

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los  
jóvenes durante la educación media superior**

**Ángela Ríos Gonzalez**  
Tutor: Tabaré Fernández

**2012**

# Índice

<b>Resumen</b> .....	4
<b>Capítulo 1) Delimitación del Problema</b> .....	5
1.1) Tema.....	5
1.2) Preguntas:.....	6
1.3) Justificación sociológica y social .....	6
1.4) Hipótesis.....	7
1.5) Objetivos.....	7
1.5.1) General:.....	7
1.5.2) Específicos .....	7
<b>Capítulo 2) Antecedentes y marco conceptual</b> .....	8
2.1)Antecedentes internacionales.....	8
2.2)Antecedentes nacionales .....	9
2.3) Marco conceptual .....	10
2.3.1) Gestión del riesgo y regímenes de bienestar .....	10
2.3.2) Estados y eventos en el curso de vida .....	10
2.3.3) Institucionalización y estandarización de las trayectorias .....	11
2.3.4) Factores explicativos de las decisiones y logros educativos .....	12
2.3.5) Trayectoria educativa y eventos de riesgo .....	13
<b>Capítulo 3: Metodología</b> .....	14
3.1) Estrategia metodológica.....	14
3.1.2) ¿Por qué un estudio longitudinal de panel para estudiar cursos de vida?.....	15
3.1.3) Fundamentación de la técnica elegida: la encuesta.....	15
3.1.4) Operacionalización .....	16
3.2) Diseño de la muestra de Grado 10 PISA 2006.....	17
3.2.1) Universo y criterios de selección de la muestra panel PISA-L 2006-2011 .....	17
3.3.1) Características del formulario aplicado .....	18
3.3.2) Localización de los integrantes de la muestra del panel PISA-L 2006-2011 .....	18
3.4) Análisis de no respuesta.....	18
3.4.1) Problemas de no respuesta al ítem en el formulario aplicado .....	18
3.4.2) Los problemas de no respuesta de unidades en el panel PISA-L 2006-2011.....	18
3.4.3) Ajuste de pesos muestrales para la muestra efectiva panel PISA-L 2006-2011.....	19
<b>Capítulo 4) Descripción del panel PISA-L 2006-2011</b> .....	20
4.1) Factores estructurales .....	20
4.1.1) Sexo y clase social.....	20
4.2)Factores organizacionales... ..	21
4.2.1) Entorno sociocultural y programa.....	21
4.3) Factores individuales... ..	22
4.3.1) Desarrollo de competencias, trayectorias de rezago y expectativas .....	22

<b>Capítulo 5) Caracterización e incidencia de los eventos de riesgo en las trayectorias educativas entre 2006 y 2011</b> .....	24
5.1) Los eventos de riesgo.....	24
5.1.1) El cambio de bachillerato .....	24
5.1.2) El abandono .....	25
5.1.3) La no inscripción .....	25
5.1.4) La repetición .....	26
5.2) Incidencia de los eventos de riesgo... ..	26
5.2.1) Género.....	27
5.2.2) Clase social .....	28
5.2.3) Programa y entorno sociocultural .....	29
5.2.4) Trayectoria educativa: competencias y rezago .....	31
5.2.5) Trayectoria laboral: expectativas ocupacionales inicio en el empleo .....	32
5.3) La complejidad de las trayectorias educativas .....	35
 <b>Capítulo 6) Factores explicativos de la ocurrencia de eventos de riesgo</b> .....	36
 <b>Capítulo 7) Eventos de riesgo y acreditación</b> .....	41
7.1) Trayectorias de riesgo e incidencia de la acreditación.....	41
7.2) Efectos de la gestión de los riesgos sobre la acreditación .....	42
 <b>Conclusiones</b> .....	46
 <b>Bibliografía</b> .....	51
 <b>Anexos</b> .....	56

## Resumen

La universalización de la acreditación de la Educación Media Superior constituye un objetivo de política pública que se plasma en el texto de la Ley Nacional de Educación del año 2008; la cual pretende acompañar las acciones de nuestro país respecto a las recomendaciones internacionales en materia educativa, atendiendo a las necesidades de desarrollo de capital humano en el marco de sociedades de la información y el conocimiento. En los hechos, los objetivos de universalización de la Educación Media Superior se encuentran aún distantes, dados los niveles de población que no alcanza a acreditar nueve años de escolarización (la credencial de Ciclo Básico, obligatoria hasta la ley de 2008) y por la importante proporción de quienes aún alcanzando la Educación Media Superior, no logran acreditar dicho nivel.

En virtud de ello, la mirada académica y de política social se ha centrado en determinar cuáles son los factores que inciden sobre las decisiones y logros educativos, focalizando en aquellos que sitúan a los jóvenes en posiciones de vulnerabilidad social. La investigación académica ha contribuido a la explicación de los condicionantes de los logros educativos en términos macrosociales (como la clase social, el género o la etnia); meso sociales (como las características de los centros educativos; la formación de los docentes y las políticas educativas implementadas) y microsociales (como las motivaciones, el desarrollo de competencias y las trayectorias educativas seguidas). Las políticas sociales por su parte, han tendido a desarrollar acciones que, ya sea por incentivo o desincentivo, tengan efectos sobre algunos de estos condicionantes.

La presente investigación se inscribe en ese marco y tiene como objetivo estudiar trayectorias educativas en la Educación Media Superior entre los jóvenes evaluados por la prueba PISA de décimo grado en el año 2006, desde una perspectiva de gestión social del riesgo como componente del bienestar; focalizando la atención en la ocurrencia de un conjunto de eventos educativos que revisten un carácter de riesgo en las trayectorias, y en sus posibles efectos sobre los logros educativos.

El abordaje de las trayectorias educativas desde una perspectiva de riesgo asociado a la ocurrencia de eventos educativos permite observar la dinámica por la cual eventos que en un momento del tiempo comportan riesgo, llevan a los jóvenes a alcanzar determinados logros educativos. Por otra parte, situar los riesgos en un curso de vida permite reconstruir trayectorias por las cuales los individuos llegan a ocupar posiciones sociales de inclusión o de vulnerabilidad en virtud de dichos logros. El abordaje de gestión del riesgo educativo en Educación Media Superior consiste, por una parte, en explicar las trayectorias educativas desde diferentes niveles de análisis para dar cuenta de procesos de carácter complejo, donde se conjugan aspectos de nivel macro y meso que operan delimitando la agencia individual, en virtud de la incertidumbre que introducen sobre las mismas. Por otra parte permite plantear la discusión de la gestión social del riesgo como un componente del bienestar necesario a los efectos de alcanzar el objetivo de universalización de la Educación Media Superior.

## Capítulo 1) Delimitación del Problema

Este capítulo se orienta a delimitar el problema introduciendo las preguntas, objetivos e hipótesis que articulan la investigación. Asimismo considerará la pertinencia sociológica y social de la propuesta.

### 1.1) Tema

Existe consenso en la investigación educativa y el diseño de políticas sociales respecto a las profundas transformaciones sufridas en el patrón de transición a la adultez generadas por el advenimiento de la sociedad global de la información y el conocimiento. De la mano del cambio tecnológico, las transformaciones de la economía, la sociedad y la cultura se tornan crecientemente complejas y difíciles de interpretar o predecir para los individuos, quienes tienden a desarrollar estrategias para lidiar con la incertidumbre de realidades cambiantes, en las cuales el riesgo se torna un componente de la lógica social. La sociedad de la información es también una sociedad donde los riesgos se ven multiplicados y presentan rasgos altamente diferenciados; muchos de ellos novedosos en la experiencia vital de los adultos y por tanto, también difíciles de prevenir en sus efectos sobre las nuevas generaciones a través de la socialización familiar o escolar (Beck, 1998; Castel, 1997).

Las múltiples estrategias individuales y modelos colectivos de gestión de los riesgos introducen desigualdades en el acceso al bienestar de los individuos, en particular en aquellos regímenes en que la provisión del mismo se encuentra librada en gran medida a la acción del mercado y/o de los hogares (Espig Andersen, 1993 y 2000). Adicionalmente, el modo en que el riesgo afecta el bienestar de los individuos en un momento del tiempo, tiene efectos sobre el acceso futuro al bienestar, en este sentido la vulnerabilidad ante los riesgos es dinámica y acumulativa. En este marco, se entiende la desigualdad en la exposición al riesgo como un resultado de las decisiones que los individuos (y sus familias) toman para la provisión del bienestar y en la protección del riesgo (y sus posibles daños). Esta desigualdad ante el riesgo crea constreñimientos cuyas consecuencias limitan la elección de futuros cursos de acción, por lo cual ciertos individuos o grupos resultan más vulnerables frente a los cambios sociales y sus riesgos.

En el curso de vida de los individuos en estas sociedades "del riesgo", la adolescencia y la juventud resultan momentos vitales críticos, en tanto concentran una densidad de eventos y decisiones que tendrán hondas repercusiones sobre la vida adulta (Ridfuss, 1991; Bilari, 2004). Es asimismo el momento de construcción de la personalidad adulta y de la identidad vinculada al desempeño de ciertos roles sociales en la vida pública y privada. Es así que la ocurrencia de ciertos eventos y la ocupación de ciertas posiciones sociales durante este período de transición a la vida adulta pueden situar al individuo en espacios sociales de vulnerabilidad de largo aliento.

Esta noción de eventos y estados que implican riesgos en una dimensión particular de la trayectoria, o sobre el curso de vida en general; es aplicable a las diferentes esferas de actividad de los individuos (familia, trabajo, educación).

En la investigación educativa se ha puesto la atención de manera tradicional sobre la experiencia de un conjunto reducido pero significativo de eventos educativos (por ejemplo la repetición, el ausentismo, la no inscripción al año escolar), los cuales por sus características presentan un impacto negativo sobre los resultados (acreditación, aprendizajes, continuidad en el siguiente ciclo). Este impacto negativo se traduce en un daño sobre la trayectoria futura en virtud de la vulnerabilidad en la que sitúa al individuo con respecto a los diferentes circuitos de acceso al bienestar (como el mercado de trabajo y la seguridad social). La relación *diacrónica* entre la experiencia de eventos educativos ocurridos durante un ciclo o nivel (por ejemplo el Bachillerato), con estados y eventos anteriores o posteriores en el curso de vida, han sido explorados de manera menos frecuente. Un análisis en tal sentido permite combinar la perspectiva del riesgo social en términos generales (y particularmente aplicado a la trayectoria educativa), con el enfoque de los cursos de vida aplicado a las transiciones; sobre el trasfondo más general de la distribución del bienestar en la sociedades.

## 1.2) Preguntas:

En el marco en el que se sitúa el problema abordado, la presente investigación se plantea responder las siguientes preguntas:

a) ¿Qué factores individuales, organizacionales y macrosociales tienen efectos sobre la probabilidad de haber experimentado la ocurrencia de eventos de riesgo durante la Educación Media Superior?

b) ¿Qué incidencia tiene la ocurrencia de eventos de riesgo en la trayectoria educativa sobre la acreditación de la Educación Media Superior?

## 1.3) Justificación sociológica y social

La mirada sociológica sobre las trayectorias educativas desde una perspectiva de riesgo asociado a la ocurrencia de ciertos eventos educativos permite observar la dinámica por la cual los eventos que en un momento del tiempo comportan riesgo, llevan a los jóvenes a alcanzar determinados logros educativos. Por otra parte, situar los riesgos en un curso de vida permite reconstruir trayectorias por las cuales los individuos llegan a ocupar posiciones sociales de inclusión o de vulnerabilidad en virtud de dichos logros.

La idea de la gestión del riesgo en la trayectoria educativa permite además integrar diferentes niveles de análisis para dar cuenta de procesos de carácter complejo, donde se conjugan aspectos de nivel macro y meso que operan delimitando la agencia individual- en este caso las decisiones educativas personales- en virtud de la incertidumbre que introducen sobre las mismas.

El manejo social del riesgo asociado a eventos de la trayectoria educativa puede resultar un componente de política pertinente con miras a la universalización de la acreditación de la Educación Media Superior, tal como se propone en la Ley de Educación del año 2008. En este sentido, en la discusión de política social tendiente a la igualdad de oportunidades en materia educativa, la relevancia de la gestión del riesgo puede sostenerse en virtud de los siguientes argumentos: a) Los riesgos asociados a la trayectoria educativa no sólo afectan a los jóvenes que las presentan o a sus familias, sino que compromete el bienestar social, en particular en un país cuya estructura demográfica limita las posibilidades de invertir en la educación de las generaciones más jóvenes a mediano plazo, por la necesidad de afrontar los costos de la provisión de bienestar a las generaciones adultas. Desde una mirada intergeneracional, todas las acciones de política que incidan sobre las capacidades presentes y futuras de las generaciones más jóvenes tendrán impacto sobre el bienestar de las futuras generaciones de adultos (Filgueira, 2007). b) La complejidad creciente de las sociedades hace que la provisión contra los riesgos escape al control de los individuos; y ello es más dramático en el caso de los jóvenes, sobre quienes se imponen gran parte de los riesgos relacionados a la trayectoria vital (Espig Andersen, 2000), en particular aquellos derivados de la necesidad de acumulación de capital humano (por ende de alcanzar ciertas credenciales educativas socialmente consideradas básicas) y de una mayor precariedad de inserción laboral, en particular en períodos de crisis. c) Si la gestión del riesgo educativo constituye un diferencial en el alcance de credenciales educativas que permitan escapar a las posiciones de vulnerabilidad social, la reproducción intergeneracional de la desigualdad dependerá en gran medida del potencial de protección frente a estos riesgos; por lo cual situar dicha protección en el plano del interés social, para establecer las estrategias que permitan atenuar los efectos negativos de los eventos educativos de riesgo sobre la acreditación de la Educación Media Superior, es una forma de atacar la desigualdad educativa en la dimensión de los resultados (ANEP, PISA, 2007)

#### **1.4) Hipótesis**

En la problematización del riesgo educativo como un componente del bienestar se pretende explorar un conjunto de hipótesis:

a) La ocurrencia de eventos de riesgo educativo durante la Educación Media Superior se encuentra relacionada con la ocupación de posiciones sociales de vulnerabilidad en términos de exposición a riesgos de clase e intergeneracionales, así como a riesgos propios del momento de la trayectoria vital. Esto implica que a mayor vulnerabilidad de la posición social, mayor exposición a la ocurrencia de eventos de riesgo educativo.

b) Es posible establecer un patrón relacionado a la exposición de los jóvenes a eventos de riesgo educativo en virtud de factores estructurales (su posición de clase y el género); factores mesosociales (las características ecológicas de los centros educativos a los que concurren y el programa cursado) y factores individuales (sus competencias, sus trayectorias educativas previas y sus expectativas).

c) El componente de debilitamiento de los vínculos educativos relacionado a la ocurrencia de eventos de riesgo se manifiesta en sus efectos sobre los resultados educativos (en un indicador como la acreditación). Esto implica que a mayor exposición a eventos de riesgo educativo, menores posibilidades de acreditación de la Educación Media Superior.

#### **1.5) Objetivos:**

##### **1.5.1) General:**

Estudiar la ocurrencia de eventos de riesgo en las trayectorias educativas de Educación Media Superior y analizar sus efectos sobre los logros educativos.

##### **1.5.2) Específicos:**

Describir la incidencia de eventos de riesgo en las trayectorias educativas durante la Educación Media Superior.

Establecer aquellos factores estructurales, individuales y de las organizaciones escolares que ejercen efectos sobre la ocurrencia de eventos de riesgo durante la Educación Media Superior.

Establecer los efectos de haber experimentado algún evento de riesgo durante la Educación Media Superior sobre la posibilidad de su acreditación.

## Capítulo 2) Antecedentes y marco conceptual

En este capítulo se delimitará la investigación en el marco de la producción académica vigente sobre trayectoria educativa y cursos de vida. Asimismo, se presentarán las categorías conceptuales mediante las cuales se abordarán las preguntas, objetivos e hipótesis explicitadas en el capítulo anterior.

### 2.1) Antecedentes internacionales

A nivel internacional se registran numerosos antecedentes que abordan las trayectorias educativas como parte de los procesos de transición a la vida adulta. Varios de estos antecedentes adoptan diseños longitudinales a partir de los cuales estudiar las temporalidades y secuencias con las cuales los eventos que pautan la transición a la adultez son experimentadas por diferentes cohortes de individuos.

Entre los antecedentes longitudinales que se vinculan con las cohortes evaluadas por las pruebas PISA, de la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) se cuentan los siguientes: a) El programa *Longitudinal Surveys of the Australian Youth* (LSAY), que depende del Australian Council for Educational Research (ACER) y el Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA). El seguimiento se inició en 1995 y se replica anualmente a través de encuestas telefónicas. Desde 2003 el LSAY se vinculó con la cohorte del estudio PISA en 2000 (Mac Kenzie, 2000) Su objetivo es estudiar los procesos de transición entre enseñanza media, educación superior y/o trabajo, así como otros aspectos relacionados a la salud, los arreglos familiares y las aspiraciones y actitudes de los jóvenes, como insumo para el diseño de políticas. Sus hallazgos se vinculan a la diferenciación de las trayectorias laborales de quienes completan la educación postobligatoria respecto a los jóvenes que no lo completan y a los efectos que tiene el trabajo de tiempo completo sobre las posibilidades de completar el nivel.

b) El proyecto suizo denominado *Transition From Education to Employment Survey* (TREE) vinculado con la cohorte evaluada por PISA 2000, cuyo objetivo es el estudio de la transición a la adultez, con particular interés en el pasaje entre educación y trabajo. La primera fase del estudio entre 2000 y 2003, ahondó en la inserción al empleo en el pasaje entre educación obligatoria y educación Media Superior, con interés en las trayectorias educativas críticas (drop out). La segunda fase del estudio se orientó a indagar en el pasaje de enseñanza media superior a la Universidad o el mundo del trabajo. El seguimiento ha sido anual entre 2001 y 2007, con una octava medición del panel en 2010 (Bertschy; Boni; Meyer, 2008).

c) El proyecto vinculado a PISA que depende del Instituto Danés de investigación sobre el gobierno (AKF), el Instituto de Dinamarca para la Investigación Social, la Universidad de Aalborg y la Universidad Dinamarquesa de Educación. La investigación sobre las transiciones desarrollada por este proyecto enfatizó en los efectos de las desigualdades sociales de origen sobre las experiencias escolares y las elecciones educativas. La muestra, relacionada a PISA 2000, abarcó a 4451 jóvenes de la cohorte edad 1984-1985

d) El antecedente desarrollado en Canadá a partir del proyecto *Youth in Transitions Survey*, que tomó a la muestra nacional evaluada por PISA en 2000 y una muestra de jóvenes entre 18 y 20 años, con base a lo cual se propuso comparar las transiciones a la adultez para dos cohortes de jóvenes separadas por un lapso temporal de 5 años. El seguimiento se hizo en los años 2002 y 2004 y la muestra inicial fue de 29930 estudiantes, de la cual se conservó el 84%. Desde el punto de vista educativo, la pregunta central del estudio tuvo relación con la incidencia de las competencias desarrolladas en lectura en la diversificación de las trayectorias en educación obligatoria y postobligatoria (en aspectos como participación y dropo out), con énfasis en las diferencias de género, lengua y clase social.

