan en menor medida la estrategia de reestructuración, en relación a los padres, que refieren consistentemente la reestructuración como la estrategia de afrontamiento elegida. En cambio, las mujeres prefieren la estrategia de apoyo social y la búsqueda de apoyo espiritual. Es posible que el cuestionario aplicado en este estudio haya sido respondido fundamentalmente por las madres y por tanto, la reestructuración no aparezca como mecanismo predominante.

Por otra parte, los resultados de este estudio son coincidentes con los hallazgos de Rosana Ruano Piera y Emilia Serra Desfilis de la Universidad de Valencia (2000) quienes describen las estrategias de afrontamiento que usan los padres con hijos adolescentes y las que les son más útiles. En dicho estudio, se empleó una muestra de 386 padres (193 matrimonios) de hijos adolescentes que fueron evaluados a partir del F-COPES (McCubbin et al, 1981). La estrategia de reestructuración es empleada y considerada como útil por los sectores de nivel universitario, lo que coincide con que sean las familias de Punta Carretas las que más reportan el empleo de este mecanismo como forma de aliviar los síntomas de estrés

familiar. Estas autoras también encontraron una relación entre el nivel de estrés familiar y el apoyo social: a mayor estrés mayor búsqueda de apoyo social y religioso.

En cuanto a la estrategia de evaluación pasiva, nuestros hallazgos confirman los reportados por Mc Cubbin y Hernández Córdoba en el sentido de ser los menos empleados y tal como lo señala Olson (1989) prevalecen en los sectores más pobres.

En todo caso es necesario resaltar que las estrategias más empleadas en las familias estudiadas no coinciden con las reportadas por otras investigaciones. Las estrategias a las que apelan mayoritariamente estas familias corresponden a la prevención. Aún aquellas familias en que no es identificado claramente como un estresor, la etapa de egreso escolar moviliza y potencia temores, riesgos, etc., que favorecen la presencia de comportamientos de anticipación. La escasa información y verbalización de los aspectos involucrados en este período dificulta el conocimiento y uso de herramientas más efectivos para enfrentarlo.

Es posible que si bien la educación de los hijos está presente como meta inmediata (al terminar la escuela) en casi todas las familias, ésta no representa en las zonas de menor nivel económico una expectativa a largo plazo tan compartida como lo es en Punta Carretas. La naturalización del egreso escolar no permite la visualización de éste como una crisis normativa o esperada. Es importante señalar que esta fase tampoco está contemplada desde las políticas y

programas sanitarios como un período crítico que es fundamental enfatizar.

## **6. Conclusiones**

Esta investigación interdisciplinaria permite arribar a determinadas conclusiones respecto a la etapa de egreso escolar y los procesos intrafamiliares involucrados en dicho proceso. El egreso escolar resulta una configuración experiencial naturalizada por la mayoría de la población, no obstante se evidencian dificultades a la hora de afrontarla, siendo su condición de naturalizada un obstáculo para lograr mejores resultados. Resulta más ventajoso para establecer pautas de apoyo familiar a su desarrollo y la continuidad de los estudios de los hijos, integrar esta etapa dentro de las crisis normativas, de manera que, tanto los equipos de salud como las instituciones educativas, puedan orientar a las familias respecto a sus dificultades así como identificar las potencialidades que las familias poseen a la hora de atravesar esta etapa.

La etapa de egreso escolar constituye para las familias estudiadas un período que afecta su dinámica habitual y moviliza mecanismos de reacción y reajuste. Mientras el pasaje al ciclo secundario parece ser una expectativa para la mayoría de las familias, ya que privilegian la continuación del estudio del hijo, el valor otorgado al estudio difiere según los distintos sectores sociales, siendo un proyecto de vida privilegiado en las familias de nivel socio económico más alto. Estas

familias renuncian a proyectos propios en aras del estudio del hijo y estas altas expectativas generan estrés. Sobre los motivos de la elección del lugar de estudio prima la seguridad y confianza en la institución.

Las familias estudiadas ponen en evidencia que el egreso escolar constituye un claro acontecimiento estresor tanto desde su valoración cognitiva como desde su respuesta emocional, independientemente de las condiciones socioeconómicas. Sin embargo, el tipo de impacto de este suceso se relaciona con características familiares, como su composición y sus estilos de funcionamiento. Las familias más cohesionadas pero controladoras, las que tienen mayor expectativa respecto al futuro educativo de su hijo, las numerosas y hacinadas así como las de funcionamiento más rígido, son las más afectadas. La cohesión familiar suele considerarse un optimizador de la calidad de vida familiar, por lo que estos resultados parecerían contradictorios. No obstante, al estar asociado al mayor control de los hijos frente a situaciones estresantes o con la presencia de desconfianza familiar, opera como un catalizador negativo para el desarrollo de adecuadas estrategias. Más de la tercera parte de las familias expresa angustia y temor por el futuro del hijo. La mitad de las familias manifiestan alteración del clima familiar (mayores discusiones). Estos hallazgos permiten elaborar pautas de identificación y diagnóstico de aquellos grupos familiares con mayores dificultades para el afrontamiento de esta etapa, de

manera que puedan incorporar nuevas modalidades que resultan más efectivas.

La etapa de egreso escolar es evaluada como amenaza por la mayoría de la población, expresándose a través diversos temores. De por sí implica la toma de decisiones que han de ser vividas como determinantes para la vida de los hijos, tanto en el sentido de oportunidad como de desventajas para el proyecto de vida de los hijos, e incluso de las propias familias. Surgen nuevos interrogantes: ¿las trayectorias de emancipación pueden estar condicionadas con el monto de estrés que atraviesan a las familias? ¿Cuál es el peso que a la hora de decidir la continuación de los estudios tiene la forma de resolución de esta etapa?

Sin duda hay diferentes formas de afrontarla. En unos las dificultades se encuentran en los miedos al entorno; en otros, es el proyecto de emancipación lo que prima; cuanto más rígido es el modelo de emancipación mayores dificultades se evidencian. La perspectiva sanitaria y el apoyo escolar podrían desarrollar estrategias que favorezcan la adquisición de funcionamientos que potencien la confianza en los sectores más necesitados y por otro lado, aliviar la exigencia referida al proyecto de vida, en los sectores donde esto es más acuciante.

El aporte desde una estrategia de APS permitiría relativizar la importancia del proyecto de vida recurriendo a la información, a la orientación y a la identificación de qué sectores apoyar.

Las preocupaciones de las familias frente al egreso están vinculadas a las futuras

relaciones de pares de los hijos, “las malas juntas”, siendo mayor en las familias más carenciadas desde el punto de vista socioeconómico. Estas familias están preocupadas por la violencia ciudadana. Es de destacar que esta investigación fue realizada durante la crisis socioeconómica del 2002. Un tercio de las familias están preocupadas por las drogas. En general, las familias que viven este momento del egreso con mayor angustia son las de nivel socioeconómico más bajo.

La percepción de amenaza no se refiere solamente a la situación de egreso de la escuela sino a los cambios que las familias perciben en el hijo púber y que exponen a las familias a la pérdida de control del mismo. Al coincidir el egreso escolar con el ciclo vital de la pubertad, las familias presentan dificultades para aceptar el crecimiento del hijo, estando más alertas.

Respecto a los cambios que las familias identifican en sus hijos, aparecen cambios corporales y conductuales. La mayoría de las familias perciben a sus hijos inestables, independientes y autónomos. En los sectores de nivel económico más alto las familias perciben más inseguridad en sus hijos frente a la finalización de la escuela, en tanto que las de nivel socioeconómico más bajo perciben a sus hijos más contentos.

Frente a estas situaciones que generan estrés en las familias, la mayoría de las mismas utilizan estrategias de prevención, anticipación y fortaleza interna (hacer uso de sus propios recursos) mientras las estrategias de reestructuración son más empleadas por las familias de mejor nivel socioeconómico.