## 2.2) Antecedentes nacionales

En la investigación nacional, un primer antecedente relevante es el estudio sobre *Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003*. El mismo, coordinado por Marcelo Boado y Tabaré Fernández, consistió en la aplicación de un formulario retrospectivo sobre una submuestra de 2200 estudiantes evaluados por la muestra edad (jóvenes de 15 años) del Estudio PISA 2003 para Uruguay. Entre los hallazgos se encuentran la segmentación de las trayectorias educativas, en virtud de una desigualdad de resultados que se explica por diversos factores, como el entorno sociocultural de los centros educativos, el programa de Educación Media Superior, la clase social y el género. De ese proyecto se han producido diversos insumos sobre trayectorias educativas y laborales. El principal aporte de este proyecto que retomaremos como antecedente es desarrollado por Tabaré Fernández (Fernández, 2009), en el artículo *Abriendo la caja negra. Trayectorias en la educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003*. El mismo aborda la noción de eventos de riesgo en términos de acreditación del bachillerato y construye una tipología de trayectorias en virtud de la incidencia de eventos de riesgo. El autor identifica un conjunto de eventos educativos a los que atribuye cierto componente de riesgo en virtud de su potencial de debilitamiento de los lazos pedagógicos y sociales, aspecto que hemos de retomar a lo largo de esta investigación.

Un segundo antecedente relevante es la *Segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)*, llevada a cabo en el año 2008 por iniciativa del Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y con el apoyo del Instituto Nacional de Juventud. El relevamiento de la información se realizó a partir de un formulario retrospectivo aplicado sobre una submuestra de jóvenes entre 12 y 29 años relevados por la encuesta continua de hogares (ECH). Este estudio da cuenta de la estandarización de las trayectorias educativas en términos de temporalidades y de resultados, apuntando que sólo un 25,9% de los jóvenes entre 20 y 29 años han logrado alcanzar el nivel de escolarización obligatoria según el texto de la Ley Nacional de Educación (ya que es de suponer que en ese rango de edades los jóvenes han concluido su trayectoria en Educación Media, ya sea por acreditación o por desafiliación definitiva del sistema (MIDES, INJU, 2009). Entre los hallazgos destacan las diferencias por clase social y género, así como el efecto de la desinstitucionalización de las trayectorias sobre los logros, en particular entre quienes se han rezagado durante la Educación Primaria (Filardo, 2010).

### **2.3) Marco teórico**

El marco conceptual a partir del cual se propone analizar los efectos de los eventos de riesgo sobre la trayectoria educativa pretende integrar los siguientes tópicos: a) La gestión individual y social del riesgo y su incidencia sobre el bienestar. b) La dinámica por la cual eventos de riesgo sitúan a los individuos en posiciones sociales que les afectan a lo largo del curso de vida, observando los efectos de las instituciones en las trayectorias educativas, así como la estandarización y heterogeneidad de las trayectorias de grupos de individuos con atributos diferenciales (en términos de género, clase social, edad, etc.). c) La noción de eventos educativos de riesgo y los factores individuales, organizacionales y macrosociales que tienen incidencia sobre las decisiones educativas.

#### **2.3.1) Gestión del riesgo y regímenes de bienestar**

La noción de riesgo aparece en el campo de las ciencias sociales como categoría relacionada al desarrollo de sociedades de tipo industrial y moderno, en las cuales los cambios en las pautas que orientan la actividad humana asumen un carácter crecientemente incierto (Beck, 1998; Castel, 1997). Los riesgos constituyen un producto de la acción social cuyos efectos pueden escapar a la previsión de quienes los producen y a las posibilidades de protección de aquellos sobre quienes se imponen. La responsabilidad en relación a los riesgos, entendida como el modo en que los mismos son asumidos en sus costos por los diferentes actores sociales (los individuos como miembros de las familias, el estado, el mercado y la comunidad), da lugar a un régimen de bienestar; que puede orientarse hacia la individualización o la socialización del riesgo (Espig Andersen, 1993 y 2000).

Los riesgos pueden presentarse de varias formas: a) Como riesgos de clase que afectan a los individuos de manera diferencial en virtud de sus posiciones en la estratificación social. b) Como riesgos de la trayectoria vital, que se distribuyen en distintos momentos de la vida individual o colectiva (por ejemplo el ciclo de vida de las familias). c) Como riesgos intergeneracionales que son heredados y que se encuentran fuertemente imbricados a los riesgos de clase, en la medida que la herencia de riesgos que afecta a cada nueva generación se relaciona a la posición de clase de origen (Espig Andersen, 2000; Filgueira, 2007).

En este sentido, los riesgos educativos combinan las desigualdades provenientes de la posición de clase de los individuos y las desigualdades de la herencia intergeneracional (el componente de reproducción del bienestar) así como el momento del ciclo vital en que se procesan las decisiones sobre invertir o no hacerlo en la educación.

#### **2.3.2) Estados y eventos en el curso de vida**

La dinámica por la cuál la exposición a los riesgos en un momento del tiempo sitúa a los individuos en posiciones sociales de vulnerabilidad exige posar la mirada en los efectos del riesgo en un curso de vida. De esta forma es posible dar cuenta de las particularidades con que los individuos atraviesan los procesos de transición en los roles sociales que asumen a lo largo de su trayectoria vital; los eventos que determinan cambios en los mismos y sus temporalidades. Esta perspectiva ofrece un modo de comparar aquello que se construye socialmente, a partir de roles y temporalidades fijadas institucionalmente y el trayecto individual, en función de las oportunidades y constricciones sociales que delimitan la agencia (Elder, 1998 y 2004).

La perspectiva de cursos de vida propone las siguientes premisas: a) *Linked lives*, que refiere a la interdependencia existente entre las posiciones que ocupa un individuo de manera simultánea en diferentes esferas de la vida privada o pública (Elder, 2004). Esta premisa nos permite vincular la posición ocupada en el sistema educativo con las posiciones ocupadas en la esfera del trabajo y de la familia, para dar cuenta de la incidencia que el grado de integración en una ejerce sobre el grado de integración en las otras b) *Lifelong development*, que enfatiza que la interdependencia de las posiciones sociales de un individuo pueden modificarse a través del tiempo. c) *time and place*, implica que el curso de vida de los individuos depende de las oportunidades y restricciones impuestas por el momento y el lugar en que les toca vivir, lo cual implica que personas que comparten un espacio y un tiempo pueden presentar un curso de vida que se diferencia de aquellas personas con las cuales no comparten dicho contexto. d) *Timing*, refiere a que los

mismos eventos pueden ejercer efectos diferentes sobre los individuos en virtud del momento del curso de vida en que ellos ocurren.

En la descripción de cursos de vida como un haz de posiciones sociales que ocupan los individuos y que varían a través del tiempo, los conceptos socio-demográficos de estado y evento resultan centrales. Un estado se define como un rol o una posición que ocupa el individuo en el sistema social, el cual tiene asociadas expectativas sobre el desempeño de dicho rol. Por su parte, un evento es un acontecimiento puntual, voluntario o involuntario que tiene lugar en la biografía de los individuos, el cual implica un cambio "*en la condición demográfica, sanitaria o en el status social*" (Boado; Fernández, 2008: 15). Cuando el evento en cuestión provoca un cambio de estado, esto es, un cambio en el rol social del individuo y en las expectativas asociadas al mismo, se trata de un evento de transición, que marca un punto de ruptura en la trayectoria vital del individuo (Mora; De Oliveira, 2009). Por el contrario, si un evento conlleva un cambio de condición pero no de estado, se trata de un evento simple, que por sí mismo no produce una transición (aunque en conjunto con otros eventos pueda generar un cambio de estado).

### **2.3.3) Institucionalización y estandarización en las trayectorias**

Los eventos que marcan cambios en las posiciones sociales que ocupan los individuos no se producen en el vacío sino que son histórica y socialmente situados (Elder, 2004). De allí la importancia de los efectos que ejercen las instituciones sociales sobre los mismos. Una perspectiva sobre la homogeneidad de los cursos de vida es la teoría de la institucionalización o normativa, la cuál define el modo en que *las reglas legales u organizacionales definen la organización social y temporal de las vidas humanas* (Macmillan, 2005: 32-33). La mirada se centra en el análisis de una secuencia de roles, a partir de la cual se define la identidad del individuo como pérdida de ciertos roles vinculados a la niñez y la adolescencia (momento de moratoria social), y la asunción de nuevos roles que corresponden al mundo adulto. El supuesto más fuerte de esta teoría es que los eventos que marcan la transición al estado propio de la vida adulta (estos son, la salida del sistema educativo, el ingreso al mercado de trabajo, el abandono del hogar de origen, la constitución de pareja y el nacimiento del primer hijo), son irreversibles y determinan una secuencia lineal. Desde esta perspectiva, el pasaje por el sistema educativo define fuertemente una secuencia normativa y temporal que se encuentra dada por la obligatoriedad de completar un nivel educativo mínimo, la duración proyectada del ciclo escolar y la aprobación del nivel como evento que marca el cambio de rol de estudiante como primer hito en la asunción de un rol de carácter adulto. Se asume que esta secuencia tiene características homogéneas para los jóvenes como grupo etario (Wooley, 2005; Saravi, 2009).

La teoría normativa resulta una aproximación adecuada a la experiencia de transición a la adultez de algunos jóvenes. Sin embargo, se crítica la suposición de que las reglas institucionales y organizacionales tienen el mismo poder de imposición sobre los individuos, sin considerar *las limitaciones que sobre la vida humana presentan los soportes materiales, las rutinas inconscientes, el espacio y el tiempo*. (Anderson, 2006:33).

Si la trayectoria de un individuo no ocurre en el vacío sino en relación con el lugar y el tiempo en que le tocó vivir, que puede definirse como una temporalidad social que implica desigualdades en las formas en que el espacio y el tiempo intervinieron en la socialización, limitando o favoreciendo la ocurrencia de ciertos eventos (Mora; De Oliveira, 2009). En este sentido, habría *procesos por los cuales estados específicos o eventos y la secuencia en los que ocurren, devienen más universales para una población o que su temporalidad deviene más uniforme* (Macmillan, 2005: 32-33). En virtud de estos procesos, ocurre un desigual ajuste de ciertos individuos o grupos a las normas y tiempos normativos. En esta perspectiva denominada estandarización, el tránsito por el sistema educativo es desigual en términos de temporalidades, secuencias y resultados.

### **2.3.4) Factores explicativos de las decisiones y logros educativos**

La explicación de las decisiones y logros educativos puede abordarse desde tres niveles de análisis que articulan el debate sociológico entre estructura y agencia (Alexander; Giesen; Münch; Smelser, 1994). Los factores explicativos pueden hacer referencia a los individuos, las organizaciones escolares, o a los

sistemas sociales como entramado con un rol en la provisión de bienestar, cuya acción tiende a la mitigación o a la reproducción de las desigualdades educativas.

Próximo al nivel de la agencia existe un conjunto de teorías que, con un enfoque psicosocial, enfatizan los aspectos individuales que inciden sobre los logros educativos. Estas perspectivas dan cuenta de los procesos de desarrollo biológico, emocional, cognitivo y social de los individuos, de los efectos de tales procesos sobre los estudiantes en términos de procesos de maduración, formación de la identidad, desarrollo de las estructuras cognitivas y adquisición de competencias (Pascarella; Terenzini, 2005; Rumberger, 2004). A partir de ello se explican las decisiones y logros educativos en virtud de factores como la identificación en el rol del estudiante (en lo cual las experiencias educativas pasadas tienen efectos), la consistencia entre este rol y otros roles sociales desempeñados en otras esferas, la adaptación a las expectativas sociales propias del rol de estudiante y a la membresía a una organización educativa, la estabilidad en los roles y membresías estudiantiles; entendiendo el período de la adolescencia como un momento bisagra en las afiliaciones identitarias del joven (donde pueden existir afiliaciones contradictorias o en competencia) (Hango, 2011). Desde esta perspectiva, habrán procesos de desarrollo cognitivo, de identificación de roles y afiliación identitaria; así como motivacionales que favorezcan una mayor ocurrencia de eventos de la trayectoria educativa que impliquen riesgo sobre los logros educativos.

El nivel de la estructura recoge los efectos sistemáticos que operan sobre las desigualdades educativas a partir de la posición social que ocupan los individuos; en la forma de oportunidades y constricciones producto de la estratificación social y de la herencia. La teorización estructural más pura se expresa en la teoría de la reproducción (Bourdieu; Passeron, 2004), según la cual el sistema educativo consagra la estratificación social reproduciendo y legitimado las desigualdades de origen. Las construcciones teóricas posteriores acerca de la reproducción de las desigualdades educativas- aquellas que abordan las decisiones educativas en términos de reproducción social de la desigualdad en virtud de elecciones racionales de los individuos (Boudon, 1982; Goldthorpe, 2000) -han tendido a establecer puentes con el nivel de la agencia individual, al vincular las constricciones económicas y culturales con los procesos de decisión sobre la continuidad (o discontinuidad) educativa. Explican dichos procesos en términos de mecanismos individuales a los efectos de evitar la movilidad social descendente; mediante la consideración de las probabilidades de éxito dado el nivel de competencias alcanzado y la clase social de origen. En este sentido, ciertos puntos de la trayectoria educativa que constituyen bifurcaciones posibles, motivan la decisión en virtud de tres escenarios posibles a) Dejar de estudiar y comenzar a trabajar b) Continuar estudiando y aprobar el nivel c) Continuar estudiando pero reprobar el nivel (con los costos que ello conlleva como el costo de oportunidad del trabajo, además de los costos directos por estudiar). Las decisiones son diferenciadas según el origen de clase de los individuos y sus expectativas de movilidad social, vehiculizadas a través de la educación hasta un nivel óptimo (en términos individuales) que permita la conservación intergeneracional del status de clase. (Goldthorpe, 2000; Boudon, 1982). En este nivel de análisis la ocurrencia de eventos de riesgo se explica como resultado de la ocupación de posiciones de vulnerabilidad que inciden en la toma de decisiones que debilitan el vínculo educativo

El nexo entre las explicaciones desde la agencia y desde la estructura suele establecerse desde las teorías sociológicas de alcance intermedio, que en relación a las trayectorias y logros educativos, se sitúan en el nivel de las organizaciones educativas, las cuales constituyen el vínculo entre el peso de las estructuras de la desigualdad educativa y las características individuales.

En la investigación educativa, este aspecto es abordado por la perspectiva de eficacia escolar, que rescata la incidencia de los centros educativos, de la acción pedagógica que ocurre en ellos y de las políticas específicas o generales destinadas a incidir en los aprendizajes (Edmonds, 1979; Mortimore, 1988; Rumberger, 2001). Estas teorías plantean que si bien la organización escolar presenta cierto vínculo de continuidad respecto a su entorno, las características propias de los centros educativos, de los planteles docentes y directivos, el diseño de currículum, la adopción de innovaciones, el modelo de gestión escolar, etc.; tienen incidencia en los aprendizajes de los estudiantes; aún cuando estos presenten vulnerabilidades de origen (por ejemplo la pertenencia de clase) o individuales (como por ejemplo trayectorias educativas

inestables, con eventos de potencial riesgo educativo como la repetición). Este nivel de análisis meso permite introducir elementos de política educativa en la problemática del riesgo educativo, reivindicando el potencial protector (o desprotector) de una comunidad educativa sobre aquellos estudiantes en situación de riesgo.

### **2.3.5) Trayectoria educativa y eventos de riesgo**

Una trayectoria educativa se define aquí como un conjunto de eventos educativos entre los cuales puede establecerse una cadena cronológica definida a partir de un patrón institucional, y que configuran diversos estatus educativos (Boado; Fernández, 2008).

Los eventos que delimitan de manera más general las trayectorias son la inscripción en un nivel y su acreditación. Entre estos dos eventos, inicial y terminal (desde el punto de vista ideal o normativo) de la trayectoria educativa, pueden identificarse eventos *intermedios*, que tienen lugar entre ambos. Ciertos eventos intermedios pueden configurar situaciones de riesgo, en la medida que producen relajamiento de los vínculos educativos de carácter transitorio o permanente (Fernández, 2010; Cardozo, 2012)

## Capítulo 3: Metodología

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación, justificando la elección del tipo de diseño y las técnicas en relación al problema, hipótesis y objetivos plantados en el capítulo 1. Se analizan las amenazas a la validez propias del diseño escogido. Se describen los criterios de selección de la muestra y los instrumentos para el trabajo de campo. También se hará referencia los problemas relacionados a la no respuesta surgidos en el mismo y se repasan los aportes de la literatura respecto a la no respuesta en estudios de panel y las formas de tratamiento de la misma. Se presentan los problemas de no respuesta en el panel PISA 2006-2011 y se caracteriza la misma en virtud de variables de estratificación relevantes, analizando los sesgos. Finalmente se realiza el ajuste de pesos muestrales en virtud de la respuesta obtenida.

### 3.1) Estrategia metodológica

#### 3.1.1) Diseño

El diseño elegido es descriptivo, pretende estudiar el fenómeno en la población o en subconjuntos de ella, mediante el análisis de la variable dependiente (...) *en cuanto a la descripción de su distribución, secuencia o intensidades(...)*. (Briones, 1982: 50-51). Asimismo, tiene una pretensión explicativa, en tanto se proponen mecanismos de tipo causal entre las variables independientes y la dependiente (Bunge, 2001).

La investigación plantea las dificultades de los diseños *ex post facto*, es decir, aquellos en los cuales no existe la posibilidad de manipulación de las variables independientes ni la asignación aleatoria de los tratamientos. Esta limitación implicó optar por un diseño cuasiexperimental. Estos modelos se caracterizan en "*idear procedimientos de recopilación de datos o bien sistematizarlos como si se hubiese llevado a cabo un experimento aún cuando no se haya realizado ninguno*" (Campbell D. y J. Stanley, 1982: 70).

El diseño es de tipo longitudinal de panel, puesto que la investigación se fundamenta en una muestra inicial- la muestra de la cohorte de grado 10 del estudio PISA 2006-a partir de la cual se extrajo una submuestra que se sometió a estudio para conocer su evolución en el tiempo. De entre los diseños longitudinales, se optó por uno de tipo retrospectivo. Los diseños retrospectivos (...) *están constituidos por procedimientos de investigación destinados a relacionar el fenómeno en estudio- la variable dependiente- con una o más variables independientes cuya ocurrencia sucedió en algún momento anterior a aquél en el cual se realiza el estudio* (Briones, 1982: 52).

Los grupos de control se establecen a posteriori, mediante la formación de grupos de sujetos que comparten los valores en las variables independientes. De esta forma se controla su efecto sobre la variable dependiente (Cea d' Ancona, 1996:101 y 118).

Se priorizó la validez externa, esto es, la posibilidad de generalización de los hallazgos al conjunto de la población. Un primer problema de invalidez a este respecto proviene del truncamiento de los valores que asume la variable dependiente en virtud de la selección de las unidades de análisis<sup>4</sup>. El truncamiento implica que las observaciones a partir de las cuales se realizan las inferencias asumen *una gama de cambios menor de la que puede alcanzar dicha variable en el mundo real* (King; Keoane; Verba, 2000:140). Un primer aspecto de recaudo en este sentido fue la selección de casos en virtud de los valores de las variables independientes (véase punto 3.2. de este capítulo), a los efectos de garantizar la variación en los valores de la variable dependiente (King; Keoane; Verba, 2000). Un segundo problema de invalidez en la generalización proviene del denominado panel attrition o mortalidad de la muestra en sucesivas instancias de medición.

---

<sup>4</sup> Asimismo, en términos de generalización de las inferencias, hay que recordar que la selección de estudiantes de bachillerato ya presenta un truncamiento de aproximadamente 25 % de los jóvenes que no logran acreditar el ciclo básico (Fernández et al, 2010: 69).

De igual modo se consideró importante el cuidado de los factores de validez interna. El tratamiento del panel attrition también afecta la validez interna, ya que la pérdida de casos introduce sesgos que pueden afectar las inferencias en términos de las relaciones entre las variables dependiente e independientes. Estos problemas se retomaron en profundidad bajo el análisis de la no respuesta (apartado 3.4 de este capítulo).