Aun estos últimos mecanismos, que podrían constituir un factor de protección, no resultan útiles para enfrentar el efecto de este estresor. La búsqueda de soporte en redes sociales es un recurso menos empleado, siendo las familias de mejor nivel socioeconómico las que lo emplean con mayor frecuencia.

La escuela, si bien es percibida como un apoyo general para el hijo en cuanto a los valores que transmite y la preparación para el futuro, no es reconocida por la mayoría de las familias como un apoyo en este momento del egreso. Las características del proyecto educativo, tanto desde su dirección como la gestión del establecimiento, podrían tener un efecto en la percepción y relación existente en la comunidad respecto a esta etapa escolar.

Se considera que este conocimiento de las características del egreso escolar resulta necesario para ayudar a la búsqueda de caminos (políticas y programas) que confieran mayor equidad social en este período del ciclo vital y aumenten las probabilidades de mantener la inserción en el sistema educativo, en especial de quienes proceden de sectores con mayores desventajas. A largo plazo se trata de contribuir al enriquecimiento del capital humano y mejorar las posibilidades de desarrollo social y económico de nuestro país.

Perspectiva desde la enfermería: Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de generar espacios de reflexión e investigación de esta problemática a nivel interdisciplinario para la construcción de instrumentos de



diagnóstico e intervención. Resulta necesaria la implementación de talleres con maestros, familias y comunidad para jerarquizar la relevancia de la continuación de los estudios y de la inserción en el ámbito educativo y los beneficios que esto traería aparejados.

Las políticas públicas en salud escolar deberían integrar el ámbito familiar en el proceso de planificación educacional, facilitando programas de prevención y promoción para optimizar la continuidad de los estudios como herramienta de desarrollo social y de trayectoria de emancipación.

La tercera parte de las familias están estresadas por el egreso. La escuela debería favorecer el tránsito escolar promoviendo la participación en el ámbito escolar, por medio de encuentros familias- maestros, lo cual estrecharía el vínculo con la escuela dada la poca participación que actualmente tienen las familias en dicho ámbito, ya que las mismas tienen escaso acceso a la información respecto a la problemática del niño.

En los casos de familias más carenciadas, como ocurre en los barrios Lavalleja y Cerro, se trataría de promover políticas sociales que favorezcan la satisfacción de las necesidades básicas, jerarquizando el papel de la educación como capital humano. En estos barrios, se trataría de fomentar el trabajo en red para disminuir el impacto que la exclusión social ha generado y para que la escolarización no se asocie sistemáticamente con peligros e inseguridad como aparece en este estudio, ya que la etapa del egreso escolar es evaluada como amenaza para la mayoría de la población, expresándose a través de diversos temores.

Dado que las experiencias de trabajo en salud escolar son escasas, se considera necesario crear y desarrollar espacios de intercambio y de trabajo que favorezcan el seguimiento de la temática que ha sido abordada en esta investigación. La promoción y prevención en salud mental en el ámbito escolar debe estar inscripta en el conjunto de políticas públicas de salud que se desarrollan por parte de las entidades gubernamentales correspondientes. A la hora de implementar políticas públicas en salud escolar y educación se debería pensar en la incorporación de recursos humanos profesionales capacitados para el trabajo con escolares.

Es importante contextualizar estas proposiciones en el marco del derecho a la salud, privilegiando la humanización en la atención que se brinda en todos los niveles de atención, y al mismo tiempo es esencial considerar que es en el ámbito escolar donde se debería interactuar, salud-educación, en la conformación de políticas comunes que favorezcan la atención integral, la calidad de la atención, dentro de un sistema de salud solidario que coordine sus diferentes acciones interinstitucional e intersectorialmente, a nivel público y privado.

Si bien las experiencias en trabajo de Enfermería en salud escolar son escasas, actualmente se está abordando desde los Programas de atención a la salud Escolar. Creemos que este camino ya lo comenzamos a recorrer con la coordinación de las distintas facultades, (Facultad de Psicología, Trabajo Social, y Enfermería, donde los estudiantes concurren a diferentes Policlínicas, y trabajan

en la prevención según los diagnósticos realizados por los estudiantes a niños y centros educativos.

Enfermería debería trabajar en programas de Salud Escolar, con espacios de Consulta de Enfermería, para realizar diagnósticos de enfermería, identificar problemas psicosociales en los niños/adolescentes e intervenir con otros profesionales de la salud (Psicólogo, Médico, Nutricionista, Asistente Social, Odontólogo, etc.), en la prevención y promoción de la salud.

El objetivo es promover la salud integral de la población con la cual trabajamos, promover el cuidado hacia los niños/adolescentes, cuidar nuestro capital humano al máximo para tener ciudadanos capaces de plantear sus fortalezas y debilidades y rescatar los aspectos resilientes de los niños/adolescentes y sus familias. Este es un aspecto clave en el que Enfermería debe trabajar dentro del equipo de salud en la promoción de dichas fortalezas.

Es en el trabajo en el primer nivel de atención, asistiendo a los niños/adolescentes y sus familias, donde Enfermería es capaz de generar vínculos, pero este trabajo necesita de la interacción para lograr un compromiso mutuo en el proceso de cuidado, el cual nos acerque más al sentir de las personas en su cotidianeidad.

En el ejercicio de nuestro rol de enfermeros profesionales debemos hacer hincapié y fomentar el cuidado integral de las personas a las que cuidamos.

Se subraya la importancia de la formación y la capacitación de enfermería en

la salud escolar, con un enfoque holístico de la atención, que permita el conocimiento del niño/adolescente en etapa escolar y el papel de su familia y que facilite la identificación y el abordaje de los problemas en esta etapa.

También sabemos que la educación como tal da poder, creando una estructura crítica, que reflexiona y analiza. Por tanto debemos promover desde los diferentes ámbitos de la formación académica la importancia que tiene la educación.

Debemos participar en la búsqueda de estrategias para la no-deserción del sistema educativo que contribuyan al acceso cada vez mayor de adolescentes a niveles superiores en la enseñanza.

El Estado como generador de políticas sociales es el que debe asegurar el libre acceso a la educación de todos los estratos sociales, promoviendo así la liberación del ser humano, ya que daría la oportunidad a los hoy hijos, que en un futuro sean padres, logren jerarquizar la educación, y por lo tanto la misma se transforme en un camino hacia el logro de una calidad de vida adecuada.

Las políticas públicas de salud y educación deberían pensar en los Recursos Humanos en Enfermería como capital social en la atención, dada la complejidad que existe en las relaciones interdependientes con otros profesionales, y en este caso para el trabajo con escolares.

Se destaca la importancia de los recursos humanos de enfermería trabajando en las escuelas, como forma de jerarquizar la prevención en salud, así como el trabajo interdisciplinario, dado que el abordaje de los problemas en la infancia y adolescencia, sus

familias y la comunidad es tarea, no solo de profesionales de la salud y la educación, sino del Estado como tal, y de qué Estado queremos para la construcción de un Uruguay educado, con uruguayos pensantes, científicos, y libres. Pero para lo cual debemos trabajar en red, y las mismas sostengan las propuestas sociales, políticas y culturales, que van a favorecer el crecimiento de niños, padres, y sociedad, capaz de transformar los obstáculos en fortalezas cotidianas.

Entre otros aspectos, los resultados de esta investigación permiten poner en primer plano la relevancia de las redes locales de los barrios donde se encuentran estas escuelas, las que deben ser promotoras de educación y salud para la comunidad que los representa, y pueden ayudar a que las familias no relacionen sistemáticamente la escolarización y/o el egreso escolar con peligros e inseguridad, especialmente en barrios más carenciados. Vemos el impacto que la exclusión social ha generado y cómo la fase de egreso escolar y la futura escolarización se percibe de manera diferente en los distintos barrios, en unos como amenaza externa para los hijos, en otros como posible camino a seguir por los hijos.

También debemos tener en cuenta cómo disminuir la angustia que en los barrios más favorecidos produce el sentir que gran parte de su "herencia" pasa por asegurar el capital humano, referidos a recursos cognitivos, carrera, estudios.

La Prof. Lic. Silvia Meliá plantea en "Enfermería en Salud Mental": " La atención de Enfermería en salud mental debe estar

dada por el conjunto de intervenciones para la promoción, protección y recuperación de la salud de las personas y los grupos. Las mismas serán producto de las transformaciones en los procesos de trabajo, las teorías y prácticas y las políticas sanitarias, recreándose en la educación permanente y la investigación”

Este estudio se sostiene en el trabajo interdisciplinario como un proceso potente en la construcción de conocimiento científico en el ámbito de la salud mental. El largo proceso que insumió el desarrollo de este trabajo de tesis incluyó intensos debates epistemológicos entre nuestras disciplinas y dentro de nuestras disciplinas. Ha conducido al cuestionamiento de los criterios de causalidad lineal y a la búsqueda de criterios de científicidad rigurosos pero que contemplaran la posibilidad de no fragmentación de los fenómenos a abordar.

El camino elegido fue el de la construcción conceptual común del problema, implícita en el proceso de producción de un conocimiento interdisciplinario. Esta construcción implica un tiempo necesario, programando las actividades, los instrumentos, la selección de los modelos, así como el establecimiento de acuerdos y encuentros conceptuales no sólo desde la perspectiva histórica desde la cual partió cada uno de los maestrandos, sino también desde la perspectiva epistemológica por la que comprendíamos los problemas planteados.

Este equipo no solo se constituyó a partir de saberes diferentes sino que ha estado atravesado por el peso de las

profesiones diferentes, de haceres o prácticas que a pesar de referirse al mismo campo resultan de distinta índole.

Como grupo de trabajo se instalaron en el funcionamiento las dinámicas propias, desplegando las complejas tramas de interacción y de poder, siendo que estos mismos aspectos se vieron reflejados en esta investigación. Las dinámicas de poder -saber jugaron su papel a la hora de pensar lo individual o lo colectivo, lo privado o lo público, lo sano o lo enfermo, generando en cada uno de nosotros transformaciones no solo a nivel del conocimiento.

## Referencias bibliográficas.

- Alsop P, McCaffrey T. How to cope with childhood stress: a practical guide for teachers. [s.l.].Essex: Logman; 1993.
- Alwin DF, Thornton A. Family Origins and the Schooling Process: Early Versus Late Influence of Parental Characteristics. *American Sociological Rev.*1984 ; (49): 784-02.
- Andolfi M. Detrás de la máscara familiar : la familia rígida : un modelo de psicoterapia. Buenos Aires: Amorrortu ; 1985.
- ANEP. La inasistencia escolar en primer año de escuelas públicas de Montevideo. Un estudio sobre el perfil social de los alumnos y sus hogares. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Gerencia de Planeamiento de Administración Nacional de Educación Pública; 1999. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación.
- Badin, L. Analise de contenido. Lisboa: Ediciones 70 ; 1977.
- Bages N . Estrés y salud: el papel de los factores protectores. *Comportamiento.* 1990; 1(1) :16-27..
- Barrán JP. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento. Montevideo: EBO ; 1991.
- Becker H. Métodos de pesquisa em ciencias Sociais. Brasil: Hucitec ; 1969.
- Bertalanffy L. Teoría General de los sistemas. México : Fondo de Cultura de México ; 1968.
- Blos P. La transición adolescente. Buenos Aires : Amorrortu ; 1984.
- Bogd F, Steiner G, Boland M. Children, families and HIV/AIDS. New York: Guilfort ; 1995.
- Braconnier A. El joven se arriesga para poder indagar el mundo [sitio web]; 2000. [actualizado 2001 ene 18] Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar>. [Entrevista realizada por María Esther Gilio].
- Bronfrenbrenner U. La ecología del desarrollo humano. [s.l.] : Paidós; 1987
- Brunner JJ. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias. En: UNESCO. Análisis de Prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile : UNESCO ; 2001.
- Bucheli M , Casacuberta C. La asistencia escolar y la participación en el mercado de trabajo de los adolescentes. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Economía ; 1999. Documento de Trabajo.
- Buendía Vidal J, coord. Estrés y Psicopatología. Madrid : Pirámide; 1993.
- Cajigas N. Curso de investigación cualitativa y cuantitativa en psicología. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología, Unidad de Formación para Graduados; 2000/2001.
- Caneti, Alicia.(2000). La investigación en salud mental en el Uruguay. Estado de situación y perspectivas. Inédito.
- Cao M. Planeta adolescente: una cartografía psicoanalítica. Buenos Aires: LE Fau ; 1997.
- Castro R, Bronfman M. Salud, cambio social y política: perspectivas desde América Latina. [México]: Edamex ; 1999. p. 49-64.
- Castro R. Curso Investigación cualitativa en género y salud reproductiva. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología ; 2001. [Curso dictado en la Cátedra Libre de Genero y Salud reproductiva para docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República].
- CEPAL. Panorama Social de América Latina. Santiago: Cepal; 2000.
- CEPAL. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. [Santiago]: Cepal; 2001.
- Chandler LA, Lundahl WT. Empirical classification of emotional adjustment reactions. *American Journal Orthopsychiatric.* 1983.
- Chandler LA. The stress response scale: a manual. [Pittsburgh]: University of Pittsburgh ; 1985. [manuscrito no publicado].
- Chandler LA, Shermis MD. Behavioral responses to stress: profile patterns of children. *Journal of Clinical Psychology.* 1986; 15 (4):317-22.



- Cherian V. Family size and academic achievement of children. *The Journal of Family Welfare*. 1990; 36 (4): 56-0.
- Chung H. Patterns of individual adjustment changes during middle school transition: a two-year longitudinal study. Universidad de Rutgers ; 1995. [Disertación doctoral no publicada].
- Cohen R, Ahearn F. Manual de la atención de salud mental para víctimas de desastres. La búsqueda de información y apoyo profesional. México: Harla; 1989.
- Coleman, J. Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology*. 1988 ; 94 (Sup.) : 95-120.
- Corsi J, comp. Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Buenos Aires: Paidós ; 1994.
- Cramer P. Anger and use of defense mechanisms in college students. *Journal of Personality* . 1991
- Dabas E. Redes, familias y escuela. Buenos Aires: Paidós ; 1999.
- De la Cuesta P, Burghi N. Tan ilustrados como valientes. XII Congreso latinoamericano de psicoterapia analítica de grupo: los vínculos en América Latina; 1996; Buenos Aires, Argentina.
- De La Cuesta P, Díaz A, Vaeza R. Proyecto de investigación: estrategias familiares frente al egreso escolar. Congreso de FLAPPIA; 14 de octubre 2001 , Montevideo, Uruguay.
- Donolo D. La desigualdad educacional: hacia nuevos límites [sitio web] ; 1997. Disponible en: <http://www.cidl.oas.org>
- Elichiry N, comp. El niño y la escuela. Buenos Aires: Nueva Visión; 1987.
- Escuelas Promotoras de la Salud. Entornos saludables y mejor salud para las generaciones Futuras; [s.l.]: [s.n.]; 1998. CODIGO CS. 13
- Esquivel, D. Malestar en la escuela. Montevideo : Roca Viva ; 1995.
- Fassler C. Familia-Salud Mental y Políticas Sociales. Sexto congreso Latinoamericano de Medicina Social. Octavo Congreso Mundial de Medicina Social. Curso precongreso "Desafíos y alternativas para el cambio en Salud Mental" ; 1990.
- Fernández-Abascal EG, Palmero F, coord. 1999. Emociones y salud. Barcelona : Ariel ; 1999.
- Frota Haguette T. Metodologías cualitativas na sociología. Brasil: Vozes; 1995.
- Filgueira C. Sobre revoluciones ocultas: La familia en el Uruguay.[s.l.]: CEPAL ; 1996.
- Gelder M. Psiquiatría Oxford. 2º Edición. [s.l.]: Marban SL ; 2000.
- Gentile, I. Adolescencia, salud integral y embarazo precoz. Montevideo : MSP, UNICEF; 1994.
- GIEP. Cuidando el potencial del futuro. Montevideo [s.n.] ; 1996.
- González Tomarí, M. Pedagogía Familiar: aportes desde la teoría y la investigación". Montevideo: Trilce ; 2001.
- Guba EG, Lincoln YS. *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Nueva York : Aldine De Gruyter ; 1994.
- Gravano, Ariel. Antropología de lo barrial. Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial. 2003.
- Hamilton I, Mc Cubbin A, Figley C. 1983 Stress and family. Coping with catastrophe. New York; Vol2:5-50.
- Hargreaves A, Earl L, Ryan J. Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes". [s.l.]: Ediciones Octaedro ; 1998. Colección RE, Nº 1.
- Hargreaves A. Culturas de la escolarización. En: Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes. [s.l.]: Ediciones Octaedro; 1998. Colección RE, Nº 1.
- Hernández, A. Familia y adolescencia. Indicadores de salud. Manual de aplicación de instrumentos 2ª ed. Washington : WK Kellog Foundation, OPS-OMS ; 1996.
- Hernández Córdoba, A. Estrés en la familia colombiana: tensiones típicas y estrategias de afrontamiento en su estudio transversal en familias colombianas no clínicas de Bogotá . Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1991.
- Hernández, Núñez. Modelo de trabajo preventivo con familias en extrema pobreza, con antecedentes o riesgo de que sus hijos menores abandonen el hogar. Bogotá : Universidad de Santo Tomás ; 1992.