En términos de validez de constructo, la crítica principal del diseño consiste en la ausencia de triangulación de técnicas, ya que el problema es abordado mediante una única técnica, la encuesta. Se tomaron recaudos a fin de fortalecer la validez de constructo. En este sentido se ha procurado realizar operacionalización múltiple de los conceptos, esto es, evitar la medición de los conceptos a partir de un único indicador (Cea d' Ancona, 1996).

En segundo término, se previó la triangulación de datos para fortalecer la validez externa, mejorando las inferencias al incorporar información sobre posibles sesgos y errores de la estimación. Se triangulan datos con el panel PISA-L 2003-2007.

### **3.1.2) ¿Por qué un estudio longitudinal de panel para estudiar cursos de vida?**

Un estudio de panel es una forma particular de diseño longitudinal, que permite estudiar la ocurrencia de ciertos fenómenos introduciendo el tiempo como una variable que permite explicar su dinámica. El diseño de panel es de utilidad para aquellas investigaciones que se plantean problemas relacionados a las causas de los cambios de ciertos fenómenos, en la medida que la población relevada es la misma en las diferentes mediciones, aunque sometida a diferentes circunstancias a través del tiempo (Cea D' Ancona, 1996)

La elección de un estudio longitudinal de panel se justifica en la medida que el período de observación y su cronología se encuentran relacionados al problema de investigación y a los objetivos de la misma. El mismo permite conocer la ocurrencia de ciertos eventos de interés (en este caso eventos de la trayectoria educativa) y situarlos en un curso de vida, relacionándolos con eventos ocurridos en otras esferas de la vida del individuo (por ejemplo eventos de la trayectoria laboral o familiar). En este sentido, permite asignar fechas a los eventos, delimitar secuencias temporales entre ellos y determinar sus duraciones. También posibilita el estudio de las causas de cambios en el nivel del individuo y vincularlas con los cambios ocurridos en otros niveles de análisis (Lynn, 2009). El análisis de las trayectorias individuales en virtud de variables de nivel macro permite establecer diferencias en las transiciones entre diferentes grupos sociales.

### **3.1.3) Fundamentación de la técnica elegida: la encuesta**

La encuesta fue la técnica que se consideró más apropiada para el abordaje de las preguntas e hipótesis de investigación, ya que no se disponía de información que permitiera a priori identificar y seleccionar aquellos individuos que han experimentado los eventos que se pretende estudiar, para la aplicación de otro tipo de técnicas. Se consideró más eficiente a los efectos de abordar el problema, recabar información sobre un número importante de individuos (resignando quizás aspectos subjetivos y percepciones respecto a los eventos) respecto a la información que podría recabarse mediante otras técnicas.

Se procuró obtener mediante la encuesta información de dos tipos: a) Información factual sobre datos sociológicos, que permiten *estudiar las relaciones entre las variables y comprobar la suficiencia de la muestra* (Kerlinger, 1986:290). La información factual que se recogió refiere a eventos (hechos) ocurridos en el pasado que se emplean para reconstruir las trayectorias de los jóvenes. b) Información sobre opiniones y creencias de los sujetos respecto las motivaciones por las cuales actúan de cierto modo (Kerlinger, 1986: 290).

El principal inconveniente al adoptar esta técnica es la imposibilidad de modificar el instrumento a partir de la información recabada en el trabajo de campo. Si bien el diseño del formulario introdujo una serie de preguntas abiertas para explorar aspectos del problema de investigación sobre los cuales no hay antecedentes directos que tomar como modelo, aquellos aspectos que no se han tomado en cuenta en el diseño del formulario no se pudo incorporar una vez avanzado el trabajo de campo.

### 3.1.4) Operacionalización

Se pretende explicar la incidencia de los eventos de riesgo en la trayectoria educativa sobre la acreditación, que constituye la variable dependiente. El indicador de riesgo se construye como una variable dicotómica resumen que expresa la presencia o ausencia de al menos un evento riesgoso en términos educativos (cambio de modalidad, abandono de cursos o materias, no inscripción, repetición por ausentismo o académica) durante la ventana de observación 2006-2011. Cada evento de riesgo también se construyó como una variable dicotómica que informa la ocurrencia o no ocurrencia del evento durante el período en cuestión.

Las variables independientes cuya incidencia pretende analizarse responden a las distintas perspectivas bibliográficas sobre el tema: En el nivel macrosocial los indicadores considerados son la clase social y el género. Indicadores en el nivel de los individuos son: la edad, las competencias y las expectativas. En el nivel de los centros educativos se toman como indicadores el programa de bachillerato seguido por el joven y el entorno sociocultural del centro.

Para la elaboración del indicador de clase social se utilizará información contenida en la base de grado 10 PISA 2006. El indicador de clase se construyó codificando la ocupación más alta del hogar mediante la adaptación uruguaya (CNUO-95) de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88). Las ocupaciones estandarizadas se transformaron para su análisis al esquema conceptual desarrollado por Erikson y Goldthorpe, reducido a tres categorías de clasificación: servicio, intermedia y manual<sup>6</sup> (Erikson; Goldthorpe, 2002).

La clasificación de las ocupaciones mediante CNUO-95 y su análisis bajo el esquema Erikson-Goldthorpe también se empleó para la construcción del indicador de expectativas ocupacionales, codificando la pregunta st30q01 de PISA 2006 sobre expectativas laborales a los 30 años.

Respecto al indicador de competencias, se adoptó una recodificación en tres estratos, de la medición construida por PISA en virtud del nivel de competencia matemática alcanzado en PISA 2006, según el indicador del primer valor plausible de competencia matemática (PV1math)<sup>7</sup>.

El indicador de entorno sociocultural es una recodificación de la clasificación construida por ANEP, que identifica cinco tipos de entorno<sup>8</sup>. Dado que para el panel PISA-L 2006-2011 no se registran centros pertenecientes al entorno sociocultural muy favorable (lo cual se explica por la no inclusión del sector privado<sup>9</sup>), la variable se construyó de manera dicotómica, asumiendo los valores desfavorable y favorable.

Por su parte, el rezago se midió a partir de un indicador de presencia o ausencia de dicho estado. El mismo se construyó a partir de la edad del joven en el décimo grado. Se definió un rango de edad normativa al que se asignó valor sin rezago, cuando el joven tenía entre 14 y 16 años en 2006, mientras que los mayores de 17 se los consideró en estado de rezago.

### 3.2) Diseño de la muestra de Grado 10 PISA 2006

En el año 2006 Uruguay participó por segunda vez en un ciclo del Proyecto PISA. En 2003 había participado con una muestra de estudiantes de 15 años. En 2006, además de la muestra edad, Uruguay decidió incluir una muestra de grado 10, la cual evaluó a los estudiantes que cursaban primer año en la Enseñanza Media Superior (décimo grado de escolarización), independientemente de la edad que tuvieran

---

<sup>6</sup> El esquema de las categorías de clase construidas por Erikson-Goldthorpe, y las ocupaciones que agrupan en cada clase puede verse en anexo IV.

<sup>7</sup> El esquema elaborado por PISA respecto a los niveles de competencia matemática y al tipo de actividades desarrolladas en cada nivel puede verse en anexo IV.

<sup>8</sup> Véase construcción de los entornos socioculturales identificados por PISA en anexo IV

<sup>9</sup> Véase el capítulo metodológico de este informe para una explicación sobre los criterios de selección de la muestra y sus implicancias.

en ese momento. La misma tuvo un tamaño de 4427 estudiantes y 150 centros educativos (Fernández et al, 2007).

El diseño de la muestra PISA de grado fue bietápico y estatificado. En una primera etapa se seleccionaron centros a partir de un marco muestral completo de los centros que contenían a la población estudiantil de interés (en este caso estudiantes de primer año de Educación Media Superior). Una vez seleccionados los centros participantes, se sortearon aleatoriamente los jóvenes a los que se aplicó la prueba.

Los estratos de muestreo fueron de dos tipos: a) Estratos explícitos que implican la elección de un conjunto de variables en virtud de las cuales se elaboran marcos muestrales específicos. Para cada estrato explícito pueden realizarse *estimaciones independientes con un mismo margen de error e igual nivel de confianza* (Rodríguez; Fernández, 2007: 9). b) Estratos implícitos que implican el ordenamiento de las escuelas en cada estrato explícito según variables implícitas (PISA 2003 Technical Report OCDE, 2005)

Los estratos explícitos de la muestra de grado PISA 2006 fueron: a) El sector institucional del centro educativo (público, privado, técnica y rural). b) El programa curricular impartido (Bachillerato Diversificado, Bachillerato Tecnológico, Formación Profesional Superior). c) heterogeneidad de la organización escolar por la coexistencia de programas curriculares en el mismo centro (Rodríguez; Fernández, 2007)

Los estratos implícitos fueron: a) Área geográfica (Montevideo y área metropolitana, capitales departamentales, ciudades menores, localidades menores a 500 habitantes y áreas rurales). b) Turnos de los liceos públicos y escuelas técnicas.

En virtud de esta estratificación se calcularon las probabilidades de selección de los centros y estudiantes, así como los pesos de los estudiantes para la muestra de grado<sup>10</sup>. A los efectos del panel 2006-2011, el peso muestral de los estudiantes en PISA 2006 constituye un elemento relevante para el ajuste de los pesos muestrales, como parte del tratamiento de no respuesta (véase apartado 3.5).

### 3.2.1) Universo y criterios de selección de la muestra panel PISA-L 2006-2011

La investigación toma como universo a jóvenes de Montevideo y Maldonado pertenecientes a la cohorte evaluada por la prueba de décimo grado del estudio PISA en el año 2006.

Se tomó la decisión de convertir la muestra de grado PISA 2006 en un panel, para lo cual se seleccionó una submuestra de 351 casos. La muestra panel PISA-L 2006-2011 es estratificada y bietápica, habiéndose seleccionado en una primera etapa centros. Al interior de los centros se sortearon aleatoriamente estudiantes y en algunos centros (los que dictan BT) se procedió mediante censo.

Los estratos de muestreo explícitos del panel fueron los siguientes: a) Sector institucional (incluyendo al sector público y técnico; excluyendo así los sectores rural y privado<sup>11</sup>. b) Departamento; en este caso limitándose el marco muestral a los centros de Montevideo y Maldonado c) Programa curricular impartido (Bachillerato Diversificado y Bachillerato Tecnológico, excluyendo la Formación Profesional Superior<sup>12</sup>). d)

---

<sup>10</sup> Una explicación sucinta de la forma en que se computan las probabilidades de selección y los pesos para los alumnos por PISA se describe en anexo II

<sup>11</sup> Con respecto al sector institucional, el panel se limitó al sector público; se desistió de incluir al sector privado por razones vinculadas a las restricciones que el sector privado impone sobre el acceso a información sobre sus estudiantes (*habeas data*). A los efectos del análisis, la decisión de excluir al sector privado implica en su totalidad a estudiantes de Bachillerato Diversificado (en 2006 no se registra la existencia de estudiantes de Bachilleratos Tecnológicos en el sector privado).

<sup>12</sup> Respecto del Programa de Educación Media Superior impartido en 2006, se seleccionaron los centros con estudiantes de Bachillerato Diversificado de Secundaria y Bachillerato Tecnológico de UTU (excluyendo otras propuestas de Educación Media Superior existentes en UTU). Esta decisión tiene relación con la continuidad educativa que permite la reforma introducida a partir

Patrón de movilidad social. Esta variable no existía en la muestra original de PISA de grado 2006. Se construyó en virtud del nivel educativo más alto alcanzado en el hogar del joven y al nivel educativo alcanzado por el propio joven, siguiendo la tipología propuesta por Germán Rama (Rama, 1992). Las categorías de la variable fueron mutantes, predecibles-herederos y perdedores. e) Edad. Esta variable es una recodificación de la edad tal como fue medida por PISA, atendiendo al marco teórico de la teoría normativa (véase el capítulo 2). Se crearon 2 categorías de edad, entre 14 a 16 años y mayores de 17.

### 3.3.1) Características del formulario aplicado

El temario cubierto por el formulario aplicado fue el siguiente: a) Trayectoria educativa del joven entre 2006 y 2011. b) Aproximación al mercado de trabajo y trayectoria laboral del joven entre 2006 y 2011. c) Experiencia familiar del joven entre 2006 y 2011. d) Habilidades y destrezas. e) Capital social<sup>13</sup>

### 3.3.2) Localización de los integrantes de la muestra del panel PISA-L 2006-2011

A los efectos de la localización de los integrantes de la muestra teórica del panel se realizó una revisión de bibliografía sobre estudios de panel y las estrategias de seguimiento de los individuos en las diferentes mediciones (Lynn, 2009; Fernández; Boado; Bonapelch, 2008; Watson; Wooden, 2004). A partir de los antecedentes se elaboró un protocolo (el student tracking), en el cual se establecieron pautas estandarizadas de los procedimientos de localización y contacto con los jóvenes, así como del registro de los resultados de los mismos (se puede ver en anexo III una versión del mismo).

## 3.4) Análisis de no respuesta

### 3.4.1) Problemas de no respuesta al ítem en el formulario aplicado

Los problemas de no respuesta al ítem en un formulario se relacionan con una selectividad diferenciada a los distintos reactivos contenidos en el mismo, en virtud de diversas circunstancias como resistencias del individuo a contestar sobre tópicos concretos, olvido selectivo o dificultades en la comprensión de las preguntas o sus categorías de respuesta (Lynn, 2009). Hubo problemas de no respuesta a los ítems en módulos concretos del formulario (sobre trayectoria educativa, inserción laboral y capital social<sup>14</sup>) los cuales se trataron en la etapa de crítica y se rellamaron para mejorar la calidad de las respuestas.

### 3.4.2) Los problemas de no respuesta de unidades en el panel PISA-L 2006-2011

La tasa de respuesta final fue de un 70,7% de los integrantes de la muestra teórica, lo cual constituye un buen nivel de respuesta para un estudio de panel. Si bien la tasa de respuesta total es buena, es necesario analizar en que medida la no respuesta se distribuye de manera no aleatoria y se relaciona con variables que puedan introducir sesgos sistemáticos que afecten la validez de las inferencias.

En el cuadro 1 se observa la relación entre la respuesta y las variables independientes de interés para el estudio, algunas de las cuales -siguiendo la bibliografía sobre attrition- tienen incidencia sobre las tasas de respuesta diferencial de subgrupos de individuos. Usando la técnica de la regresión logística se somete a prueba la hipótesis de la independencia de la respuesta a la encuesta en virtud de las variables independientes. La lectura de la relación propone la hipótesis de independencia entre la respuesta a la encuesta y el departamento, el programa seguido en 2006, el sexo, las competencias, la edad en el décimo grado y la clase social; lo cual es igual a decir que la respuesta a la encuesta no depende de ninguna de estas variables<sup>15</sup>.

En términos generales puede afirmarse que la muestra no presenta sesgos, a excepción de dos variables: departamento ( $P > |z| = 0.081$ ), y entorno<sup>16</sup>. Esto nos está indicando la existencia de sesgos en la respuesta

---

de la creación de los Bachilleratos Tecnológicos en 1997 y que habilita a seguir estudios superiores de nivel terciario o universitario (ISCED 5B y 5A), equiparando esta opción técnica al BD.

<sup>13</sup> Una descripción detallada de los módulos y temas abordados por el cuestionario se encuentra en anexo III.

<sup>14</sup> Los problemas de no respuesta a ítems concretos del formulario se describen en anexo instrumentos

<sup>15</sup> Un análisis más detallado de la no respuesta se incluye en anexo II

<sup>16</sup> La asociación entre respuesta y programa resulta significativa en el análisis multivariado pero no en la relación bivariada entre ambas variables

según se trate de estudiantes de Montevideo o Maldonado (menor respuesta entre los primeros), y si el joven concurría a un centro de entorno desfavorable, lo cual deberá ser tenido en consideración a los efectos de la inferencia.

**Tabla 1) Factores explicativos de la respuesta a la encuesta PISA-L 2006-2012**

respuesta	Robust Std. Err.	Z	P>  z	[95% Conf. Interval]		Coef (e)
Montevideo	.0584111	1.74	0.081*	-.0126497	.2163177	.101834
mujer	.4387112	-0.08	0.937	-.8942695	.8254468	-.0344114
egp3_3	.6695961	-0.23	0.820	-1.464486	1.160282	-.152102
egp3_7	.6603629	-0.36	0.720	-1.531173	1.057403	-.236885
Bd	.402565	0.80	0.421	-.4653828	1.112643	.3236301
Entorno desfavorable						(omitted)
Str_2	.5503564	-1.11	0.265	-1.691726	.4656316	-.6130471
Str_3	.6762273	0.03	0.977	-1.305934	1.093031	.0194469
rez	.4428296	-0.84	0.401	-1.239527	.4963327	-.3715974
Expegp_2	.9308035	0.70	0.481	-1.16814	2.480543	.6562017
Expegp3	.5502442	-0.29	0.770	-1.239278	.9176396	-.1608191

Significación: \* p<.1; \*\* p<.05; \*\*\* p<.01

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

### 3.4.3) Ajuste de pesos muestrales para la muestra efectiva panel PISA-L 2006-2011

Una forma de tratamiento estándar de la no respuesta final en estudios de panel consiste en la asignación -a posteriori- de pesos diferenciales a las unidades de análisis, de tal forma de dotar a la muestra efectiva de la representatividad que según el diseño muestral tenían las unidades de la muestra diseñada. El ajuste de los pesos muestrales de alguna forma expande las respuestas obtenidas, de manera que permitan reducir los efectos de los sesgos de no respuesta y caracterizar también a las unidades que no lograron efectivizarse<sup>17</sup>.

El peso asignado a cada caso consiste en un producto, que se compone en este caso del peso del estudiante calculado para la muestra de grado 10 PISA 2006; del peso asignado por diseño a cada caso dentro del estrato (esto es, el peso que tendría el caso de haberse completado la muestra diseñada sin que existiese no respuesta), y del factor expansor asignado a las unidades en cada estrato, en virtud de la no respuesta final en el mismo. Este factor de ajuste asume un valor 1 cuando la muestra efectiva se corresponde con la diseñada para el estrato, o sea no se produjo no respuesta para el estrato (TNR=0), y asume valores mayores a 1 si hay no respuesta en el estrato<sup>18</sup>.

Para el cálculo de los pesos de cada estrato se agrupó la no respuesta del estrato explícito en virtud de variables implícitas de estratificación; estas fueron a) El tipo de centro, b) El sexo c) El departamento y d) El estrato de competencia.

<sup>17</sup> En Anexo II se incluye la comparación entre la muestra diseñada y la observada para cada estrato explícito de muestreo del panel

<sup>18</sup> La fórmula para el cómputo del factor de ajuste para la no respuesta se incluye en anexo II

## Capítulo 4) Descripción del panel PISA-L 2006-2011

Este capítulo tiene como objetivo presentar las principales características de la población entrevistada por el panel PISA-L 2006-2011. Para ello se analizarán una serie de variables independientes frecuentemente relevadas por los estudios PISA-L en la literatura internacional y local, de peso explicativo sobre las desigualdades educativas y posibilidades de comparación a los efectos de fortalecer la validez externa de los resultados. Como factores de alcance estructural se analizarán los efectos del género y la clase social; como factores organizacionales se analizarán el programa y el entorno sociocultural de los centros; mientras que en el nivel de los individuos se discutirán los efectos de las competencias desarrolladas por el joven durante su escolarización hasta el décimo grado; la acumulación de rezago en la trayectoria educativa y las expectativas ocupacionales. La información sobre estas variables proviene de la aplicación de la prueba PISA en 2006.