- INE. Niñez y adolescencia en el Uruguay. Montevideo : Instituto Nacional de Estadística; 1991.
- INE. VII Censo general de población, III de hogares y V de viviendas. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística ; 1996.
- Katzman R. Investigación sobre pobreza y exclusión social en el Uruguay. Semanario Búsqueda. 2001 May 31. [Investigación realizada en la Universidad Católica del Uruguay].
- Kidder L, org. Metodos de pesquisa nas relacoes sociais. Sao Paulo : EPU ; 1987.
- Korn, F. El significado del término "variable" en sociología. Buenos Aires: Nueva Visión ; 1969.
- Krippendorff, K. Metodología de análisis de contenido : teoría y práctica. Barcelona: Paidós ; 1990.
- Lagomarsino G, Pugliese L, coord. Infancia y seguridad social : un estudio sobre la exclusión del sistema a niños en situación de pobreza. [s.l.]: [s.n.]; 1999.
- Latorre S, Luz C. Una Mirada a la Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe : Marco Legal, Políticas y Limitaciones. Santiago de Chile : [s.n.] ; 1999.
- Llambí C, Arim R. El empleo precario: impacto en los niveles de ingresos y un modelo explicativo. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas, Instituto de Economía ; 1999. Serie Avances de Investigación n° 13.
- Lobrot. Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión. Buenos Aires: Humanitas ; 1980
- Martín-Baró, Ignacio. El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. En Montero, (Ed.), Psicología política latinoamericana. Caracas: Editorial Panapo. 1987.
- Marrón J. Inclusiones del contexto escuela como modalidad de abordaje psicopedagógico. En: Dabas E, comp. Los contextos del aprendizaje: situaciones socio psico-pedagógicas. [s.l.]: Paidós; 1988.
- Matallo Marchesini de Padua E. Metodología da pesquisa : abordagem teórico-prática. 2ª. ed. Campinas, SP : Papyrus Editora ; 1997. [Material disponible en biblioteca del INDE].
- Mejía R, Sánchez D, Martinic S. La educación en el contexto actual: aportes desde la información y la investigación. La Paz, Bolivia : CEBIAE ; 2001.
- Meliá S.(comp). Enfermería en salud mental. Conocimientos, desafíos y esperanzas. Montevideo, Oficina del libro.FEFMUR. 2005.
- Minayo MC. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Brasil : Vozes; 1995.
- Minayo MC, Sánchez O. Cuantitativo - qualitativo: ¿oposicao ou complementaridade?. Mirayo MC, Sánchez O. En: Métodos de Pesquisa nas relacoes sociais. Sao paulo : EUP; 1998. [ Material fotocopiado, disponible en biblioteca del INDE].
- Minayo MC, Sanches O. Cuantitativo-qualitativo: ¿oposicao ou complementaridade? = Quantitative and Qualitative: ¿Opposition or Complementarity?. Cadernos de Saude Publica. 1993 Jul.-set ; 9 (3): 239-62.
- Morales Calatayud, Francisco. (1997). Introducción al campo de la salud. Cap. I: Introducción a la psicología de la salud. México: Editorial Unison, 1995.
- Najmanovich D. El lenguaje de los vínculos: de la independencia absoluta a la autonomía relativa. En: Najmanovich D. Redes el lenguaje de los vínculos. Buenos Aires: Paidós; 1995.
- Navarro L. La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar : Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Buenos Aires: IPE-UNESCO ; 2004.
- Neef M. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro.[s.l.] : Uppsala ; 1986.
- Olson D. Circumplex Model of Marital & Family Systems. This paper is published as a special edition of the Journal of Family Therapy entitled "Empirical Approaches to Family Assessment."; 1999.
- Olson, D. Family: what makes them work. Los Angeles : Sage Pub ; 1983.
- OMS. Fomento de la salud a través de la escuela. Organización Mundial de la Salud ; 2000. Serie de Informes Técnicos N° 870.
- OMS. La salud y la familia. Estudios sobre la demografía de los ciclos de vida de la familia y sus implicaciones en la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud ; 1978. Serie de Informes Técnicos N° 62.
- ONU. Uruguay : perfil de país. Montevideo : [s.n.] ; 1998.
- Opertti R. Asistencia y repetición escolar: las perspectivas de los profesionales directamente involucrados en la práctica docente. Montevideo : Administración Nacional de Educación Pública,

- Gerencia de Planeamiento; 1998. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación, N° 3, nov. 1998.
- Operti R. Incidencia de los factores socioculturales en la repetición escolar. Montevideo : Administración Nacional de Educación Pública, Gerencia de Planeamiento; 1998. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación, N° 1, abr. 1998.
- Patterson J. Families experiencing stress family. Syst. Med. 1988 ; 6(2):200-30.
- Patterson J, Garwick A. Levels of meaning in family stress theory. Fam Process. 1994 ; 33 (3) : 287-304.
- Pérez C. Crisis familiares no transitorias. Rev Med Gen Integr. 1992 ; 8 (2):144-51.
- Pichon Riviere E. Grupos familiares, un enfoque operativo. En: Pichon Riviere E. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión ; 1971.
- Piovesan A, Temponni E. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Revista Saúde Pública. 1995; (29). [ Ejemplar fotocopiado, disponible en biblioteca del INDE].
- Plut S. Redimensión del concepto de estrés a la luz de del psicoanálisis. Revista Actualidad Psicológica. 2000 Oct.; (280).
- Quivy R, Van Campenhout L. Manual de investigación en Ciencias Sociales. México: Limusa Noriega ; 1992.
- Ravazzola, MC. La salud del niño en edad escolar: relaciones entre las familias y la institución educativa. En: Dabas E, comp. Los contextos del aprendizaje: situaciones socio psico-pedagógicas. Buenos Aires Paidós; 1988.
- Ruano Piera R, Serra Desfilis E. Estrategias de afrontamiento en familias con hijos adolescentes. [s.l.] : Universidad de Valencia ; [s.d.].
- Rumney J, Maier J. Sociología: la ciencia de la sociedad. Buenos Aires Paidós; 1963. (Biblioteca del Hombre contemporáneo).
- Selye H. The stress of life. [s.l.]: Mc Graw Hill; 1956.
- Soto Y. Características de las manifestaciones del estrés y su relación con la familia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1991.
- Taylor SJ, Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Buenos Aires : Paidós ; 1984.
- Teachman JD. Family background, educational resources and educational attainment. American Sociological Review. 1987; (52):548-57.
- Terra, JP. Población en riesgo social: infancia y políticas públicas en el Uruguay. Montevideo : Claeh ; 1989.
- Torello M, Casacuberta C. Estimación de un índice de capital humano para Uruguay. Ponencia presentada a las X Jornadas de Economía del Banco Central del Uruguay; 1997 mm/dd ; Montevideo; 1997.
- UNESCO. Educación en el Uruguay. [s.l.]:[s.n.] ; 2000. Documento de la UNESCO.
- UNESCO, IREALC. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO; 2001.
- UNICEF. Esfuerzos insuficientes a favor de la infancia. Diario El Observador. 2001 Set. 14;
- Uruguayos emigran otra vez. Diario El País. 2000 Ago 27; p. 14.
- Vigorito A. Una distribución del ingreso estable : Uruguay 1986-1997. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas; 1999. Documento de Trabajo N° 7.
- Volnovich JC. Psicoanálisis y educación en el niño y la escuela. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión ; 1987.
- Yates, L. Theorising inequality today. British Journal of Sociology of Education. 1986; 7 (2): 119-34.