### 4.1) Factores estructurales

#### 4.1.1) Sexo y clase social

La literatura sobre educación recoge numerosas evidencias respecto a la incidencia del sexo y la clase social sobre las desigualdades educativas. En nuestro país son numerosos los antecedentes que dan cuenta de las diferencias en la participación de los jóvenes en el sistema educativo en virtud del sexo (actualmente feminizada en Enseñanza Media Superior y Universidad) (ANEP; CODICEN, 2007; Boado; Fernández, 2010; Bucheli; Vigorito; Miles, 2000; MIDES; INJU, 2009; Marrero; Mallada, 2010; Filardo, 2010) y el origen de clase. Los aportes de las teorías de género respecto al peso de la asignación social los roles sexuales en términos de potencialidades y restricciones a las decisiones de los individuos (Anderson, 2006), así como la asentada tradición teórica y empírica que reporta las desigualdades educativas vinculadas a la posición de clase (Bourdieu; Passeron; 2004; Bernstein 1989 ; Boudon, 1982 Goldthorpe, 2000), hacen que la inclusión de estas variables sea central en cualquier descripción de trayectorias educativas.

En primer término nos interesa analizar la muestra de jóvenes del panel PISA-L 2006 en términos de género. En la tabla 2 se puede observar que un 55,6% de los jóvenes encuestados son mujeres, frente a un 44,4% de encuestados varones. Dado que el género no es una de las variables que explican una respuesta diferencial entre los jóvenes de nuestro panel (véase apartado 3.4), es posible atribuir las diferencias a un acceso diferenciado por género a la EMS, lo cual se sitúa en la dirección de lo reportado por la literatura como tendencia general.

Tabla 2) Distribución por sexo y clase social de la muestra panel 2006-2011 (En porcentajes)

Sexo		Clase Social		
Hombre	Mujer	Servicio	Intermedia	Manual
44,4	55,6	19,9	28,2	51,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

En segundo término nos interesa analizar el efecto de la clase social, en tanto constituye una de las variables macrosociales de mayor relevancia a la hora de explicar las desigualdades educativas. En el caso de Uruguay, la investigación en educación reporta la incidencia de la clase social sobre los aprendizajes, sobre la calidad de la educación recibida, sobre las trayectorias educativas seguidas y sobre los logros (ANEP CODICEN, 2007; Boado; Fernández, 2010; Bucheli; Vigorito; Miles, 2000; MIDES; INJU, 2009).

El marco conceptual que aquí se emplea parte del supuesto de que el origen de clase determina fuertemente las elecciones educativas de los individuos (aunque permite relativizar el determinismo introduciendo variables como las competencias). El esquema conceptual de estratificación de Erikson y Goldthorpe jerarquiza las posiciones que ocupan los individuos en la sociedad tomando en consideración tres criterios: a) La situación en el mercado en términos de acceso a bienes, mediante aspectos como el nivel de renta y la estabilidad económica. b) La situación en cuanto al trabajo, como la posición en términos de jerarquía y

control de los medios de producción. c) La situación de empleo<sup>19</sup>. El esquema reducido a 3 categorías empleado aquí, clasifica en la clase de servicio- a los grupos de ocupación I y II, en la clase intermedia a los grupos IIIa, IIIb, IVa, IVb y IVc; mientras que en la clase manual se incluyen los grupos V y VI, VIIa y VIIb.

En la tabla 2 se puede observar que mientras 1 de cada 5 jóvenes del panel pertenecen a la clase de servicio, las clases de trabajadores manuales son mayoritarias representando el 51,9% de los encuestados y la clase intermedia al 28,1%. Esta distribución de clase responde al proceso de expansión de la Educación Media Superior que se ha producido recientemente, en particular mediante la inclusión de las clases manuales (Filgueira, 2002).

## **4.2) Factores de las organizaciones educativas**

### **4.2.1) Entorno sociocultural y programa**

A nivel de los centros, la investigación educativa ha recogido abundantes evidencias sobre la incidencia de los entornos socioculturales y de los programas sobre los aprendizajes y los resultados educativos. A los efectos de la explicación de las desigualdades educativas, la incidencia de los entornos reviste una importancia igual o incluso superior al efecto de la clase social de origen de los estudiantes (ANEP Gerencia de Investigación y Evaluación, 2005).

El concepto de entorno sociocultural adoptado por el estudio PISA tiene su fundamentación teórica en la teoría de sistemas de Niklas Luhman. En este marco conceptual, un centro educativo es entendido como un sistema organizacional cuyo entorno influye en su funcionamiento como tal (Fernández et al, 2007). El entorno sociocultural de la escuela está dado por las características ecológicas en que se encuentra inmersa, esto incluye el su ubicación en el territorio y los recursos promedio a los que accede). La incidencia del entorno de los centros respecto a los aprendizajes opera estandarizando logros y trayectorias entre los estudiantes que comparten un mismo centro y diferenciándolos entre estudiantes que concurren a centros educativos cuyos entornos difieren.

La clasificación de los centros educativos por entornos socioculturales en la muestra de PISA 2006 para Uruguay se realizó a través de información proveniente de un cuestionario aplicado a los estudiantes, referente a las características ocupacionales y educativas de los miembros del hogar, así como las comodidades del mismo en términos de capital económico y objetos de capital cultural<sup>20</sup>.

En la tabla 3 se observa que la distribución de los encuestados por el panel PISA-L 2006 según el entorno del centro se concentra en el entorno favorable (que incluye los entornos medios, cuyo centro educativo típico es el Liceo o Escuela Técnica policlasista aluvional; así como centros de entorno favorable propiamente dicho), el cual representa al 63,3% de los encuestados, mientras que el restante 36,8 % pertenece a centros de los entornos socioculturales más desfavorables. Esta distribución, que dista de lo observado para el total de la muestra nacional de PISA en 2006 (la muestra conformada por jóvenes de 15 años), advierte respecto de un problema de autoselección de la muestra, que implica una menor presencia de los jóvenes provenientes de entornos desfavorables en la muestra de décimo grado respecto de la muestra edad, en tanto los entornos se relacionan con el desarrollo de competencias que son condición para alcanzar el décimo grado<sup>21</sup>. En el total de la muestra nacional, el entorno desfavorable representa a más de la mitad de los estudiantes de 15 años; sin embargo entre la población de primer grado de los bachilleratos, el entorno desfavorable representa a 1 de cada 3 estudiantes. Por el contrario, los jóvenes del entorno

---

<sup>19</sup> Una descripción detallada de este esquema conceptual de clase social se encuentra en anexo IV

<sup>20</sup> En anexo IV se describen las dimensiones usadas por ANEP para construir el indicador de entorno sociocultural.

<sup>21</sup> Un indicador de ello es la media del puntaje en matemática, que para el entorno favorable de la muestra panel grado 10 es de 460 y para el desfavorable es de 437; mientras que el promedio nacional de la muestra edad para PISA 2006 es de 426. Esto evidencia que aún en el entorno desfavorable, la población de bachillerato presenta competencias por encima del promedio para la población de 15 años

favorable, que son un tercio de la muestra edad a nivel nacional en 2006, en los bachilleratos representan el 63,3% de los estudiantes (ANEP-PISA, 2007:47).

**Tabla 3) Distribución según entorno sociocultural y programa cursado del Panel PISA 2006  
(En porcentajes)**

Programa		Entorno sociocultural	
BD	BT	Desfavorable	Favorable
83,0	17,0	56,7	33,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

Con respecto al programa, la muestra panel es representativa del peso ampliamente mayoritario del Bachillerato de Secundaria sobre la matrícula de los estudiantes del segundo ciclo. En el año 2006, por cada estudiante del panel que cursaba un Bachillerato Tecnológico de UTU encontramos 4,8 jóvenes de los Bachilleratos Diversificados de Secundaria.

### 4.3) Factores de los individuos

#### 4.3.1) Desarrollo de competencias, trayectorias de rezago y expectativas

El enfoque de competencias<sup>22</sup> desarrollado por PISA pretende analizar las capacidades de los jóvenes para emplear los conocimientos y destrezas adquiridos a lo largo del proceso de escolarización, para enfrentarse a las situaciones y problemas que plantean las circunstancias cambiantes propias de la sociedad de la información y el conocimiento.

La competencia matemática, que se emplea aquí como indicador de las competencias desarrolladas por el joven, se define como (...) *“la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo”* (OCDE, 2004: 28). Constituye un buen indicador, en tanto se relaciona con otras competencias como la lectura. Entre las destrezas que define PISA asociadas a la competencia matemática se encuentran la reproducción de operaciones matemáticas sencillas, la conexión de ideas para la resolución de problemas y la reflexión, como pensamiento matemático de mayor nivel de abstracción y generalidad (OCDE, 2008).

La estratificación agrupa en el estrato I a los niveles 4, 5 y 6 de competencia matemática, es decir aquellos estudiantes que obtuvieron 544 o más puntos. Estos jóvenes presentan las mayores capacidades en términos de los niveles de complejidad y abstracción que desarrollan en sus tareas. En el estrato II se encuentran los estudiantes en los niveles 2 y 3 de competencia matemática, con puntajes entre 420 y 543. En el estrato III se agrupan los estudiantes cuyo nivel de competencia matemática (niveles 0 y 1, con menos de 419 puntos) sólo les permite desarrollar tareas simples, aplicadas a situaciones concretas y ámbitos localizados.

En la tabla 4 se observa la distribución por estrato de competencia de la muestra encuestada en 2011. Del total, un 63,7% alcanzaron el nivel de suficiencia en la prueba, que marca el umbral mínimo de desempeño competente en la resolución de problemas presentes en sociedades de la información y el conocimiento. Mientras tanto, algo más de un tercio de los jóvenes que se encontraban por debajo de dicho umbral y constituyen la población en peores condiciones para la resolución de problemas en un momento vital de gran exposición al riesgo. Si se realiza la comparación de la muestra de décimo grado con la muestra de jóvenes de 15 años, nuevamente se evidencian diferencias que indican que la población de bachillerato se encuentra académicamente seleccionada. La pérdida se observa en el estrato 3, que pesa un 46,2 % de los

<sup>22</sup> Se entiende la competencia como (...) *“la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas”* (OCDE, 2008: 18).

estudiantes en la muestra edad, pero disminuye a un 36% entre los estudiantes de primer año de los bachilleratos. En el otro extremo, los jóvenes de más altas competencias (estrato 1) representan un porcentaje mayor en el total de estudiantes de los bachilleratos (casi 1 de cada 5); mientras que constituyen sólo 1 de cada 10 en el total de la muestra de jóvenes de 15 años (ANEP-PISA, 2007:112)

Un segundo aspecto de interés en sus efectos sobre las trayectorias educativas de nuestra muestra panel tiene que ver con el rezago educativo acumulado hasta el décimo grado de escolarización<sup>23</sup>. La bibliografía repara sobre los efectos de ciertos eventos educativos sobre las trayectorias, en particular aquellos que producen un desfase entre la edad del individuo y la de sus pares, y que generan estigmas en el desempeño del rol de estudiante (por ejemplo, la repetición en primaria), advirtiendo su carácter de riesgo.

En la tabla 4 se observa que 8 de cada 10 jóvenes encuestados en 2011 no presentaban rezago en el primer año de Educación Media Superior, es decir, eran estudiantes que transitaron en tiempo y forma por el Ciclo Básico, lo cual supone que se trata de la población típico-ideal que recibe el bachillerato. Un 18,2% de los jóvenes, que ya acumulaban rezago en 2006, son aquellos cuyo calendario educativo al iniciar el bachillerato se encontraba desfasado respecto al normativamente esperado, y constituye una población que a priori podemos considerar expuesta a mayor riesgo de experimentar eventos de debilitamiento de un vínculo educativo (en virtud de que el rezago casi con seguridad se vincula a eventos de riesgo experimentados en los niveles anteriores, en particular en el Ciclo Básico), en comparación con los jóvenes de la cohorte de décimo grado en el año 2006.

**Tabla 4) Nivel de competencias y incidencia del rezago en el panel 2006-2011 (En porcentajes)**

Competencias			Rezago	
Estrato I	Estrato II	Estrato III	Con rezago	Sin rezago
19,0	44,6	36,3	18,2	81,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

Un tercer aspecto de interés conforme al marco conceptual de los mecanismos racionales de decisión educativa son las expectativas ocupacionales. Según esta teoría, el inicio de cada nivel plantea una bifurcación posible, la cual no solamente se define en virtud del origen de clase y de la evaluación individual de las competencias alcanzadas sino también del destino ocupacional esperado y las credenciales educativas necesarias para alcanzarlo (Goldthorpe, 2000).

Según la tabla 5, se evidencia entre los jóvenes del panel un predominio en las expectativas de aquellas ocupaciones de tipo no manual (8 de cada 10 de los jóvenes del panel manifestaban la expectativa de desempeñarse en ese tipo de ocupaciones), lo cual resulta consistente con el nivel educativo en el cual estaban cursando, el cual es habilitante para la continuidad de estudios de nivel superior, y asume un valor importante como credencial asociada en el mercado de trabajo con el acceso a ocupaciones en sectores de actividad como los servicios. Por otra parte, uno de cada 5 jóvenes manifestaban la expectativa de ocupar un trabajo manual. Es posible que en esta población se encuentre una proporción significativa del estudiantado de los Bachilleratos Tecnológicos (aunque este porcentaje supera al de la población de BT en la muestra).

**Tabla 5) Expectativas ocupacionales a los 30 años del panel 2006-2011 (En porcentajes)**

Expectativas ocupacionales		
Servicio	intermedia	Manual
69,0	10,2	20,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

23) A nivel internacional, el decimo grado de escolarización ha constituido un foco de interés de investigación (por ejemplo, en los ciclos de PISA), por entenderse que refleja el desarrollo de competencias de los jóvenes al finalizar la educación obligatoria (ANEP-CODICEN, 2007).

## Capítulo 5) Caracterización e incidencia de los eventos de riesgo en las trayectorias educativas entre 2006 y 2011

En este capítulo se analizará la ocurrencia de un tipo de eventos que aquí denominamos de riesgo, describiendo su incidencia en la trayectoria educativa observada para la población PISA de décimo grado en 2006. Los eventos que se consideran son: el cambio de bachillerato, el abandono de un curso o materia, la no inscripción al comienzo de algún año entre 2006 y 2011 y la repetición de un curso (por razones académicas o por inasistencia). Se describirá la incidencia diferenciada de los eventos en virtud de las variables explicativas presentadas en el capítulo anterior. Asimismo, se analizará indagará sobre la estandarización del tránsito por la Educación Media Superior a partir de la incidencia de trayectorias complejas como combinaciones de eventos de riesgo.

### 5.1) Los eventos de riesgo

Un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional; produciendo modificaciones en el status educativo anterior (Boado; Fernández, 2008). Su particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. Estos eventos asumen un carácter intermedio entre el inicio del ciclo y su acreditación, aunque no todo evento intermedio implica necesariamente un riesgo (por ejemplo, la promoción de un curso es un evento intermedio, el cual no introduce por sí mismo un efecto negativo sobre la posibilidad de acreditación). Además del debilitamiento de los vínculos educativos, el evento de riesgo trae aparejado, desde el punto de vista de la temporalidad, una desinstitucionalización de la trayectoria educativa del joven asociada al rezago (el rezago implica que el estudiante cursa un grado menor al que correspondería a su edad).

#### 5.1.1) El cambio de bachillerato

Un primer tipo de evento de riesgo que analizaremos es el cambio de bachillerato. El mismo se define como el resultado de una secuencia de eventos simples (eventos de inscripción en al menos 2 diferentes modalidades de bachillerato), mediante el cual un estudiante decide inscribirse en un bachillerato, habiéndose inscripto en algún año anterior en un bachillerato diferente, el cual no acreditó ni continuó cursando de forma simultánea<sup>24</sup>.

Siguiendo la terminología sobre cursos de vida, se considera al cambio de bachillerato como un evento no transicional, en la medida que su ocurrencia no conlleva por sí misma un cambio de estado en la trayectoria educativa del individuo. Su ocurrencia implica un riesgo, en tanto puede tener efectos sobre la trayectoria; por una parte-como se mencionó previamente-como discontinuidad del vínculo pedagógico y social establecido a partir de la membrecía (disciplinar) iniciada con la elección de una modalidad de bachillerato. En este sentido, la bibliografía señala como un factor de incidencia en las trayectorias (en particular las trayectorias de desvinculación), la estabilidad educativa, entendida como el mantenimiento de una membrecía (en el rol de estudiante) y como permanencia en una misma escuela, lo cual favorecería la afiliación identitaria (Rumberger, 2004), lo que en este caso cabría aplicar a la permanencia en la misma modalidad de bachillerato. Cabe agregar respecto a la inestabilidad educativa, que el evento de cambio de bachillerato puede traer aparejado de manera forzosa el cambio de escuela, en la medida que la oferta de la

---

<sup>24</sup> Operacionalmente se identifica la ocurrencia de este evento cuando el joven ha experimentado al menos alguno de los siguientes cuatro tipos de cambios en sus opciones académicas durante la Educación Media Superior: a) La inscripción en un Bachillerato Diversificado de Secundaria es seguida por la posterior inscripción en un Bachillerato Tecnológico de UTU. b) La inscripción en un Bachillerato Tecnológico es seguida por la posterior inscripción en un Bachillerato Diversificado. c) La inscripción en un Bachillerato Diversificado es seguida por la posterior inscripción en un Bachillerato Diversificado diferente del anterior. d) La inscripción en un Bachillerato Tecnológico de UTU es seguida por la posterior inscripción en un Bachillerato Tecnológico diferente del anterior. El cambio puede producirse sin la ocurrencia de un cambio de centro educativo o con cambio entre dos centros de Enseñanza Técnica.

opción elegida se circunscriba a centros donde ella se imparta, como es el caso de las Escuelas Técnicas. En tal caso el cambio no sólo implica una ruptura de los vínculos pedagógicos y sociales establecidos respecto a un plantel docente y un grupo de pares, sino también una afiliación a una nueva organización y un nuevo sector institucional, donde los hábitos administrativos y pedagógicos difieren y configuran un clima que tiene incidencia sobre los aprendizajes. Asimismo, hay un componente de riesgo vinculado a que el evento puede implicar cierto grado de pérdida en el avance curricular logrado hasta el momento del cambio.

### 5.1.2) El abandono de materias o cursos

Un segundo tipo de evento que hemos definido en términos de componente de riesgo es el abandono de cursos o materias. Es posible encontrar en la bibliografía sobre educación dos acepciones diferentes respecto al término "abandono". La más extendida refiere al abandono como sinónimo de deserción (o más recientemente conceptualizada como desafiliación) y da cuenta de un estado de desvinculación educativa en general de largo plazo (cuando no permanente) (Gelber, García Hidobro, 2000). Esta forma de conceptualización del abandono suele dar cuenta de un estado educativo final, pero sin la identificación de los eventos educativos cuya concatenación tienen como resultado dicho estatus educativo final (Cardozo, 2010).