## ANEXOS DOCUMENTALES

### Anexo 1. Carta dirigida a padres de los alumnos para entrevista en profundidad

Señores padres:

En los últimos años se ha incrementado el interés y la preocupación por conocer cómo transitan nuestros hijos el último año del ciclo escolar.

Sabemos que resulta un momento clave tanto para el niño/a como para la escuela y la familia.

Es un momento que no sólo deben realizar aprendizajes que los preparen para su vida futura sino que también resulta una etapa de cambios importantes para el niño/a y su familia.

Por ello, docentes de la Universidad de la República y autoridades de la escuela, dirección y maestros de 6to año, hemos acordado llevar adelante una investigación referida al egreso escolar que permita identificar los aspectos positivos y los obstáculos para facilitar dicho tránsito.

Por lo tanto, nos comunicaremos con ustedes a partir de la semana que viene para la realización de entrevistas y encuestas en una segunda instancia, a quienes deseen colaborar en la primera etapa de la investigación.

En la segunda etapa se comunicará a las familias, maestros y niños los resultados obtenidos.

Desde ya muchas gracias,

Equipo de investigadores:

Lic. en Enfermería Alvaro Diaz

Lic en Psicología Patricia de la Cuesta

Lic en Psicología Rosario Vaeza

### Anexo 2. Carta dirigida a directores de Escuela de los alumnos para entrevista en profundidad

Sra. Directora

Escuela .....

Presente.

Los integrantes del equipo de investigación *Estrategias familiares frente al egreso escolar*, Lic. Alvaro Diaz, Lic. Rosario Vaeza, Lic. Patricia de la Cuesta, nos encontramos en el proceso de elaboración de la tesis correspondiente a la Maestría en Salud Mental del Instituto Nacional de Enfermería (asimilado a Facultad) de la Universidad de la República.

Habiendo realizado un sondeo preliminar en esta y otras escuelas, observamos la relevancia que este tema tiene para la institución escolar y las familias de los alumnos.

Por tal motivo nos dirigimos a usted para solicitarle su aval y su colaboración en la realización del trabajo de campo correspondiente para esta investigación. Este consistirá en entrevistas realizadas a determinadas familias previa coordinación con las maestras de 6to. año y la posterior realización de encuestas a todas las familias de los niños de 6to.

Se adjunta una síntesis de dicha investigación.

Sin otro particular saludamos a usted muy atentamente agradeciendo desde ya por su colaboración

Lic. Alvaro Díaz - Instituto de Enfermería

Lic. Rosario Vaeza - Facultad de Psicología

Lic. Patricia de la Cuesta - Facultad de Psicología

Prof. Lic. Silvia Meliá. Directora de la Maestría en Salud Mental

### Anexo 3. Cuestionario de datos

1. ENCUESTA ESCUELA N° \_\_\_\_\_ 2. N°.....

3. NOMBRE DEL NIÑO/A: \_\_\_\_\_

4. DIRECCION: CALLE \_\_\_\_\_ 5. N° \_\_\_\_\_

6. ENTRE: \_\_\_\_\_ 7. TELEFONO: \_\_\_\_\_

DIA MES AÑO

8. EDAD DEL NIÑO/A: \_\_\_\_ años 9. FECHA DE NACIMIENTO: □□/□□/□□

10. SEXO DEL HIJO/A : 1. Varón  2. Niña

11. EDAD DE LA MADRE O SUSTITUTO: □□ AÑOS 12. EDAD DEL PADRE O SUSTITUTO: □□ AÑOS

13. ¿CUAL ES SU ESTADO CONYUGAL ACTUAL?

1. CASADO  4. SEPARADO   
 2. UNION LIBRE  5. VIUDO   
 3. DIVORCIADO  6. SOLTERO

14. ¿CUANTAS PERSONAS VIVEN EN TOTAL EN LA CASA?

15. ¿CON QUIEN VIVE EL/LA NIÑO/A?

- a.  PADRE BIOLOGICO O SUSTITUTO  
 b.  MADRE BIOLOGICA O SUSTITUTO  
 c.  HERMANOS ¿CUANTOS? □□  
 EDADES: \_\_\_\_\_  
 d.  HERMANASTROS ¿CUANTOS? □□  
 EDADES: \_\_\_\_\_  
 e.  ABUELOS MATERNOS EDADES \_\_\_\_\_  
 f.  ABUELOS PATERNOS EDADES \_\_\_\_\_  
 g.  TÍOS PATERNOS EDADES \_\_\_\_\_  
 h.  TIOS MATERNOS EDADES \_\_\_\_\_  
 i.  OTROS (aclarar) \_\_\_\_\_

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES: Indique la cantidad de años aprobados en cada uno de los siguientes niveles

16. ESTUDIOS ALCANZADOS POR EL PADRE	17. ESTUDIOS ALCANZADOS POR LA MADRE
1. PREESCOLAR O JARDÍN _____	1. PREESCOLAR O JARDÍN _____
2. PRIMARIA _____	2. PRIMARIA _____
3. SECUNDARIA _____	3. SECUNDARIA _____
4. ENSEÑANZA TÉCNICA (UTU O SIMILAR) _____	4. ENSEÑANZA TÉCNICA (UTU O SIMILAR) _____
5. NIVEL TERCARIO _____	5. NIVEL TERCARIO _____
¿Finalizó el nivel más alto indicado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Finalizó el nivel más alto indicado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

18. ¿TRABAJA LA MADRE? 1. Si  2. NO

19. ¿EN QUE TRABAJA?

20. ¿TRABAJA EL PADRE? 1. SI  2. NO

21- ¿EN QUE TRABAJA?