Una segunda acepción, de carácter más compleja, entiende al abandono como un evento educativo de riesgo (que puede asumir un carácter simple si se trata de una decisión por la cual se interrumpe el seguimiento de un curso o materia, o un carácter complejo si se relaciona con una secuencia de eventos, por ejemplo de inasistencias a clase), que se configura cuando el estudiante deja de asistir a un curso o materia, con lo cual es dado de baja de los registros del mismo (Fernández, 2010; Cardozo, 2010). Este concepto de abandono permite diferenciar el mismo respecto de un evento diferente; la no inscripción (o *stop out*, como se denomina en la bibliografía de habla inglesa), y de un estado reversible, la desafiliación (o *drop out*); ya que la condición para el abandono de un curso o materia es la matriculación al mismo. Se trata, por tanto, de un evento intraanual que modifica una decisión de afiliación educativa tomada con anterioridad al mismo. Si bien la diferenciación entre abandono, no inscripción y desafiliación puede parecer sutil, empíricamente se reportan diferencias significativas en las consecuencias de uno y otro tipo de evento sobre los logros educativos (Fernández, 2010; Cardozo, 2012)

### 5.1.3) La no inscripción a cursos

La no inscripción a cursos, referida en la bibliografía anglosajona como *stop out*, consiste en la no matriculación en un centro educativo al comienzo del año lectivo, decisión que no se extiende más allá de un año (en tal caso se configura como *drop out*). Se trata de un evento simple, el cual presenta un importante componente de riesgo en la medida que el joven que decide no inscribirse pierde (o al menos debilita) las referencias sociales-pedagógicas y de interacción- respecto a la organización educativa, y deja de orientarse por las expectativas del rol de estudiante, lo cual implica al menos la suspensión de su reconocimiento en el rol en las diferentes esferas de su actividad (familia, grupo de pares, trabajo, etc).

Sin embargo, existen elementos empíricos que señalan que sería erróneo asimilar el comportamiento del joven que no se inscribe de manera temporal con el de aquel que se desvincula de manera permanente (o de largo plazo) (Stratton; Toole; Wetzel, 2003). En este sentido, la bibliografía releva factores de diversa índole que motivan los eventos de no inscripción; académicos, vocacionales y motivacionales, laborales, familiares etc. Si bien estos factores pueden asumir un carácter continuado en el tiempo; también pueden presentarse-y de hecho así ocurre- en forma transitoria, como parte de trayectorias educativas, laborales o familiares pautadas por la recursividad (Cardozo, 2012). Por tanto, si bien resulta pertinente considerar el aspecto de incertidumbre que comporta este evento transitorio-el cual eventualmente puede tornarse en una desvinculación definitiva-conceptualmente es conveniente mantener la distinción tanto respecto al abandono, como respecto de la desafiliación.

#### 5.1.4) La repetición

La repetición es un tipo de evento educativo de riesgo sobre el cual existe mucha acumulación empírica respecto a sus efectos en las trayectorias y logros educativos, ya que es un indicador que se relaciona fuertemente con el truncamiento de la escolarización (Rumberger, 2004; National Research Council, 1993).

Desde el punto de vista de las transiciones, la mirada se ha centrado en aquellos momentos que implican cambios en el status educativo, y en los efectos negativos de la repetición en dichos momentos; por ejemplo el primer grado de enseñanza primaria (véase Filgueira, Rodríguez, Fuentes, 2006), la transición entre primaria y secundaria (Alonso; Fernández, 2010); así como el primer año de enseñanza media superior; en tanto el fracaso en estos momentos tiene incidencia sobre las disposiciones, las expectativas y el autoconcepto del estudiante, con lo cual se produce una dinámica cuyo resultado son malos desempeños; y eventualmente el truncamiento temprano de la trayectoria educativa.

Tanto por razones de eficiencia de los sistemas educativos (por los costos económicos que genera mantener dentro del sistema contingentes de estudiantes más allá del tiempo necesario para completar el nivel correspondiente) como por motivos pedagógicos, existe controversia respecto a la pertinencia de su aplicación como alternativa para aquellos estudiantes que finalizando el grado, no han alcanzado un desempeño en el umbral correspondiente al mismo. Los argumentos en contra básicamente señalan la inconveniencia de someter al estudiante a reiniciar un proceso de aprendizaje en la misma forma y con los mismos contenidos que le llevaron a repetir. También es puesto en duda el supuesto de que aquellos conocimientos o competencias que el estudiante no incorporó en un año lectivo no puedan ser adquiridos posteriormente, como parte de una evolución cognitiva del individuo que difiere de la pauta establecida curricularmente (Filgueira, Rodríguez, Fuentes, 2006; Lasida, 2011).

De manera genérica, el evento de repetición es el resultado de al menos una de dos situaciones no mutuamente excluyentes: a) Una sanción frente al incumplimiento de un requisito administrativo; la asistencia a clases. Este requisito se sustenta en un supuesto de continuidad de los procesos cognitivos necesaria para el aprendizaje. En virtud de ello se fija un umbral de inasistencias sobre el cual se entiende que la continuidad de dicho proceso se encuentra comprometida, de lo cual resulta la sanción de repetición, es decir, volver a iniciar el mismo grado. b) Una decisión pedagógica en virtud de la cual el docente evalúa el desempeño del estudiante, concluyendo que sus competencias son insuficientes para el pasaje de grado.

En el caso del bachillerato, el evento de repetición no asume un carácter simple sino complejo (es decir, como concatenación de eventos simples) puesto que depende de un conjunto de resultados educativos (reprobaciones) de cursos cuya evaluación resulta relativamente autónoma entre sí. Algo similar ocurre con la repetición por inasistencia, dado que la asistencia se computa de manera independiente para cada materia y docente. Es así que resulta posible que un estudiante pierda cursos por inasistencia (asumiendo la condición de estudiante libre) sin que ello implique la pérdida del año lectivo.

#### 5.2) Incidencia de los eventos de riesgo

A modo de introducción al análisis de la incidencia que tienen los eventos de riesgo en la trayectoria educativa de los jóvenes del panel PISA-L 2006, hay que señalar una debilidad de las estimaciones relacionada con la censura de los datos analizados<sup>25</sup>. En este sentido, los datos que se presentan tienen limitaciones en virtud la censura de la ventana de observación<sup>26</sup>. Por una parte, la propia aplicación de la

---

<sup>25</sup> La censura es una forma de truncamiento de los datos que implica que el rango de valores que asumen las estimaciones en la muestra es menor que el que asumen tales valores en la población, debido al modo o al momento en que se realizó la medición. (Solís, 2012).

<sup>26</sup> Los eventos de no inscripción y cambio de modalidad se registraron para toda la ventana de observación 2006-2011, mientras que los eventos de abandono y repetición se truncan en 2010, ya que para el año 2011 no se registró la finalización del año lectivo.

prueba PISA en 2006 impone restricciones a la observación de los eventos. En tanto la misma se aplica sobre mediados del año curricular, es posible pensar que no se observan aquellos eventos de riesgo que hayan tenido lugar entre marzo de 2006 y el momento de la aplicación de la prueba. Asimismo, la medición de la ocurrencia de los eventos en 2011 presenta dos limitaciones: a) Por una parte el momento en que se realizó la medición (entre mayo y diciembre de 2011), ya que para algunos casos (por ejemplo la acreditación) el evento pudo ocurrir de forma posterior b) Por otra parte, las decisiones vinculadas a la ejecución de trabajo de campo, lo cual implica que el cuestionario omitió el registro de la repetición y el abandono ese año, por lo cual existe subregistro de los mismos. Por tanto, la construcción de los indicadores de repetición y abandono sólo contempla hasta el año 2010; mientras que para los indicadores de cambio de bachillerato y no inscripción se completó el período 2006-2011.

Contemplando estas limitaciones, una primera afirmación que se puede realizar con respecto a la incidencia de eventos de riesgo educativo, es que afectan las trayectorias de dos de cada tres jóvenes del panel PISA-L 2006. Esto quiere decir que sólo 1 de cada 3 de los jóvenes del panel se ajustan al estudiante prototípico para el cual el riesgo educativo en la trayectoria es mínimo y no se manifiesta en la ocurrencia de ningún evento que debilite el vínculo pedagógico que amenace la finalización del bachillerato.

Si atendemos a la incidencia de los tipos de eventos de riesgo que hemos introducido, se observa que el más frecuente es la no inscripción. En la conceptualización de eventos de riesgo en términos de incertidumbre en la ruptura de un vínculo pedagógico, la no inscripción es a priori aquel evento que compromete en mayor medida los vínculos educativos del joven, pues como se argumentó, implica una puesta en suspenso en la orientación conforme a las expectativas en el rol del estudiante -en sentido abstracto- y como estudiante (es decir un miembro) de una organización educativa, en términos concretos. Este tipo de experiencia afecta a un 39,8 % de los jóvenes del panel (véase tabla 6).

Tomando en consideración la estimación puntual, el segundo evento en términos de incidencia es la repetición, ya que es una experiencia que alcanza al 24% de los jóvenes del panel; sin embargo, el intervalo de confianza de la estimación se solapa respecto al evento de cambio de bachillerato. El solapamiento de la estimación muestral por intervalo de ambas variables plantea la posibilidad de que la incidencia de las mismas no sea estadísticamente diferente en la población.

**Tabla 6) Incidencia de eventos de riesgo en el panel PISA-L 2006 (En proporciones)**

	Proporción	Error estándar.	95% intervalo de confianza	
Algún evento	0.669	0.006	0.656	0.682
Cambios de bachillerato	0.182	0.005	0.172	0.193
Abandono de cursos o materias	0.179	0.005	0.169	0.190
No inscripción	0.399	0.007	0.385	0.412
Repetición	0.242	0.006	0.230	0.253

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

A continuación, se desagregará la tendencia general para especificar la incidencia de los eventos de riesgo en las trayectorias en virtud de las variables de estratificación cuyo efecto hemos argumentado en capítulos anteriores, pretendemos encontrar patrones diferenciales en términos de exposición a eventos educativos de riesgo.

### 5.2.1) género

Un primer factor de diversificación de las trayectorias educativas de carácter estructural es el género. Siguiendo un conjunto de antecedentes empíricos que sistematizan la evidencia de los efectos de las diferencias de género sobre trayectorias y logros educativos (que dan cuenta de una masculinización del fracaso educativo) (Bucheli, Vigorito; Miles, 2000; Fernández; Boado; 2010; Filardo, 2010), nos interesa establecer si la exposición a la ocurrencia de eventos de riesgo se encuentra segmentada en este sentido, bajo la hipótesis de que las estrategias de protección ante los mismos difieren para varones y mujeres.

En la tabla 7 se observa la distribución de jóvenes que han experimentado algún evento de riesgo educativo en la trayectoria de bachillerato, según el género. Sobre la incidencia total de eventos de riesgo, el género no ejerce un efecto significativo ( $p \text{ Chi}^2 = 0.144$ )<sup>27</sup>. Mientras entre los varones el 68% experimentó algún evento de riesgo, entre las mujeres el porcentaje es de 66,1%. Según el tipo de evento considerado, las diferencias entre varones y mujeres tienen un sentido favorable a estas últimas (ya que los hombres presentan porcentajes sensiblemente mayores de eventos de no inscripción y repetición). El abandono es el único evento de riesgo que presenta una mayor incidencia entre las mujeres que entre los varones. En el caso del cambio de bachillerato, las diferencias observadas por género no son estadísticamente significativas ( $p \text{ Chi}^2 = 0.765$ ), mientras que para el resto de los eventos, el género constituye un atributo relevante para dar cuenta de su incidencia.

**Tabla 7) Incidencia de eventos de riesgo según género (En porcentajes)**

	Varones	Mujeres	Total
Algún evento	68,0	66,1	66,8
Cambios de bachillerato	18,4	18,1	18,2
Abandono de cursos o materias	16,2	19,3	17,9
No inscripción	43,8	36,7	39,9
Repetición	27,3	21,6	24,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

### 5.2.2) Clase social

Un segundo factor estructural de diferenciación educativa que hemos introducido es la clase social. La posición de clase aparece como un factor que sistemáticamente tiene incidencia sobre las trayectorias educativas. Con respecto a la incidencia de eventos que debilitan el nexo educativo, la hipótesis es que la posición de clase opera mediante la provisión familiar de recursos económicos y culturales que atenúan la exposición ante este tipo de eventos, por lo cual a mejor posición de clase de origen, menor incidencia de eventos de riesgo educativo.

Al observar la tabla 8 pueden afirmarse varias cosas; en primer lugar que las diferencias sobre la incidencia de eventos de riesgo educativo en virtud de la clase social resultan estadísticamente significativas ( $p \text{ Chi}^2 = 0.000$ ). Esto implica que la posición de clase ejerce un efecto protector sobre la incidencia de riesgos educativos puesto que los mismos son menos frecuentes entre los jóvenes que ocupan una mejor posición de clase (clase de servicio) en relación a las clases manual e intermedia (56,5%; 66,0% y 76,0%, respectivamente).

En segundo lugar, puede observarse que la clase social también resulta significativa sobre la exposición a cierto tipo de evento de riesgo, es decir, se evidencian relaciones entre un perfil de clase y la experiencia de un evento de riesgo en particular. En este sentido, es posible señalar que un evento como el cambio de bachillerato tiene una incidencia significativamente diferenciada según el origen de clase del joven ( $p \text{ Chi}^2 = 0.000$ ), en tanto afecta con mayor frecuencia a los jóvenes de las clases intermedias, en relación con las clases manuales y de servicio.

De igual manera, la repetición se evidencia como un evento significativamente más frecuente entre los jóvenes provenientes de la clase intermedia, pese a que a priori podría esperarse una mayor incidencia en la clase manual (en virtud de la teorización bourdiana respecto al habitus y el componente de transmisión de capital cultural como explicación del fracaso educativo de los jóvenes que provienen de clases con menor dotación de capital cultural). Una hipótesis sugerente que se profundizará posteriormente tiene que ver con la selectividad del sistema educativo, que implica que la población de bachillerato se encuentra seleccionada en virtud de un atributo diferente de la clase social que se relaciona con alcanzar el

<sup>27</sup> En anexo n° V análisis se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis para las relaciones entre las variables trabajadas en este apartado.

bachillerato; atributo que es el nivel de competencia. Los jóvenes provenientes de clases manuales repetirían menos en el bachillerato que la clase entremedia porque aquellos de menor competencia no logran culminar el ciclo básico, mientras que aquellos que alcanzan el bachillerato presentan en promedio mayores competencias que los jóvenes de clase intermedia (ver capítulo 6).

Por otra parte, los eventos de abandono de los cursos y no inscripción, cuyas características a priori podrían considerarse similares; sin embargo afectan a jóvenes con diferentes posiciones sociales ( $p \text{ Chi}^2=0.000$  para ambos eventos). Puede observarse que el abandono es un evento más frecuente entre jóvenes con orígenes de clase manual (un 21,7% de los jóvenes de la clase vivieron el evento). Por el contrario, no matricularse resulta un evento más frecuente para los jóvenes de la clase de servicio (el 46,5% del total de jóvenes de la clase). Si se realiza una lectura de estas diferencias desde la perspectiva racional de Goldthorpe, el hallazgo es paradójico, dado que es la clase más desfavorecida la que asume mayores costos (directos y de oportunidad) al abandonar los cursos intaualmente; mientras que la clase de servicio al no inscribir reduce los costos de la decisión de no continuar estudiando.

La principal conclusión en cuanto al efecto de la clase social sobre la ocurrencia de eventos de riesgo es que la posición de clase se relaciona con la exposición a estos eventos; y que son los jóvenes de las clases intermedias quienes encuentran menor protección ante los mismos. Además, se puede afirmar que incide produciendo estructuras de riesgo diferenciadas, aunque las mismas no necesariamente favorecen la ocurrencia de eventos con mayor componente de riesgo entre los jóvenes cuya posición de clase es más desfavorable (por ejemplo, la no inscripción resulta más frecuente entre la clase de servicio y la repetición entre la clase intermedia).

**Tabla 8) Incidencia de eventos de riesgo según clase social (En porcentajes)**

	Servicio	Intermedia	Manual	Total
Algún evento	56,5	76,0	66,0	66,9
Cambios de bachillerato	6,6	31,2	15,6	18,2
Abandono de cursos o materias	9,8	16,8	21,7	17,9
No inscripción	46,5	37,2	38,8	39,9
Repetición	18,9	29,8	23,1	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

### 5.2.3) Programa y entorno sociocultural

Entre los factores que dependen de las organizaciones educativas, se considerarán los efectos del programa en el cual el joven cursaba el primer año de EMS y del entorno del centro al que concurría. El interés reside en establecer la eficiencia del sistema educativo en cuanto a la protección ante el riesgo educativo y la redistribución de riesgos de origen. A tales efectos se analizarán dos indicadores de nivel escuela, uno como factor de proceso y el otro como factor antecedente; estos son el programa y el entorno sociocultural.

Con respecto al programa, existe una percepción un tanto generalizada para la cual el programa de Bachillerato de Secundaria tiende a ser menos atractivo para los jóvenes que los Bachilleratos Tecnológicos. Esta percepción- que además cuenta con sustento empírico, al menos en lo que refiere a los jóvenes de los sectores más desfavorecidos, sobre quienes los BT ejercen un mayor poder de retención (Fernández, 2010)- nos induce a indagar sobre el peso del programa de bachillerato seguido sobre la ocurrencia de eventos de riesgo, bajo la hipótesis que las características del programa de los BT (el componente de talleres, la cercanía del trato con los docentes y la aplicación práctica de los contenidos teóricos) operarían atenuando la incidencia de eventos de riesgo.

Al analizar la tabla 9 es posible afirmar que el programa introduce diferencias significativas respecto a la incidencia de eventos de riesgo educativo ( $p \text{ Chi}^2= 0.000$ ). Los eventos de riesgo resultan más frecuentes entre los estudiantes del panel que cursaban los Bachilleratos de Secundaria (de los cuales 7 de cada 10

experimentaron algún evento), que entre los estudiantes de los Bachilleratos Tecnológicos (entre quienes el 49% experimentó algún evento).

**Tabla 9) Incidencia de eventos de riesgo según programa seguido en 2006 (En porcentajes).**

	BD	BT	Total
Algún evento	70,6	49,0	66,9
Cambios de bachillerato	17,6	21,1	18,2
Abandono de cursos o materias	20,7	4,6	17,9
No inscripción	42,1	29,0	39,9
Repetición	24,5	22,5	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

Con respecto al tipo de evento de riesgo, es posible afirmar que tanto la no inscripción como el abandono y el cambio de bachillerato presentan diferencias significativas según el programa cursado ( $p$  Chi<sup>2</sup>= 0.000, 0.016 y 0.000 respectivamente). Los eventos que implican decisiones de interrupción del cursado (no inscripción y abandono) resultan más frecuentes entre los estudiantes de Bachillerato de Secundaria que entre los de Bachilleratos Tecnológicos; mientras que el cambio de bachillerato es más frecuente entre estos últimos.

Con respecto al segundo factor organizacional, el entorno sociocultural del centro, la relevancia del mismo en términos de incidencia de eventos de riesgo tiene que ver con las posibilidades del centro educativo de movilizar recursos materiales, de capital cultural (recursos promedio existentes en el conjunto de su estudiantado) a los efectos de atenuar la exposición de los estudiantes a eventos que debilitan el vínculo educativo (ANEP División de Investigación, Evaluación y Estadística 2010). En esta línea, es posible hipotetizar que los centros de entorno sociocultural más favorable proporcionan mayor protección frente a la ocurrencia de eventos de riesgo, en tanto los centros disponen de mayores recursos económicos y culturales, que operan generando condiciones de desincentivo sobre las experiencias de debilitamiento de los vínculos educativos entre los estudiantes y atenuando el daño de los mismos sobre las trayectorias.