#### CARACTERISTICAS DE LA VIVIENDA.

##### A. Tenencia :

22. LA VIVIENDA ES:

1. PROPIA  2. ALQUILADA  3. USUFRUCTO  4. INTRUSO  5. TERRENO FISCAL   
 6. OTROS

B. Tipo de vivienda

23. LA VIVIENDA ES:

1. CASA  2. APARTAMENTO  3. HABITACIÓN  4. OTROS  (aclarar) \_\_\_\_\_

24. ¿CUANTAS HABITACIONES HAY EN SU VIVIENDA SIN CONTAR BAÑO Y COCINA? \_\_\_\_\_

25. ¿CUANTAS HABITACIONES SE USAN PARA DORMIR? \_\_\_\_\_

26. SU VIVIENDA CUENTA CON: 1. BAÑO ADENTRO  2. BAÑO AFUERA  3. SIN BAÑO

27. SU VIVIENDA CUENTA CON ELECTRICIDAD: 1. SI  2. NO

#### INGRESOS DEL HOGAR

28. SUMANDO EL TOTAL DE INGRESOS QUE RECIBEN LOS MIEMBROS DE SU HOGAR (POR CUALQUIER CONCEPTO, PENSION, RENTA, SALARIO ETC.) ¿CUANTO CREE UD. QUE SON LOS INGRESOS MENSUALES?

1.  HASTA 2.000 PESOS
2.  ENTRE 2.000 Y 4.000 PESOS
3.  ENTRE 6 000 Y 8 MIL PESOS
4.  MAS DE 8.000 PESOS

29. ¿QUÉ ESPERA QUE SU HIJO HAGA AL DEJAR LA ESCUELA?:

1.  QUE SIGA ESTUDIANDO
2.  QUE TRABAJE
3.  QUE HAGA LO QUE QUIERA
4.  QUE HAGA DEPORTES
5.  OTROS (Aclarar)

30. CON RESPECTO AL FUTURO DE SU HIJO, ¿QUIÉN TOMA LAS DECISIONES?

1.  AMBOS PADRES
2.  PADRE O TUTOR
3.  MADRE O TUTORA
4.  EN CONJUNTO CON EL NIÑO
5.  EL NIÑO SOLO
6.  CONSULTAN A OTROS

31. ¿HAN DECIDIDO DÓNDE ENVIAR A SU HIJO PARA QUE CONTINUE LOS ESTUDIOS? 1. SI  2. NO

32. EN CASO AFIRMATIVO, LO ENVIARA A:

1.  LICEO PUBLICO
2.  LICEO PRIVADO
3.  UTU
4.  OTROS (Aclarar)

33. QUIEN ELIGIO EL LUGAR DE ESTUDIO:

1.  AMBOS PADRES
2.  UNO DE LOS PADRES
3.  EL NIÑO
4.  UNO DE LOS PADRES Y EL NIÑO
5.  AMBOS PADRES JUNTO CON EL NIÑO
6.  ALGÚN FAMILIAR
7.  OTROS

34. ¿PORQUE ELIGIO ESE LUGAR? Marque sólo una opción

1.  POR CERCANIA
2.  PORQUE LES DA SEGURIDAD O CONFIANZA
3.  POR DESCARTE
4.  PORQUE ES AFIN CON SUS VALORES
5.  PORQUE ALLI FUE USTED O ALGUN FAMILIAR
6.  PORQUE ALLI VAN OTROS COMPAÑEROS DE SU HIJO/A
7.  POR OTRO MOTIVO (ACLARAR) \_\_\_\_\_

35. SI NO VA A SEGUIR ESTUDIANDO EXPLIQUE PORQUE \_\_\_\_\_

36. MARQUE LAS OPCIONES QUE SE PAREZCAN MAS A SU FAMILIA.

- a.  LA UNION FAMILIAR ES MUY IMPORTANTE
- b.  LOS HIJOS OPINAN EN RELACIÓN A SUS PROPIOS TEMAS
- c.  EN NUESTRA FAMILIA SOMOS MUY INDEPENDIENTES ENTRE NOSOTROS
- d.  SOLO NOS RELACIONAMOS CON NUESTROS FAMILIARES MAS CERCANOS
- e.  EN NUESTRA FAMILIA LOS HIJOS TOMAN LAS DECISIONES
- f.  CONSULTAMOS UNOS CON OTROS PARA TOMAR DECISIONES.
- g.  EN NUESTRA FAMILIA LAS REGLAS NUNCA CAMBIAN
- h.  POSTERGAMOS OPCIONES IMPORTANTES PARA NUESTRA FAMILIA CON TAL QUE NUESTRO HIJO/A SIGA ESTUDIANDO
- i.  NUESTRO/A HIJO/A NOS CUENTA TODO LO QUE LE PASA

- j.  EN ESTE ULTIMO AÑO NUESTRO/A HIJO/A NO NOS CUENTA LO QUE LE PASA
- k.  LAS DECISIONES EN CASA LAS TOMAMOS LOS PADRES
- l.  LAS DECISIONES EN CASA LAS TOMO YO
- m.  PENSAMOS QUE ES MUY IMPORTANTE DECIRNOS LAS COSAS QUE NOS PASAN
- n.  ESTAMOS MAS ALERTAS A LAS ACTIVIDADES Y COMPAÑIAS DE NUESTRO HIJO/A
- o.  PREFERIMOS DARLES UNA BUENA EDUCACION, HERRAMIENTAS PARA QUE PUEDAN ENFRENTAR LA VIDA
- p.  PREFERIMOS QUE NUESTROS HIJOS SEPAN RESOLVER LOS PROBLEMAS POR SI MISMOS
- r.  SABEMOS MUY BIEN LO QUE SUCEDE CON CADA UNO DE NOSOTROS

**37. EN EL ULTIMO AÑO....**

- a. DISCUTIMOS MAS QUE ANTES: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- b. ESTAMOS MAS TENSIONADOS: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- c. NOS SENTIMOS MAS SOLOS: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- d. NOS SENTIMOS MAS TRISTES: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- e. ESTAMOS MAS PREOCUPADOS: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- f. ESTAMOS MAS DEPRIMIDOS-: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- g. ESTAMOS MENOS SALUDABLES FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA

**38. ESTO NOS PASA POR CAMBIOS EN LA FAMILIA:**

- a.  FINALIZACION DE LA ESCUELA
- b.  NACIMIENTO
- c.  DUELO O MUERTE DE UN FAMILIAR QUIEN? \_\_\_\_\_
- d.  SEPARACION DE PADRES
- e.  ALEJAMIENTO DE ALGUNO DE LOS PADRES
- f.  MUDANZA
- g.  EMIGRACION (IDA DEL PAIS)
- h.  ENFERMEDADES DE FAMILIARES
- i.  PERDIDA DE TRABAJO
- j.  MAYOR INESTABILIDAD ECONOMICA
- k.  ALCOHOLISMO
- l.  CONSUMO DE PSICOFARMACOS
- m.  VIOLENCIA FAMILIAR
- n.  OTROS (ESPECIFICAR) \_\_\_\_\_

**39. MARQUE CON UNA CRUZ LAS FRASES QUE SE PAREZCAN A LO QUE LES PASA A USTEDES.**

- a.  EN EL LICEO O EN LA UTU LOS PADRES PERDEMOS EL CONTROL SOBRE LO QUE HACE NUESTRO/A HIJO/A
- b.  A LOS PADRES NOS CUESTA MUCHO DECIDIR DONDE MANDAR A NUESTRO/A HIJO/A A SEGUIR ESTUDIANDO.
- c.  A LOS PADRES NOS ASUSTA QUE NUESTRO/A HIJO/A TERMINE LA ESCUELA, PORQUE ES UN LUGAR MAS SEGURO DE LO QUE VIENE DESPUÉS
- d.  PENSAMOS TODO EL TIEMPO CON ANGUSTIA QUE MI HIJO/A TERMINA LA ESCUELA
- e.  NO PENSAMOS NUNCA Y NO ME PREOCUPA QUE TERMINE LA ESCUELA
- f.  CUANDO LLEGUE EL MOMENTO VEREMOS QUE HACER
- g.  PENSAMOS QUE ES IMPOSIBLE PREVENIR LOS PELIGROS
- h.  NOS DECIMOS LAS COSAS QUE SENTIMOS
- i.  CREEMOS QUE ES MUY IMPORTANTE QUE SIGA ESTUDIANDO NO IMPORTA QUE.
- j.  PENSAMOS EN FORMAS DE APOYARLO/A: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA
- k.  EL HECHO QUE NUESTRO HIJO/A TERMINE LA ESCUELA HACE QUE DISCUTAMOS MAS EN CASA: FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA

**40. EL HECHO QUE TERMINE LA ESCUELA NOS HACE PREOCUPANOS POR:**

- a.  MALAS JUNTAS QUE INFLUYAN NEGATIVAMENTE EN MI HIJO/A
- b.  QUE NO SEPAMOS CON QUIEN ANDA
- c.  COMO ES NENA ESTA MAS EXPUESTA A PELIGROS
- d.  QUE SE LE FACILITE EL CONSUMO DE DROGAS
- e.  QUE BEBA ALCOHOL CON FRECUENCIA
- f.  QUE LE PEGUEN O DAÑEN A MI HIJO/A
- g.  QUE SE ALEJE DE NUESTRA FAMILIA
- h.  NO TENEMOS PORQUE PREOCUPARNOS

i.  OTROS

**41. ¿En los últimos 6 meses ha notado alguno de los siguientes cambios en su hijo/a? (Marque con una cruz las opciones que correspondan)**

- a.  ESTA MAS REBELDE  
b.  SE VEN CAMBIOS MUY RAPIDOS  
c.  ESTA POCO COMUNICATIVO/A  
d.  ESTA MAS MADURO/A  
e.  ESTA MAS CONTESTADOR/A  
f.  ESTA MAS RESPONSABLE  
g.  ESTA MAS TRANQUILO/A  
h.  SE VEN CAMBIOS EN SU CUERPO  
i.  ESTA MAS AVIVADO/A  
j.  ESTA MAS CHIQUILIN/A  
k.  PREGUNTA MAS SOBRE SEXUALIDAD  
l.  ESTA CONTENTO/A PORQUE TERMINA LA ESCUELA  
m.  SE SIENTE MAS INSEGURO/A O PREOCUPADO/A PORQUE TERMINA LA ESCUELA  
n.  TIENE UN GRUPO DE AMIGOS/AS QUE FRECUENTA  
o.  TIENE UNA BARRA DE AMIGOS/AS QUE LA FAMILIA NO ESTE DE ACUERDO  
p.  TIENE CAMBIOS DE HUMOR SIEMPRE  A VECES  NUNCA   
q.  LO/A VEN MAS IRRITABLE  
r. SE AISLA: SIEMPRE  A VECES  NUNCA   
s. PIDE Y ACEPTA AYUDA: SIEMPRE  A VECES  NUNCA   
t. ACEPTA LOS LIMITES: SIEMPRE  A VECES  NUNCA   
u. HACE LAS COSAS SOLO/A FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA   
v. SALE SOLO/A FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA   
w. COMPARTE MOMENTOS CON SU FAMILIA FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA   
x. HACE LAS TAREAS ESCOLARES SOLO/A FRECUENTEMENTE  A VECES  NUNCA

**42. EN RELACION AL APOYO QUE RECIBE DE LA ESCUELA VINCULADO AL EGRESO DE SU HIJO/A**

**MARQUE CON UNA CRUZ LAS FRASES QUE SE PARECEN A LO QUE LE PASA A UD:**

- a.  LA ESCUELA ES UN APOYO PARA EL EGRESO EN ESTE MOMENTO  
b.  PARTICIPAR EN LAS REUNIONES QUE HACE LA ESCUELA NOS ORIENTA MEJOR A LOS PADRES  
c.  LOS VALORES QUE TRASMITE LA ESCUELA LOS PREPARA PARA EL FUTURO  
d.  LA ESCUELA NO FORMA EN VALORES APROPIADOS PARA EL FUTURO  
e.  LA ESCUELA DESARROLLA ACTIVIDADES QUE PREPARAN A NUESTRO HIJOS PARA EL EGRESO  
f.  EL TRABAJO EN GRUPO LOS AYUDA A ESTAR MAS PREPARADOS PARA EL LICEO  
g.  SOLO CUENTO CON LA ESCUELA EN ALGUNOS TEMAS  
h.  NO CONTAMOS CON LA ESCUELA PARA RESOLVER ESTE TEMA

**43. ¿PIENSA QUE EL RENDIMIENTO DE SU HIJO/A ES DIFERENTE AL DE OTROS AÑOS?**

- a.  MEJORO SU RENDIMIENTO  
b.  SE MANTIENE IGUAL  
c.  EMPEORO  
d.  OTRO

**44. ELIJA LAS OPCIONES QUE COINCIDAN CON SU FAMILIA EN LA MANERA EN QUE ENFRENTAN SUS PROBLEMAS:**

- a.  EN NUESTRA FAMILIA COMPARTIMOS LAS DIFICULTADES CON VECINOS, AMIGOS U OTROS.  
b.  FRECUENTEMENTE BUSCAMOS INFORMACION Y ORIENTACION EN GENTE MAS PREPARADA.  
c.  NOS AYUDA LA INFORMACIÓN QUE OBTENEMOS EN DIARIOS, REVISTAS, LIBROS O EN INTERNET.  
d.  CUANDO TENEMOS PROBLEMAS BUSCAMOS APOYO EN PERSONAS QUE HAYAN PASADO POR LO MISMO.  
e.  PARTICIPAR EN ACTIVIDADES RELIGIOSAS NOS HACE SENTIR MEJORES Y MAS UNIDOS COMO FAMILIA  
f.  EN NUESTRA FAMILIA PREFERIMOS COMPARTIR ACTIVIDADES CON EL BARRIO  
g.  ESPERAMOS A QUE LAS COSAS OCURRAN PARA DECIDIR  
h.  ENFRENTAMOS LAS DIFICULTADES Y ENSAYAMOS SOLUCIONES EN FORMA INMEDIATA  
i.  NOS ANTICIPAMOS A LOS PROBLEMAS  
j.  HABLAMOS ENTRE TODOS Y NOS DESAHOGAMOS  
k.  ACEPTAMOS LAS COSAS COMO SON Y CONFIAMOS EN QUE SE RESOLVERAN  
l.  PREFERIMOS EVITAR ENFRENTARNOS A LOS PROBLEMAS



- m.  PREFERIMOS OCUPARNOS DE OTRAS COSAS PARA DISTRAERNOS
- n.  RECURRIMOS A NUESTRA EXPERIENCIA PASADA
- o.  ADVERTIMOS A NUESTROS HIJOS DE LOS PELIGROS A QUE SE EXPONEN
- p.  HABLAMOS MUCHO SOBRE LO QUE NOS PASA
- q.  ESTAMOS MUY ATENTOS A LO QUE NOS PASA A CADA UNO DE NOSOTROS
- r.  TRATAMOS DE INCIDIR EN LAS ACCIONES O CONDUCTAS DE NUESTROS FAMILIARES

**45. ¿QUE APOYO PIENSA USTED QUE NECESITARÍA PARA ENFRENTAR MEJOR ESTA ETAPA?**

**MUCHAS GRACIAS POR COMPARTIR ESTA INFORMACIÓN CON NOSOTROS**

## Anexo 4. Tablas.

Tabla 1 Percepción de la institución escolar y rendimiento en su relación con estrés por el egreso

	Presencia De síntomas por egreso		Totales		S.E
	n	%	N	%	P <sub>≤</sub>
El rendimiento mejoró	15	28	54	54	.06
se mantiene igual	13	34	38	38	
Empeoro	5	71	8	8	
La escuela no forma en valores apropiados SI	9	75	12	12	.0007
La escuela no forma en valores apropiados NO	24	27	90	90	
Participar en la reuniones que hace la escuela SI	17	43	40	40	.07
Participar en la reuniones que hace la escuela NO	16	26	62	62	
La escuela desarrolla actividades que preparan SI	21	45	47	47	.01
La escuela desarrolla actividades que preparan NO	12	22	55	54	
La escuela es un apoyo SI	21	55	38	38	.0001
La escuela es un apoyo NO	12	19	64	64	