El análisis de la tabla 10 nos permite establecer varios elementos: En primer lugar, se observa un efecto general del entorno sobre la ocurrencia de riesgo, en tanto los jóvenes pertenecientes a centros de entorno desfavorable están expuestos a una mayor incidencia de eventos de riesgo ( $p$  Chi= 0.000). De hecho, 7 de cada 10 jóvenes en este entorno han experimentado algún evento de riesgo. Sin embargo, el efecto no es sistemático para cualquier evento. En tal sentido, el entorno desfavorable no presenta diferencias ni en el caso del abandono, ni en la repetición (esto último podría resultar contrario a la intuición y a los antecedentes; sin embargo recuérdese la hipótesis de selectividad de la muestra presentada en el capítulo 4). Lo más llamativo es el alto porcentaje de no inscripción entre los jóvenes del estrato desfavorable, un 45,5% del total. Cabe recordar la hipótesis en torno al gradiente de daño de los eventos de riesgo sobre la trayectoria, que plantea sobre la no inscripción una suspensión-al menos transitoria en el rol de estudiante- cuyos efectos pueden resultar difíciles de revertir en entornos donde en promedio existen escasos recursos que permitan la revinculación educativa cuando los lazos fueron debilitados con anterioridad.

**Tabla 10) Incidencia de eventos de riesgo según entorno del centro 2006 (En porcentajes).**

	Entorno desfavorable	Entorno favorable	Total
Algún evento	72,0	63,9	66,9
Cambios de bachillerato	21,6	16,2	18,2
Abandono de cursos o materias	17,4	18,9	17,9
No inscripción	45,3	36,7	39,9
Repetición	25,1	23,6	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

### 5.2.4) Trayectoria educativa: competencias y rezago

Entre los factores propios del individuo, son de interés dos que se pueden relacionar con el desarrollo cognitivo y social de joven; en tal sentido se analizará el efecto de las competencias y el rezago respecto de la cohorte edad a la que pertenece el joven.

El marco conceptual de PISA plantea la relevancia de las competencias desarrolladas por los individuos durante la escolarización para la toma de decisiones informadas en el marco de sociedades pautadas por el cálculo del riesgo en condiciones de incertidumbre (OCDE, 2006). Retomando este enfoque, es de interés establecer el efecto de las competencias sobre la incidencia de eventos de riesgo, bajo la hipótesis de que un bajo desarrollo de competencias genera un círculo vicioso en el cual los jóvenes se exponen a la ocurrencia de eventos que debilitan el vínculo educativo y que resultan negativos a los efectos de la adquisición de competencias; así como eventualmente comprometen la acreditación de la Educación Media Superior.

Al observar las experiencias de los jóvenes del panel, se pueden establecer varios elementos: En primer lugar, como era de esperar, quienes presentaban un nivel más alto de competencias se ven menos expuestos a la ocurrencia de un evento de riesgo ( $p \text{ Chi}^2 = 0.000$ ). Mientras que del total de jóvenes del estrato de más altas competencias, 1 de cada 2 experimentó algún evento de riesgo, en el estrato 3 el porcentaje alcanza el 83,2% del total de jóvenes del estrato.

**Tabla 11) Incidencia de eventos de riesgo según estrato de competencia matemática**

	Estrato I	Estrato II	Estrato III	Total
Algún evento	50,4	60,7	83,2	66,9
Cambios de bachillerato	24,5	17,3	16,0	18,2
Abandono de cursos o materias	11,4	22,5	15,8	17,9
No inscripción	21,2	37,1	53,0	39,9
Repetición	13,6	21,8	32,7	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

Se observa además una incidencia diferenciada de los eventos en virtud del estrato de competencia. En tal sentido, la no inscripción y la repetición se relacionan significativamente al nivel de competencias alcanzado ( $p \text{ Chi}^2 = 0.000$  en ambos casos). Tales eventos constituyen experiencias propias de los jóvenes pertenecientes al estrato de menor competencia (en el estrato 3 un 53,0% de los jóvenes no inscribió algún año y un 32,7% repitió) e implican a priori un riesgo mayor sobre la posibilidad de acreditar el bachillerato, puesto que las competencias de estos jóvenes son insuficientes para resolver problemas habituales propios de las sociedades del conocimiento, y también resultan insuficientes para completar la escolarización media.

En el caso del abandono de cursos o materias, el evento se presenta de manera más frecuente entre los jóvenes del estrato 2 (en un 22,5%). Cabe observar los comportamientos diferenciados según estrato de competencia de aquellos jóvenes que interrumpen la escolarización ya sea por abandono o no inscripción. Las decisiones de los jóvenes de menores competencias implican un desistimiento en lo que Goldthorpe denomina un punto de bifurcación (la no matriculación al comienzo de un año lectivo), lo cual según esta teoría guarda relación con un autoconcepto respecto de las competencias y expectativas asociadas al mismo. Por su parte, entre los jóvenes del estrato 2, las experiencias de abandono implican la modificación de una decisión (la matriculación) a posteriori. En este caso es posible modificar la hipótesis de Goldthorpe señalando un desajuste entre expectativas y competencias a priori respecto de la experiencia educativa posterior; desajuste que implica el debilitamiento del vínculo posterior a la matriculación.

Un segundo factor del desarrollo individual que incide sobre las trayectorias es el rezago. Hemos señalado a la edad como un atributo de los individuos al cual se adjudican expectativas de rol que orientan fuertemente los cursos de vida de las personas. En este sentido, el rezago (que además desde el punto de vista educativo se relaciona con el desarrollo de las competencias y los efectos asociados a ello) tendría un efecto negativo en la medida que produce un desfase entre la edad y las expectativas sociales asociadas a

la misma. Este desfase expondría en mayor medida al joven rezagado a la ocurrencia de eventos que debilitan el vínculo educativo, en tanto su vínculo posiblemente ya sea normativamente más débil en términos comparativos respecto a su cohorte edad.

La tabla 12 permite afirmar que el rezago es un factor que incide en la ocurrencia de eventos de riesgo educativo ( $p \text{ Chi}^2= 0.000$ ). Entre los jóvenes que cursaban en 2006 el décimo grado con rezago, 8 de cada 10 experimentó durante su trayectoria de bachillerato algún evento de riesgo, lo cual posiblemente haya aumentado su desfase respecto a la trayectoria normativa.

Con respecto al tipo de eventos, destaca una incidencia significativamente mayor entre los jóvenes con rezago ya acumulado al décimo grado de los eventos de cambio de bachillerato, no inscripción y repetición durante el bachillerato ( $p \text{ Chi}^2= 0.000$  para los tres tipos de evento). Es posible señalar que en estas trayectorias educativas desinstitucionalizadas (en las cuales casi con seguridad se produjeron eventos de riesgo en niveles previos) se produce una dinámica que favorece la ocurrencia de nuevos eventos que continúan procesos de debilitamiento del vínculo educativo a largo plazo.

**Tabla 12) Incidencia de eventos de riesgo según rezago en el décimo grado (en porcentajes)**

	Sin rezago	Con rezago	Total
Algún evento	63,8	80,8	66,9
Cambios de bachillerato	15,1	32,3	18,2
Abandono de cursos o materias	19,0	13,2	17,9
No inscripción	37,2	52,0	39,9
Repetición	22,0	33,9	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

#### **5.2.4) Trayectoria laboral: expectativas ocupacionales e inicio en el empleo**

La consideración de las expectativas ocupacionales sobre la ocurrencia de eventos de riesgo obedece al marco conceptual de las teorías de la elección racional, según el cual el componente motivacional de las decisiones educativas está dado por la aversión al riesgo de movilidad social descendente. Según este marco, aquellos jóvenes que aspiran a ocupar posiciones sociales que requieren de altas credenciales educativas (trabajos de contenido no manual) presentarían una mayor motivación para seguir trayectorias con menor incidencia de eventos que debiliten el vínculo educativo; puesto que trayectorias con eventos de riesgo generan mayor incertidumbre respecto a alcanzar la acreditación del nivel, la cual es necesaria (como credencial) para el desempeño de la posición ocupacional esperada.

A partir de la tabla 13 podemos establecer que las expectativas ocupacionales de los jóvenes son un factor que incide sobre la ocurrencia de eventos de riesgo, ya que las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas ( $p \text{ Chi}^2=0.000$ ). Los jóvenes con aspiraciones de clase intermedia se encuentran más expuestos a la ocurrencia de eventos de riesgo (82% presenta algún evento, frente al 73,6 en la clase manual y el 62,7 en la clase de servicio).

**Tabla 13) Incidencia de eventos de riesgo según expectativa ocupacional en 2006 (en porcentajes)**

	Servicio	Intermedia	Manual	Total
Algún evento	62,7	82,0	73,6	66,9
Cambios de bachillerato	18,9	16,7	16,8	18,2
Abandono de cursos o materias	16,6	9,5	26,7	17,9
No inscripción	35,8	58,8	43,9	39,9
Repetición	21,9	32,1	28,0	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

Con respecto a los tipos de evento experimentados por los jóvenes del panel en virtud de sus expectativas, a excepción del evento de cambio de bachillerato, sobre el cual las expectativas no introducen diferencias; sobre el resto de los eventos el componente de aspiración ocupacional delimita un perfil asociado a los mismos. En el caso del abandono, afecta en mayor medida a aquellos jóvenes que aspiran a ocupaciones manuales, mientras que la repetición y la no inscripción resultan eventos más frecuentes entre quienes aspiran a desempeñar ocupaciones intermedias.

Por otra parte, el período de la trayectoria vital en que se produce el tránsito por el bachillerato constituye un período de transición en lo referente a una segunda esfera pública (la primera es el sistema educativo) determinante respecto de lo que será la vida adulta, como es el primer vínculo con el mercado de trabajo. Si bien persiste en el curso de vida de algunos jóvenes un patrón de secuencia de roles (tal como propone la teoría normativa) en el cual el rol de estudiante se desempeña en exclusividad-al menos durante la Educación Media- existen abundantes indicios de que una proporción significativa de jóvenes asumen roles en el mercado de trabajo en paralelo al rol de estudiante (Filardo, 2010; Boado, Fernández, 2010)

En la literatura sobre educación existen al menos dos líneas de argumentación -ninguna de las cuales es concluyente-respecto a los efectos de una iniciación laboral temprana. Un conjunto de antecedentes dan cuenta de efectos negativos del empleo sobre la permanencia en el sistema educativo. La explicación a partir de esta perspectiva identifica una incompatibilidad en la combinación de estudio y trabajo, que se evidencia en las diferencias en los resultados educativos entre aquellos jóvenes que han combinado ambas actividades durante su trayectoria educativa y quienes han sido estudiantes en exclusividad. Dicha incompatibilidad es matizada en virtud de variables como la clase social, el género y la edad.

Otra línea de argumentación, pone énfasis en sostener que la incompatibilidad de ambas actividades no resulta concluyente por varias razones: desde el punto de vista metodológico, la crítica radica en la utilización de datos sincrónicos para reconstruir estados y eventos en los que la temporalidad tiene relevancia, en particular por tratarse de un momento del curso de vida en el cual aquellos asumen un carácter transitorio. Desde el punto de vista de la explicación de los resultados educativos, se plantea que la relación del empleo con ciertos eventos de riesgo (abandono de cursos, repetición etc.) o estados como la desafiliación, la direccionalidad de la relación no puede establecerse fácilmente. Cuando menos para algunos jóvenes, no es el inicio laboral lo que lleva a un fracaso académico sino el fracaso académico el que mueve la decisión de asumir un nuevo rol como trabajador (Warren, 2002; Cardozo, 2009).

En la tabla 14 se observa que la trayectoria laboral tiene incidencia sobre la ocurrencia de eventos de riesgo ( $p$  Chi=0,000), lo cual va en el sentido de la hipótesis de incompatibilidad entre el trabajo y el estudio. De entre quienes han trabajado durante el bachillerato, 8 de cada 10 han experimentado algún evento de riesgo educativo, lo cual disminuye al 47,5 % entre quienes no trabajaron.

**Tabla 14) Incidencia de eventos de riesgo según trayectoria laboral durante el bachillerato (en porcentaje)**

	No trabajó	Si trabajó	Total
Algún evento	47,5	81,3	66,9
Cambios de bachillerato	13,9	21,5	18,2
Abandono de cursos o materias	16,9	18,8	17,9
No inscripción	15,0	58,5	39,9
Repetición	22,5	25,5	24,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

El efecto del trabajo es significativo para todos los eventos y presenta siempre el mismo sentido, es decir, el evento es más frecuente entre quienes han trabajado durante el bachillerato. Es particularmente llamativa la diferencia en la incidencia de la no inscripción, que resulta una experiencia muy relacionada al trabajo ( $p$  Chi=0,000). Este hallazgo puede resultar un indicio de la alternancia en los roles de estudiante y de trabajador.

### 5.3) La complejidad de las trayectorias educativas

En el apartado anterior hemos presentado de manera general la incidencia de eventos de riesgo en las trayectorias educativas. A continuación concentraremos la atención en la complejidad de las trayectorias tratando de dar cuenta de la heterogeneidad de las mismas y de la relevancia de la ocurrencia de eventos de riesgo a la hora de explicar tal diversidad. A tales efectos reconstruiremos las trayectorias educativas entre los años 2006 y 2011 atendiendo a la ocurrencia de eventos de riesgo como combinaciones no ordenadas de ellos.

La construcción de trayectorias como combinaciones no ordenadas de eventos ofrece como ventaja una presentación más simple a los efectos del análisis; la ocurrencia del evento durante la ventana de observación es suficiente para la definición de la trayectoria. No obstante, adolece de una crítica relevante; supone que el orden con que ocurren los eventos intermedios no es significativo, lo cual en la discusión que estamos planteando es cuestionable. Reconociendo la validez del punto, optamos por tal forma de construcción de las trayectorias por razones metodológicas y teóricas, en tanto introducir la secuencia además de la combinación de eventos en las trayectorias en virtud del tamaño de la muestra puede ocasionar dificultades en la estimación, produciendo celdas con pocos casos o eventualmente vacías. En el plano teórico, no se plantean hipótesis que refieran a la secuencia seguida.

Como ya se mencionó antes, la trayectoria normativa del estudiante que transita la Educación Media Superior sin experimentar ningún evento de riesgo, lejos de ser la predominante, sólo es seguida por uno de cada tres jóvenes de la población PISA-L 2006. Los dos tercios de jóvenes restantes presentan trayectorias heterogéneas en cuanto al gradiente de riesgo de las mismas. Cabe destacar además que este desajuste entre la trayectoria normativa de la EMS y los tránsitos efectivamente vivenciados por los jóvenes presenta una tendencia estable; evidencia de ello es que un 34,8% (o lo que es lo mismo, 1 de cada 3) de los jóvenes evaluados por PISA 2003 que inscribieron en EMS y fueron encuestados por el panel PISA 2003-2007 siguieron una trayectoria normativa ideal sin eventos de riesgo (Fernández, 2009:373)<sup>29</sup>.

**Tabla 15) Trayectorias educativas seguidas por el Panel PISA-L 2006 (en proporciones)**

Combinación de eventos	Proporción	Error estándar.	95% intervalo de confianza	
Ningún evento de riesgo	0.334	0.006	0.321	0.346
Abandona y repite	0.056	0.003	0.050	0.062
Abandona y cambia de bachillerato	0.030	0.002	0.025	0.035
Abandona y no inscribe	0.080	0.004	0.073	0.087
Repite y cambia de bachillerato	0.061	0.003	0.054	0.067
Repite y no inscribe	0.128	0.004	0.119	0.137
No inscribe y cambia de bachillerato	0.089	0.004	0.082	0.097
Abandona repite y cambia de bachillerato	0.011	0.001	0.008	0.013
Abandona, repite y no inscribe	0.025	0.002	0.021	0.029
Repite, cambia de bachillerato y no inscribe	0.051	0.003	0.045	0.057
Abandona, no inscribe y cambia de bachillerato	0.016	0.002	0.012	0.019
Todos los eventos	0.011	0.001	0.008	0.013
Al menos un evento	0.666	0.006	0.653	0.679

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

La desestandarización de las trayectorias se evidencia en la gran cantidad de combinaciones de eventos experimentada. La más frecuente de estas trayectorias complejas involucra un evento de repetición y un

<sup>29</sup> En el artículo de Fernández, los eventos de riesgo considerados fueron: ausentismo, abandono, cambio de bachillerato y cambio de escuela

evento de no inscripción, alcanzando a un 12,7% de estos jóvenes. Una incidencia similar presentan las trayectorias de abandono y no inscripción (un 8,0 % de los casos), como de no inscripción y cambio de bachillerato (8,9 % de los casos). Las trayectorias de ocurrencia de dos eventos de riesgo afectan a un 44,4 % de los jóvenes. Por otra parte, los itinerarios más complejos (aquellos que combinan tres o más eventos de riesgo) son los menos frecuentes, en ninguna combinación superan el 5% de los jóvenes; no obstante lo cual no deja de resultar relevante que aproximadamente 12% de ellos sigan trayectorias que acumulan al menos tres eventos. Nuevamente llama la atención la estabilidad de la tendencia al comparar estos resultados con los del panel PISA 2003-2007. Entre la población de PISA 2003 inscrita en EMS que fue encuestada en 2007, el 11% de ellos experimentó tres o cuatro eventos de riesgo educativo en su tránsito por la EMS (Fernández, 2009:372-73). Estas coincidencias sugieren un componente estructural que traspasa las coyunturas temporales y las particularidades individuales.

## Capítulo 6) Factores explicativos de la ocurrencia de eventos de riesgo

En el capítulo anterior se expuso de manera descriptiva la incidencia de eventos de riesgo en diferentes subpoblaciones establecidas a partir de variables de relevancia en la explicación de las trayectorias y logros educativos. Este capítulo se orienta a analizar de manera multivariada cuales de los factores que se han discutido anteriormente en sus efectos sobre las trayectorias se encuentran relacionados a la ocurrencia de eventos de riesgo educativo, para lo cual se someterá a prueba un modelo de regresión logística. El mismo se emplea para calcular las chances de ocurrencia (*odds ratio*) de una variable dependiente dicotómica, en función de la presencia de variables independientes categóricas o numéricas. Para ello, se plantea un modelo de regresión que se expresa formalmente como sigue:

$$[1] P(y=1/X) = 1/1 + \text{EXP}(-G(X))$$

$$[2] G(X) = \ln(P / (1-P))$$

$$[3] \text{Ln Prob} [P/1-P] = B_0 + B_{1m} + B_{2rez} + B_{3cl} + B_{4bd} + B_{5str} + B_{6ent} + B_{8exp}$$

Donde  $\text{Ln Prob} [P/1-P]$  es el logaritmo de la razón de momios, esto es el cociente entre la probabilidad de ocurrencia de  $p$  y de la probabilidad de ocurrencia de  $q$  ( $1-p$ ) (Cortés, 1997). En este caso se trata del logaritmo del cociente entre la probabilidad de experimentar o no al menos un evento de riesgo, dado el efecto de las variables independientes. Las variables independientes son aquellas que refieren a los factores estructurales (género y clase social), los factores del centro educativo (programa y entorno sociocultural) y los factores individuales (estrato de competencias, rezago y expectativas ocupacionales)<sup>30</sup>.

Para establecer el modelo de regresión se procedió según el método de pasos sucesivos, el cual parte desde el modelo más simple que no incluye variables explicativas, para luego introducir las variables independientes propuestas en las hipótesis. El criterio seguido para la introducción de las variables en el modelo es teórico y no estadístico; esto quiere decir que se introdujeron todas las variables que la bibliografía reporta como relevantes, más allá de que en la etapa de análisis bivariado el efecto de las mismas no resultase significativo (véase el anexo V análisis) (Hoshmen & Lemeshow, 2000). La decisión sobre la permanencia de una variable en el modelo ajustado se tomó con base a una significación más liberal del 10%, teniendo presente que se trata de un primer estudio exploratorio en la materia; así como el tamaño muestral ( $n=248$ ).

Tal como se puede apreciar en la tabla 15, los modelos 2 al 9 incorporan variables explicativas de la experiencia del riesgo. En el caso de los modelos 2 y 3, los mismos no resultan significativos<sup>31</sup>. El salto más importante se observa entre el modelo 5 y el modelo 6, siendo este último el que incorpora los estratos de competencia de PISA 2006. El modelo 7 constituye una mejora también de entidad en la explicación al introducir la variable rezago educativo. El modelo 9 incluye todas las variables independientes hipotetizadas como de relevancia para la explicación del riesgo educativo.

La evaluación en la mejora del ajuste de los modelos sucesivos se hizo tomando como indicadores: el estadístico  $G^2$  (diferencia entre los Deviance de 2 modelos<sup>32</sup>), y el Pseudo- $R^2$  de McFadden. El cuadro 15 muestra los indicadores de ajuste para los sucesivos modelos.

<sup>30</sup> En la regresión logística todas las variables deben ser dicotómicas o numéricas, para lo cual se recodificaron las variables que veníamos trabajando para incluirlas en el modelo. La descripción de las variables a incluir en el modelo y los valores que asumen se incluyen en el anexo V análisis

<sup>31</sup> Se compararon ocho modelos explicativos incluyendo todas las variables explicativas teóricamente relevantes (los mismos se presentan en anexo IV análisis).

<sup>32</sup> El estadístico Deviance indica la ganancia que implica el modelo en la explicación respecto de no tenerlo (comparación entre el modelo saturado y el modelo vacío). El estadístico  $G$  compara la diferencia en los Deviance entre modelos.

**Tabla 16) Estadísticos de ajuste de la comparación de modelos explicativos de la ocurrencia de riesgo**

	Mod 1	Mod 2	Mod 3	Mod 4	Mod 5	Mod 6	Mod 7	Mod 8	Mod 9
Log L	-3281.057	-3279.987	-3222.947	-3137.603	-3135.101	-2946.964	-2832.520	-2805.703	-2631.0978
D	.	6559.975	6445.894	6275.206	6270.201	5893.930	5665.041	5611.407	5262.196
G	.	.	114.081	170.688	5.005	676.271	228.889	53.634	349.217
P>Chi2	.	0.7704	0.2634	0.0158	0.0287	0.0159	0.0000	0.0000	0.0000
R2	0,000	0.003	0.0177	0.0437	0.044	0.102	0.137	0.145	0.1969

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

El modelo final (modelo 9) incluye todas las variables independientes sin excluir aquellas que no resultan significativas. A continuación, en la tabla 16 se presenta la tabla de clasificación que indica el porcentaje de aciertos de la predicción en la ocurrencia de un evento de riesgo, a partir de la sustitución en la ecuación de regresión de los parámetros estimados según el modelo ajustado. El modelo explicativo predice correctamente el 90,2% de los casos en que se produce la ocurrencia de un evento de riesgo (sensibilidad); así como el 50,8% de los casos en que no hay ocurrencia del evento (especificidad). El indicador global aplicado al modelo señala que un 77,2 % de las predicciones se corresponden con lo observado (Escobar; Fernandez; Bernadi, 2009).

**Tabla 17) Grado de ajuste del modelo según su capacidad para predecir correctamente la condición de riesgo educativo para la población PISA de grado 2006**

Predichos	Observados		Total	% correcto
	Riesgo	No riesgo		
Riesgo	3111	841	3952	90.25%
No riesgo	336	869	1205	50.82%
Total	3447	1710	5157	77.18%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

## 6.2) Factores de relevancia sobre ocurrencia de eventos de riesgo

Las hipótesis respecto al efecto de los factores estructurales sobre la ocurrencia de eventos de riesgo incluyen dos variables: género y clase social. En el caso del género, la hipótesis sostenía la existencia de estructuras de protección ante el riesgo diferenciadas según el género que tienden a la masculinización del mismo. Estas estructuras operarían en dos esferas de acción de los individuos e inciden sobre la continuidad educativa: a) En primer lugar, la esfera pública opera mediante los efectos de la segmentación del mercado de trabajo, en la medida que la división sexual de la demanda de empleo con calificaciones inferiores al bachillerato produce diferencias en los incentivos para mantener los vínculos con el sistema educativo, los cuales resultan más débiles en el caso de los varones en relación a las mujeres. Esta demanda de empleo de baja calificación, se compone predominantemente de empleos de tipo manual y/o vinculados al uso de la fuerza física, razón por lo cual se encuentra fuertemente masculinizada. Por el contrario, el tipo de empleo que demanda fuerza de trabajo femenina, que presenta un menor componente manual y de fuerza física y un mayor componente de habilidades de relacionamiento interpersonal, comunicación etc (las cuales serían adquiridas, al menos en parte, en el sistema educativo), requieren mayores credenciales educativas, lo cual es un incentivo para la continuación de los estudios hasta obtener la credencial de bachillerato entre las mujeres (Bucheli; Vigorito; Miles, 2000; Bucheli, 2006), que implica b) En la esfera privada-y vinculado a lo anterior- (es decir, en los hogares) rigen en los hogares criterios diferenciados por género en la toma de decisiones sobre la educación y el trabajo de los miembros; en el caso de los jóvenes, como parte de la fuerza de trabajo secundaria del hogar. Las decisiones de inversión en educación de los hogares ponen en juego expectativas de movilidad de clase, costos de oportunidad de continuar estudios frente a la alternativa de trabajar y consideraciones en torno a las competencias necesarias para la obtención de una credencial educativa y como consecuencia de ello, de la "rentabilidad" de dicha inversión. Las diferencias de género en la inversión en educación de los hogares tienen que ver, por una parte, en el éxito diferenciado de varones y mujeres en sus trayectorias educativas, puesto que las mujeres obtienen mejores resultados en la Educación Media (Boado; Fernández, 2010); por otra parte, la segmentación sexual del mercado de trabajo mencionada anteriormente produce que los costos de oportunidad del trabajo asociados

a la continuidad educativa sean más altos en el caso de los varones (en particular ante la incertidumbre que produce la ocurrencia de eventos de riesgo educativo en cuanto a la culminación con éxito del ciclo escolar correspondiente). La confluencia de estos factores configura estrategias desiguales de protección y gestión del riesgo educativo en virtud del género, cuyo resultado es una situación de mayor vulnerabilidad de los varones. Empíricamente, a partir del modelo ajustado no se observan diferencias significativas (con un 95% de confianza) en la ocurrencia de eventos de riesgo entre varones y mujeres ( $P > |z| = 0.415$ ).

Tabla 18) factores explicativos de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo

Variable	Error estandar	Z	$P >  z $	95% intervalo de confianza		Coefficiente	Razon de momios
Cons	.9616405	-2.45	0.014	-4.244293	-.4747316	-2.359512	.0944663
Mujer	.4406946	-0.81	0.415	-1.2229	.5045907	-.3591548	.6982662
Intermedia	.6566421	1.92	0.055*	-.0272557	2.546734	1.259739	3.524502
Manual	.5330533	1.22	0.223	-.3954814	1.694049	.6492838	1.914169
Bd	.5029215	2.38	0.017**	.2095031	2.180919	1.195211	3.304256
Entorno desfavorable	.5033833	-0.64	0.524	-1.307383	.6658428	-.3207703	.7255899
Estrato 2	.5576897	1.06	0.288	-.5005864	1.685517	.5924652	1.808441
Estrato 3	.6366815	2.21	0.027**	.1578721	2.653618	1.405745	4.078564
Rezago	.5544946	2.03	0.042**	.0385692	2.212148	1.125359	3.081322
Exp intermedia	.6828988	0.93	0.352	-.7027996	1.974114	.6356574	1.888263
Exp manual	.4498839	1.16	0.246	-.3601795	1.403333	.5215769	1.684682
Trabajo en bachillerato	.303225	4.39	0.000***	.7354929	1.924113	1.329803	3.780299

Significación: \*  $p < .1$ ; \*\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .01$

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-I. 2006-2011

Con respecto a la clase social, se observa el efecto significativo con 90% de confianza, ( $P > |z| = 0.055$ ) sobre la ocurrencia de un evento de riesgo en el caso de los jóvenes pertenecientes a la clase intermedia. El coeficiente es positivo, lo cual implica que los jóvenes de esta clase se encuentran más expuestos al riesgo educativo. En comparación a la clase de servicio (la cual es la clase tomada como referencia), la razón de momios de la ocurrencia de riesgo es más de 3 veces mayor para la clase intermedia ( $odd = 3.52$ ). Este hallazgo permite sostener parcialmente la hipótesis de que la clase social de origen proporciona recursos de carácter económico y de capital cultural que los hogares pueden movilizar a los efectos de proteger a los jóvenes del riesgo educativo. La hipótesis no se sostiene en el caso de la clase manual, ya que no se constatan diferencias significativas con respecto a la clase de servicio ( $P > |z| = 0.223$ ). lo cual podría sugerir dos tipos de explicaciones (no excluyentes); por una parte podría sugerir que los jóvenes cuyo origen de clase es manual se exponen en igual medida al riesgo educativo que la clase de servicio debido a que la selectividad del sistema educativo en cuanto al origen de clase opera fuertemente en el Ciclo Básico, por lo cual quienes alcanzan el nivel de bachillerato lo hacen porque han logrado un desempeño similar al de los jóvenes de la clase de servicio, y quienes no alcanzan dicho desempeño, no logran finalizar el Ciclo Básico<sup>33</sup>. Una segunda hipótesis podría ser que existen factores de políticas de asistencia social que podrían estar atenuando el riesgo para las clases manuales (recuérdese que esta población que cursaba décimo grado en 2006 se encontró con un escenario de expansión del gasto social. Mientras que es razonable pensar que entre las clases manuales se encuentre población objetivo de algunas de estas políticas, es posible que la

<sup>33</sup> Si se observa la media del puntaje obtenido en la prueba PISA en matemáticas para la clase de servicio y la manual, para la primera la media es de 447,5 puntos mientras que para la segunda es de 465,2 puntos. Cabe acotar que en la clase de servicio hay mayor error estándar de la estimación.

clase intermedia se vea excluida de la provisión de bienestar provista por el mercado, y que tampoco acceda a la protección del estado mediante las políticas públicas de atención a la pobreza (Lasida, 2011)<sup>34</sup>.

Entre los factores de los centros educativos, se observa que el programa cursado por el estudiante resulta significativo sobre la ocurrencia de un evento de riesgo. En este sentido, los estudiantes de bachillerato de secundaria se encuentran más expuestos a la ocurrencia de un evento de riesgo en relación con los estudiantes de los Bachilleratos Tecnológicos ( $p > |z| = 0.017$ ), como se desprende de la lectura del coeficiente para la variable *bd* (asume un valor positivo). La razón de momios de la ocurrencia de un evento de riesgo aumenta 3 veces para un estudiante de un BD con respecto a uno de BT.

Por otra parte, el factor contextual o ecológico dado por el entorno sociocultural de los centros no tiene un efecto significativo sobre la incidencia de eventos de riesgo educativo, lo cual resulta un hallazgo contraintuitivo. Se observa que el entorno desfavorable no presenta diferencias significativas ( $p > |z| = 0.524$ ) en la exposición a eventos de riesgo en relación con el entorno favorable. Esto refuta la hipótesis de que un centro de entorno sociocultural favorable es más protector sobre la ocurrencia de eventos de riesgo porque puede movilizar mayores recursos económicos y culturales que un centro de un entorno más desfavorable. Esto quiere decir que los jóvenes del entorno desfavorable no presentan una mayor probabilidad de experimentar eventos de riesgo educativo. Es posible sugerir dos hipótesis: Una explicación de este hallazgo podría relacionarse con aspectos de procesos escolares de clima organizacional y gestión, que pueden relacionarse al entorno (este último es un factor antecedente). En este sentido, la bibliografía que trabaja aspectos organizacionales señala la relevancia de variables como el tamaño de los centros, la descentralización de la gestión, el tipo de dirección del centro, la participación de la comunidad local en el proyecto educativo, etc., en la configuración de una denominada "ética del cuidado", que implica una atención especial hacia los estudiantes, en particular aquellos en situaciones de riesgo (Edmonds, 1979). Centros educativos de gran tamaño, con escasa autonomía en la toma de decisiones, con tipos de dirección más orientada hacia aspectos administrativos que pedagógicos, con escasa participación de padres y de la comunidad, resultarían menos efectivas en la atención a los estudiantes que presentan riesgo educativo (Fernández, 1999; ANEP- MECAEP; UMRE, 1999; Rama; Ravela; Mancebo, De Souza y Silveira, 1994). Al observar algunas de las características de los centros educativos que conforman el clima organizacional según el entorno, se encuentra que liceos y escuelas técnicas del sector público son más pequeños en los entornos desfavorables y más masificados en los entornos favorables<sup>35</sup> (ANEP-CODICEN, 2007). En este sentido, quizás estos aspectos de clima de los centros de entorno favorable (masificación, centralización de la gestión, tipo de liderazgo del centro, escaso enclave local por tratarse de centros aluvionales, etc) estén atenuando las ventajas que en términos de recursos se encuentran disponibles en estos centros. Esta explicación es tentativa, ya que serían necesarios otro tipo de indicadores (por ejemplo indicadores de tamaño de los centros, de tipo de gestión etc.) para someter a prueba esta hipótesis.

Una segunda explicación posible tiene que ver con un efecto de la focalización de las políticas educativas desde 1996 (al menos en Primaria y Ciclo Básico) hacia los entornos desfavorables (PREAL, 1999 y 2001; Fernández, 2006; Fernández; Pereda, 2010).

La explicación del efecto de las competencias sobre la ocurrencia de eventos de riesgo no presenta elementos nuevos en relación con la acumulación teórica y empírica existente. Se observa que los jóvenes de menor nivel de competencias (estrato 3) presentan mayor la exposición a eventos de riesgo, mientras que para el estrato 2 el riesgo no difiere significativamente respecto al estrato 1 (la categoría referencia). Para el estrato 3 la relación es significativa al 95% de confianza ( $p > |z| = 0.027$ ) y positiva, lo cual implica que las

---

<sup>34</sup> Por otra parte, ni el género, ni el rezago ni las expectativas, ni el entorno ni el programa permiten explicar la mayor exposición al riesgo de la clase intermedia (véase anexo V análisis)

<sup>35</sup> Según el reporte para PISA 2006, en el entorno muy desfavorable los liceos públicos tienen en promedio de 563 estudiantes, mientras en el entorno favorable tienen promedio 1140 estudiantes. La relación en las Escuelas Técnicas es similar, presentan 251 estudiantes promedio en el entorno desfavorable mientras en el favorable el promedio es de 515 estudiantes (ANEP-CODICEN, 2007:157)

chances de un joven de dicho estrato de experimentar un evento de riesgo aumenta 4 veces en relación a un joven del estrato 1 (odd= 4.08). En este sentido, se puede concluir que quienes más aprenden debilitan en menor medida sus vínculos educativos en comparación con quienes aprenden menos, lo cual parece bastante razonable.

Por otra parte, la desinstitucionalización de la trayectoria educativa asociada al rezago puede interpretarse como un factor que tiene relación con la ocurrencia de eventos de riesgo ( $p > |z| = 0.042$ ). La razón de momios en este caso aumenta 3 veces para los jóvenes que presentaban rezago al comenzar bachillerato respecto a quienes se encontraban en la edad normativa (odd=3,08). En tal sentido, es posible afirmar que los jóvenes que presentaban rezago al comenzar el bachillerato son más vulnerables a la ocurrencia de eventos de riesgo (según se observa, el coeficiente de la variable es positivo). Esta relación que se había evidenciado en el análisis bivariado y se sostiene en el análisis multivariado, implica que el rezago genera un círculo vicioso de experiencias que los jóvenes traen desde niveles anteriores (particularmente desde el Ciclo Básico) y que generan condiciones de debilitamiento y vulnerabilidad ante la ocurrencia de nuevos eventos.

Con respecto al componente motivacional dado por las aspiraciones de destino ocupacional- tal como es planteado desde las teorías de la racionalidad- no se ha encontrado un efecto significativo sobre el riesgo educativo ( $p > |z| = 0,352$  para la clase intermedia y  $0,246$  para la clase manual en relación con la clase de servicio). Ello significa que no es posible establecer un vínculo lineal entre el tipo de ocupación que el joven desearía desempeñar (con las consiguientes credenciales educativas necesarias para poder hacerlo) y la experiencia de eventos que debilitan el vínculo educativo.

El otro factor individual vinculado a la esfera ocupacional, que es el momento de inicio de la actividad laboral, ejerce un efecto muy significativo sobre la ocurrencia de eventos de riesgo educativo ( $p > |z| = 0.000$ ), lo cual se orienta en el sentido de la hipótesis de una estructura del bienestar en la cual los circuitos de acceso al mismo no se ajustan al curso de vida de los individuos; se trata además de circuitos del bienestar los cuales no se corresponden perfectamente (al menos en el momento del curso de vida que se está analizando aquí); esto quiere decir que la integración en un circuito no sólo no implica una mejora de la posición en otro circuito; sino que puede traer emparejado un empeoramiento de la misma. Este desajuste de la estructura del bienestar permite situar la hipótesis de la incompatibilidad entre estudio y trabajo como desencadenante de condiciones de debilitamiento de los vínculos educativos. En virtud de esta hipótesis, la combinación del trabajo con el estudio incide favoreciendo el riesgo educativo en la medida que los componentes de la estructura del bienestar a la que acceden los jóvenes (el sistema educativo y el mercado de trabajo) dificulta la conciliación de los roles. Por una parte, el sistema educativo de Educación Media presenta escasas herramientas que permitan articular los ciclos laborales con el estudio, (particularmente tomando en cuenta el carácter transitorio de los vínculos laborales en este período)(Cardozo, Ilevorino, 2009). Del otro lado, el segmento del mercado de trabajo al que acceden mayoritariamente los jóvenes en sus primeras experiencias laborales presenta características de desprotección y precariedad, en particular teniendo en cuenta que, por definición, poseen escasas credenciales educativas.

El modelo ajustado muestra que la razón de momios del riesgo educativo aumenta 3,8 veces para aquellos jóvenes que han trabajado simultáneamente con el bachillerato respecto a los jóvenes que no tuvieron experiencia laboral durante el bachillerato.

## Capítulo 7) Eventos de riesgo y acreditación

En los capítulos anteriores se analizó la incidencia de los eventos de riesgo en la población PISA-L 2006, bajo la forma de eventos simples e independientes o como combinaciones de ellos. Además se establecieron un conjunto de factores que aumentan la vulnerabilidad ante la ocurrencia de eventos de riesgo. En virtud de ese análisis se estableció que la trayectoria educativa construida normativamente resulta minoritaria si se opone la población que se ajusta a ella respecto a la que no lo hace; sin embargo, aún no es posible concluir que tal desajuste en términos de temporalidad respecto a la pauta institucional tenga un correlato en términos de logros. En este apartado se centrará la atención en la acreditación para analizar la relación entre la experiencia de los eventos de riesgo y los logros educativos, en particular la acreditación de la Educación Media Superior.

### 7.1) Trayectorias de riesgo e incidencia de la acreditación

Un primer aspecto de interés consiste en establecer cómo incide el tipo de trayectoria seguida sobre la acreditación. En la tabla 16 se observa la incidencia de la acreditación según la ocurrencia de algún evento de riesgo y según el tipo de evento. Un primer aspecto que destaca es que la trayectoria exenta de eventos de riesgo está mayoritariamente relacionada a la acreditación de la Educación Media Superior (un 88,2% de los jóvenes sin riesgo acreditó a 2011). De igual modo resulta interesante el complemento de esta población, un 12,8 % de jóvenes que pese a no haber experimentado eventos de riesgo, aún no habían acreditado el bachillerato tres años después de lo que correspondería según la pauta normativa. Dado que podemos suponer que no han salido del sistema ni por acreditación ni por desafiliación (ya que si fuesen desafiliados hubieran experimentado el evento de no inscripción), la hipótesis más plausible es que se trate de jóvenes que han cursado el/los grados más allá del año calendario (en un comportamiento que resulta común en las estrategias de cursado durante la educación terciaria, eligiendo rendir o postergar materias en virtud de criterios de facilidad, dificultad, interés etc.); se trata de una trayectoria que no podría considerarse de riesgo en el sentido que hemos asignado aquí, aunque si resulta una trayectoria desinstitutionalizada en términos de temporalidad. De todos modos, si estos jóvenes se encontraban todavía cursando en 2011, es posible que la censura (véase capítulo 5) de la ventana de observación nos induzca a subestimar su porcentaje de acreditación.