Tabla 2. Cambios cognitivos, emocionales y comportamentales identificados en los hijos según escuelas

Cambios en el niño	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		Sign Estad	total		Total	
	n	%	n	%	n	%	P <sub>≤</sub>	n	%	N	%
acepta los límites*	27	93	18	100	26	96	n/s	71	96	74	74
hace cosas solo*	31	100	19	95	26	93	n/s	76	96	79	79
tiene cambios de humor*	25	89	21	91	22	96	n/s	22	92	74	74
pide y acepta ayuda*	24	89	15	88	21	91	n/s	60	90	67	67
comparte momentos con su familia*	28	86	20	87	27	90	n/s	75	82	85	85
se ven cambios en su cuerpo	27	79	11	39	18	45	.001	56	56	102	100
está más contestador	25	74	8	29	21	53	.001	54	54	102	100
sale solo*	15	52	7	44	14	58	n/s	36	52	69	69

esta mas rebelde	15	41	14	50	12	30	n/s	41	41	102	100
tiene un grupo de amigos que frecuenta	21	62	7	25	12	30	.003	40	40	102	100
está más maduro	17	50	11	39	9	23	.04	37	37	102	100
está más responsable	11	32	11	39	15	38	n/s	37	37	102	100
se ven cambios muy rápidos	12	35	5	18	10	25	n/s	27	27	102	100
está más avivado	9	27	12	43	5	13	.01	26	26	102	100
pregunta sobre sexualidad	6	18	3	11	9	23	n/s	18	18	102	100
está poco comunicativo	6	18	5	18	6	15	n/s	17	17	102	100
está más tranquilo	3	9	5	18	3	8	n/s	11	11	102	100
está más chiquilín	1	3	2	7	2	5	n/s	5	5	102	100
lo/la ven más irritable	1	3	3	11	0	0	.08	4	4	102	100

**\*En las variables donde las opciones correspondían a siempre, a veces, nunca se optó por sumar los puntajes de siempre y a veces.**

Tabla 3. Cambios relacionados con el egreso escolar percibidos en el hijo según escuelas

Cambios en el hijo	Punta Carretas		Lavaileja		Cerro		SE	Totales	
	N	%	n	%	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
hace las tareas escolares solo	31	97	24	100	31	97	n/s	86	86
está contento porque termina la escuela	6	24	11	39	20	50	.06	39	39
se siente más inseguro porque termina la escuela	15	44	3	11	6	15	.002	24	24

Tabla 4. Estrategias familiares

Estrategias Familiares	Punta Carretas		Lavaileja		Cerro		SE	Totales	
	n	%	n	%	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
¿Cómo enfrentan sus problemas?									
Advertimos a nuestro hijos de los peligros	26	77	18	63	33	83	n/s	77	76
Estamos muy atentos a lo que nos pasa a c/u	21	62	15	54	22	55	n/s	58	57

de nosotros									
Hablamos mucho sobre lo que nos pasa	19	56	12	43	15	38	n/s	46	45
Hablamos entre todos y nos desahogamos	13	38	13	46	16	40	n/s	42	41
Enfrentamos las dificultades y ensayamos soluciones	18	53	8	29	11	28	.04	37	36
Buscamos orientación en gente más preparada	16	47	5	18	13	33	.05	34	33
Recurrimos a nuestra experiencia pasada	13	38	8	29	10	25	n/s	31	30
Aceptamos las cosas como son y confiamos en que se resuelvan	8	24	9	32	14	35	n/s	31	30
Nos ayuda la información que obtenemos en diarios, revistas, internet, etc.	17	50	6	21	5	13	.001	28	28
Tratamos de incidir en las acciones de nuestros familiares	12	35	7	25	7	10	n/s	20	20
Nos anticipamos a los problemas	10	29	6	21	8	20	n/s	24	24
Buscamos apoyo en personas que han pasado por lo mismo	9	27	5	18	4	10	n/s	18	18
Pensamos que es imposible prevenir los peligros	2	6	6	21	7	18	n/s	15	15
Participar en actividades religiosas	4	12	6	21	4	10	n/s	14	14
Compartimos las dificultades con vecinos y amigos	10	29	2	7	1	3	.001	13	13
Preferimos compartir actividades con el barrio	1	3	3	11	4	10	n/s	8	8
Preferimos evitar enfrentarnos a los problemas	0	0	3	11	6	15	.07	9	9
Cuando llegue el momento veremos que hacer	5	15	1	4	1	3	.08	7	7
Preferimos ocuparnos de otras cosas para distraernos	1	3	2	7	1	3	n/s	4	4
Esperamos que las cosas ocurran para decidir	1	3	1	4	1	3	n/s	3	3

Tabla 5 Características de la composición familiar según escuelas

	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		Totales		Rango	P <sub>≤</sub>
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS		
Edad de la madre	42	±5	41	±9	37	±6	40	±7	28-59	.02
Edad del padre	44	±7	41	±7	41	±6	42	±7	28-66	n/s
Viven con abuelos maternos	n	%	n	%	n	%	N	%	-	P <sub>≤</sub>
	8	24	4	14	5	13	17	17	-	n/s
Hnos >12 años	18	52	16	64	28	70	62	62	-	n/s
Hnos <12 años	6	18	4	16	8	20	18	18	-	
Hijo único	10	30	6	20	4	10	20	20	-	

Tabla 7 Auto percepción del funcionamiento familiar según escuela.

	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		Totales		P <sub>≤</sub>
	n	%	n	%	n	%	N	%	
<b>Edades</b>									
11 a 12	33	100	15	57	22	55	70	69	P < .00005
13 a 15	0	0	11	36	19	45	30	29	
16 o más	0	0	2	8	0	0	2	2	
<b>Sexo</b>									
Varones	14	42	13	43	15	40	42	42	P < .0005
Niñas	19	58	16	57	23	60	58	58	

Tabla.9 Distribución de edad y sexo de los hijos según escuela

Variables percepción del funcionamiento familiar	Punta Carretas		Lavalleja		Cerro		SE	Totales	
	n	%	n	%	n	%	P <sub>≤</sub>	N	%
La unión familiar es muy importante	27	79	26	93	28	70	.07	81	79
Pensamos que es muy importante decirnos las cosas que nos pasan	27	79	15	54	22	55	.04	64	63
Estamos más alertas a las actividades y días de nuestro hijo	22	65	14	50	27	68	n/s	63	62
Consultamos unos con otros para tomar decisiones	22	64	13	46	16	40	.09	51	50
Los hijos opinan en relación a sus propios temas	26	77	10	36	15	38	.0001	51	50
Nos decimos las cosas que sentimos	23	68	10	36	13	33	.005	46	45
Nuestro hijo nos cuenta todo lo que le pasa	14	41	7	25	22	55	.04	43	42
Postergamos opciones importantes para nuestra flia con tal que nuestro hijo siga	15	44	13	46	13	33	n/s	41	40

estudiando									
Sabemos muy bien lo que sucede con cada uno de nosotros	16	47	11	39	13	33	n/s	40	39
Preferimos que nuestro hijo sepa resolver los problemas por sí mismo	19	56	9	32	10	25	.01	38	37
Las decisiones en casa las tomamos los padres	13	38	11	39	14	35	n/s	38	37
En este último año nuestro hijo no nos cuenta lo que le pasa	5	24	5	18	6	15	n/s	19	19
Solo nos relacionamos con nuestros familiares mas cercanos	5	6	4	14	7	18	n/s	13	13
En nuestra familia las reglas nunca cambian	0	0	6	21	3	8	.01	9	9
Las decisiones en casa las tomo yo	5	15	1	4	3	8	n/s	9	9
En nuestra familia los hijos toman las decisiones	0	0	0	0	2	5	n/s	2	2