La ocurrencia de un evento de riesgo implica una pérdida en la acreditación que se traduce en la caída de la proporción de un 88,2% entre aquellos que no presentaron riesgo, al 23,5% entre quienes tuvieron un evento de riesgo. Entre quienes presentan dos o más eventos de riesgo la acreditación es 5,9 veces menor que entre aquellos que no tuvieron ningún evento y 1,5 veces menor que aquellos que sólo experimentaron un evento. La conclusión es que la acumulación de riesgos durante la trayectoria resulta negativa a los efectos de la acreditación, aunque nuevamente, el rezago que introducen los eventos de riesgo quizás nos lleve a observar trayectorias censuradas.

Tabla 19) Incidencia de la acreditación de Educación media Superior según trayectoria de riesgo para el panel PISA-L 2006 (en proporciones)

eventos	Proporción	Error estándar.	95% intervalo de confianza	
No inscribe y acredita	0.075	0.006	0.064	0.086
Repite y acredita	0.303	.0129	0.277	0.328
Cambia de bachillerato y acredita	0.208	0.013	0.182	0.234
Abandona y acredita	0.306	0.015	0.277	0.336
Un evento de riesgo y acredita	0.235	0.007	0.221	0.249
Dos o más eventos de riesgo y acredita	0.149	0.009	0.131	0.168
Ningún evento y acredita	0.883	0.008	0.868	0.898

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

Un segundo aspecto que merece la pena destacar es que el contenido de riesgo de cada evento medido a partir de la acreditación resulta desigual. El evento más negativo en términos de acreditación es la no

inscripción (recordemos además que es el evento más frecuente), sólo un 7,5% de quienes experimentaron el evento lograron acreditar el bachillerato hasta 2011. La repetición y el abandono tienen la misma incidencia en cuanto a la acreditación (hay solapamiento de los intervalos de confianza de la estimación), mientras que el 20,8 % de los jóvenes que experimentaron el cambio de bachillerato han logrado acreditar el nivel pese al evento.

Si bien hablar de éstos eventos educativos considerados en términos de riesgo tiene sentido en la medida que todos ellos tienen una incidencia negativa sobre la acreditación; es preciso reconocer que existen diferencias entre tipos de evento. Analizar trayectorias con algún evento de riesgo en sentido genérico es una simplificación, ya que tan importante como la ocurrencia de un evento, es importante qué evento ocurrió.

### **7.2) Efectos de la gestión de los riesgos sobre la acreditación**

El capítulo 6 estuvo dedicado a establecer qué factores se encuentran relacionados de manera significativa con la ocurrencia de eventos de riesgo educativo. A continuación se avanzará en el sentido de establecer cómo la ocurrencia de un evento de riesgo incide sobre la acreditación. La hipótesis es que el efecto de la ocurrencia de eventos de riesgo en la trayectoria educativa sobre la acreditación depende de potencialidades de protección que pueden movilizar las familias, el Estado a través de las políticas educativas, o los individuos; por lo cual aquellos jóvenes que presentan condiciones de vulnerabilidad de su posición social y experimentan algún evento de riesgo educativo encuentran menores posibilidades de generar estrategias de protección que permitan que pese a debilitar sus vínculos educativos (en tal sentido se definió aquí el concepto de evento de riesgo), logren acreditar el bachillerato.

En la tabla 20 se observa la proporción de acreditación para los jóvenes del panel en virtud de la ocurrencia de un evento de riesgo educativo y de los atributos estructurales, organizacionales e individuales cuya relevancia se argumentó en capítulos anteriores.

Un primer elemento que destaca es que independientemente de los atributos que configuran la posición social del individuo, las experiencias de riesgo en todos los casos modifican fuertemente las posibilidades de acreditación del bachillerato. Este tipo de lectura puede realizarse a partir de las diferencias entre acreditación de los jóvenes sin experiencias de riesgo respecto de aquellos que sí padecieron riesgo. En ningún caso las mismas pueden atribuirse a errores de estimación (no hay solapamientos entre los intervalos de la estimación para la población con riesgo y sin riesgo, aún fijando un error de 0,01). Un segundo elemento es que entre la población que presentó riesgo durante la trayectoria de Educación Media Superior se observan desigualdades que tienen que ver con atributos de vulnerabilidad en virtud del origen, de los individuos y de los centros a los que concurrían.

Una primera lectura posible consiste en comparar los porcentajes de acreditación entre poblaciones con riesgo y sin riesgo para cada valor de las variables independientes.

En el capítulo anterior se discutió la incidencia del género en la estructura del riesgo, y se estableció en tal sentido que no es posible identificar un efecto de género en la exposición riesgo. Respecto a la brecha de género en cuanto a la acreditación en virtud de la presencia o ausencia de riesgo, tampoco se observan grandes diferencias entre varones y mujeres. Mientras que la razón de acreditación de varones con riesgo es de 1 por cada casi 4 varones sin riesgo que acreditan, entre las mujeres dicha razón es de 1 por cada 3,5 mujeres sin riesgo que acreditan. Puede decirse que la ventaja por género que beneficia a las mujeres en términos de acreditación (véase la columna sin riesgo en la tabla 20) no se mantiene con la ocurrencia de un evento de riesgo.

En el caso de la brecha por clase social, como era predecible, la mayor amplitud se evidencia entre los jóvenes de la clase manual. En esta clase hay 4,5 jóvenes sin riesgo que acreditan el bachillerato, por cada joven con riesgo que acredita. Cabe recordar que la pertenencia a la clase manual no era un factor significativo en la explicación de la ocurrencia de eventos de riesgo; sin embargo, una vez que la

experiencia de riesgo ocurre, resulta muy negativa para la trayectoria educativa de los jóvenes de esta clase. Para la clase intermedia, sobre la que recaía el mayor peso de la estructura del riesgo; la brecha en la acreditación resulta menos marcada (la razón de acreditación riesgo-no riesgo es de 3 a 1) que para la clase manual; y no difiere de la de la clase de servicio (los intervalos de confianza se solapan tanto en la población sin riesgo como en la que presenta riesgo, por lo cual las diferencias no son significativas a nivel poblacional).

Entre los factores de centro educativo, el que incide en mayor medida respecto a la brecha es el entorno sociocultural del centro; particularmente el efecto del entorno desfavorable. En este entorno acreditan 11 jóvenes sin experiencias de riesgo por cada joven con riesgo que acredita (mientras que en el entorno favorable la relación es de 1 joven con riesgo por cada 2,6 jóvenes sin riesgo que acreditan), lo cual equivale a decir que para un joven de entorno desfavorable, experimentar un evento de riesgo compromete severamente sus chances de acreditar el nivel, en mucha mayor medida de lo que ocurre para un joven que experimenta un evento de riesgo en un entorno favorable. Lo interesante de este hallazgo es que, según se vio en el capítulo 6, el entorno no es relevante para explicar la incidencia del riesgo educativo, pero la gestión que se hace del mismo si plantea enormes desigualdades en términos de entorno, cuyas consecuencias se observan en las brechas de acreditación en cada entorno.

En cuanto a la brecha de la acreditación por programa, ocurre algo similar que con el género, puesto que la estructura del riesgo que presentaba un carácter diferenciado según el programa (mayor exposición al riesgo en los BD) no encuentra un correlato de segmentación en términos de logros. Entre los estudiantes de BD, quienes no han presentado riesgo acreditan en un 88,3%, mientras que sólo el 23,2% de los jóvenes con riesgo acreditó. Entre los estudiantes de BT, los porcentajes de acreditación son de 88,2% y 28,1% respectivamente.

Al observar el efecto del riesgo sobre la acreditación en virtud del nivel de competencias se evidencia algo interesante; entre la población que no presenta riesgo, hay diferencias significativas en la acreditación del estrato 3 respecto de los restantes estratos por encima del umbral de PISA. Dichos jóvenes acreditan menos (un 62,5% frente a 93,2% en el estrato 1 y 94,5% en el estrato 2), lo cual se encuentra en consonancia con lo visualizado para distintas cohortes de estudiantes PISA a nivel nacional e internacional. Sin embargo, lo novedoso es la evidencia de que ante la ocurrencia de un evento de riesgo los estratos 2 y 3 presentan brechas similares en cuanto a la acreditación. Mientras que la razón para el estrato 2 muestra que acreditan 3,8 jóvenes sin riesgo por cada joven con trayectoria de riesgo que también lo hace; en el estrato 3 la razón es de 3,5 a 1. El comportamiento del estrato 2 plantea la siguiente paradoja: La población sin riesgo en el estrato se asemeja en sus posibilidades de acreditación al estrato 1 de competencias; sin embargo, la población con riesgo del estrato se asemeja en sus posibilidades de acreditación al estrato 3 de menores competencias. En el caso del estrato 1, la brecha de acreditación riesgo-no riesgo es de 2,5 a 1, lo cual evidencia que aún entre los jóvenes que a priori se encuentran en mejores condiciones de alcanzar con éxito la acreditación del nivel, el efecto de debilitamiento del vínculo de estos eventos es nocivo sobre los logros.

Las trayectorias de rezago, que como se estableció en el capítulo anterior, constituían un factor de mayor exposición al riesgo, también afecta las posibilidades de acreditación cuando además se producen eventos de riesgo en el bachillerato. Esto quiere decir que, si bien la acumulación de rezago en niveles previos al bachillerato (rezago en 2006) no genera diferencias sobre la acreditación para aquellos jóvenes que no experimentaron riesgo durante el bachillerato, sí disminuye drásticamente las posibilidades de acreditar una vez que se presenta un evento de riesgo en EMS. En tal sentido, mientras que por cada joven sin rezago y con riesgo que acredita, lo hacen 3,2 jóvenes sin rezago y sin riesgo; entre los rezagados la brecha es mayor. Por cada joven rezagado que acreditó habiendo experimentado un evento de riesgo durante el bachillerato, acreditan 8,7 jóvenes con rezago pero sin eventos de riesgo. Este hallazgo no es novedoso, puesto que es conocido el efecto negativo del desfase entre la edad del estudiante y la edad normativa fijada para su grado. Esto implica que la acumulación de eventos que desinstitucionalizan la trayectoria educativa y debilitan los vínculos aumenta las posibilidades de un joven de no acreditar el bachillerato.

En cuanto a la combinación de empleo y estudio, la evidencia obtenida se orienta con los antecedentes existentes, que señalan una cierta incompatibilidad entre el trabajo y el estudio: Se evidencia una brecha significativa en la acreditación entre los jóvenes que han trabajado durante el bachillerato respecto a quienes sólo han sido estudiantes en ese período (esta categoría presenta un problema de número de casos, por lo que no se puede calcular los intervalos de confianza). El porcentaje de acreditación para los jóvenes que trabajaron y no presentaron riesgo es de 62,3%, que como puede observarse en la tabla 20, es significativamente inferior aún si se compara con los jóvenes con riesgo pero que no trabajaron durante la EMS, cuyo porcentaje de acreditación es del 72,4%. Ello permite concluir que compatibilizar trabajo y estudio resulta más dificultoso a los efectos de acreditar el bachillerato que recomponer un vínculo educativo debilitado por la ocurrencia de un evento de riesgo. Además, si sólo se observa la brecha entre quienes trabajaron durante el bachillerato, la ocurrencia de un evento de riesgo (que, como se expuso en capítulos anteriores, es muy frecuente) disminuye la proporción de acreditación dramáticamente: Por cada joven que trabajaba y experimentó riesgo educativo, acreditan 29 jóvenes que pese a haber desarrollado ambas actividades, no experimentaron riesgo.

Si se concentra la atención en la población de jóvenes que han presentado experiencias de riesgo educativo, se observa que no son los factores estructurales los que en mayor medida condicionan la acreditación diferenciada entre estos jóvenes. En el caso de la clase social, las diferencias entre la clase de servicio y la clase manual resultan casi despreciables al 99% de confianza (el límite inferior del intervalo para la clase de servicio es 0.216 y el límite superior para la manual 0.215); mientras que con la clase intermedia no existen diferencias a los efectos de la acreditación. En virtud de ello, se puede afirmar que en posición de clase no es el factor que más impacta en la desigualdad de los resultados educativos para la población en riesgo educativo.

Las desigualdades de género entre la población con riesgo educativo introducen diferencias sutiles en la acreditación, que pueden sostenerse como significativas con un 95% de confianza (no así al 99%). Esto permite decir es más frecuente la acreditación entre las mujeres que experimentaron riesgo respecto a los varones en igual condición, aunque el riesgo tiende a disminuir las brechas de acreditación existentes entre varones y mujeres.

Con respecto al efecto de los factores de los centros educativos, el aspecto más relevante tiene que ver la discusión vigente sobre las diferencias entre programas de Bachillerato de Secundaria y de UTU. Es posible afirmar que el programa cursado no introduce desigualdades en los resultados educativos entre la población con trayectorias de riesgo (véase que hay solapamiento de los intervalos de confianza, lo cual indica que no hay diferencias entre poblaciones de BD y BT). Este hallazgo reviste interés en un contexto en el cual gran parte de las reformas educativas implementadas en los últimos años han fijado el énfasis en el diseño curricular más que en otros aspectos de gestión o de características de las organizaciones educativas (Fernández; Bentancur, PREAL, 2011). Además, plantea la necesidad de acompañar las reformas de programas con otro tipo de modificaciones que permitan disminuir el impacto que tiene el riesgo educativo sobre la acreditación, y que tiene una magnitud similar para ambos programas.

Por el contrario, el efecto del riesgo sobre los resultados educativos según el entorno sociocultural de los centros es significativo y produce desigualdades que perjudican a los jóvenes de los entornos más desfavorables. Dichas desigualdades se evidencian en la comparación entre entornos, puesto que del total de jóvenes que presentaron riesgo, acredita sólo 1 joven del entorno desfavorable por cada aproximadamente 4,6 jóvenes del entorno favorable. Esto quiere decir que en virtud de seguir una trayectoria educativa de riesgo, un joven tiene posibilidades muy dispares de terminar exitosamente la Educación Media Superior según concurra a un centro de entorno desfavorable o a un centro en otro tipo de entorno. Los centros de entornos socioculturales desfavorables tienen muchas menores posibilidades de movilizar recursos que atenúen los efectos del debilitamiento educativo sobre la trayectoria de sus estudiantes.

En cuanto al efecto de las competencias en la acreditación de los jóvenes con riesgo, se observa que a menor nivel de competencias desarrollado, menores posibilidades de acreditación. En el estrato 1, el 39,1% de los jóvenes con riesgo logran de todos modos acreditar el bachillerato; sin embargo, ese porcentaje desciende al 25,1 % cuando el evento de riesgo afecta a un joven del estrato 2 y al 17,8 % para un joven del estrato 3. Nuevamente se evidencia que aún dejando de lado el componente negativo general propio de los eventos de riesgo sobre los resultados educativos, los impactos que pueden representar en las trayectorias de los jóvenes son muy diferentes en virtud del tipo de competencias que éstos logran incorporar durante la escolarización. Resulta mucho más difícil para un joven que experimentó riesgo educativo acreditar el bachillerato si no aprendió lo suficiente como para alcanzar el umbral de competencia mínimo establecido por PISA que si se encuentra en los niveles de mayor competencia.

Por otra parte, las expectativas de clase como factor significativo en la explicación de las decisiones educativas en términos de racionalidad, sólo introducen diferencias sobre las posibilidades de acreditación para quienes aspiraban a una ocupación de clase intermedia. En tal sentido, se observa que la acreditación entre quienes manifestaban en 2006 una aspiración a ocupaciones en la clase intermedia, un 16,9%, es significativamente menor (al 99% de confianza) respecto a los jóvenes con expectativas de clase manual o de servicio; mientras que entre estas dos últimas la acreditación (al 95% de confianza) se observa una diferencia débil que no es significativa al 99% de confianza). Este hallazgo podría sugerir que el debilitamiento del vínculo educativo a partir de la ocurrencia de un evento de riesgo implica un ajuste de las expectativas de logro educativo (lo cual se evidencia en la proporción de la acreditación), pero que este no necesariamente está relacionado con la expectativa ocupacional manifestada por el joven. Es posible hipotetizar que las incertidumbres propias del mercado de trabajo juvenil (fuertemente segmentado en virtud de las credenciales educativas alcanzadas) explique una alta valoración de la credencial de bachillerato entre los jóvenes independientemente del tipo de ocupación que aspiren alcanzar.

Como ya se mencionó, trabajar durante el bachillerato ejerce un impacto que agudiza las desigualdades sobre los logros educativos al combinarse con la condición de riesgo. Esto quiere decir que para la población que experimentó un evento de riesgo, la acreditación es de un 72,4 % si el joven no trabajó durante el tránsito por el bachillerato y desciende a un 2,1 % si además del riesgo, el joven combinó trabajo y estudio, lo cual implica 34 veces más de posibilidades de acreditar entre quienes no han trabajado respecto a quienes si lo han hecho. Este elemento no es menor, dado que el inicio de la actividad laboral en un momento del curso de vida en que el individuo posee escasas credenciales educativas, por una parte depende de la posición que su hogar de origen ocupe en el sistema social y en las posibilidades del mismo de garantizar el bienestar de sus miembros; lo cual nuevamente nos sitúa en el problema de la gestión del riesgo (sobre quienes recaen los costos de eventos que debilitan el vínculo educativo). Por otra parte, si como se insinuó en capítulos anteriores y señalan algunos antecedentes en esta línea (Casacuberta, Bucheli, 2010; Cardozo, 2012) la causalidad entre el debilitamiento de los vínculos educativos y la iniciación laboral no es unidireccional, no es posible atribuir este déficit de protección del riesgo exclusivamente sobre el sistema de Enseñanza Media o sobre el mercado de trabajo, sino a una matriz de bienestar cuya articulación entre estructuras proveedoras del mismo y respecto del curso de vida de los jóvenes se sustenta en la privatización del riesgo, en este caso asociado a la trayectoria educativa.



**Tabla 20) Acreditación de Educación Media según condición de riesgo y características del joven para el panel PISA-L 2006 (en proporciones)**

	Sin riesgo	Error Estándar.	95% intervalo de confianza		Con riesgo	Error Estándar	95% intervalo de confianza		Razón no riesgo/riesgo
Hombre	0.835	0.014	0.807	0.862	0.211	0.010	0.191	0.231	3,96
Mujer	0.918	0.009	0.900	0.936	0.260	0.010	0.240	0.280	3,53
Clase servicio	0.886	0.015	0.857	0.915	0.259	0.018	0.224	0.294	3,42
Clase intermedia	0.911	0.015	0.882	0.940	0.299	0.014	0.271	0.326	3,05
Clase manual	0.870	0.011	0.848	0.891	0.193	0.009	0.175	0.211	4,51
BD	0.883	0.009	0.865	0.901	0.232	0.022	0.189	0.275	3,81
BT	0.882	0.015	0.853	0.911	0.281	0.008	0.265	0.297	3,14
Entorno desfavorable	0.883	0.014	0.855	0.910	0.080	0.007	0.066	0.094	11,04
Entorno favorable	0.882	0.009	0.864	0.899	0.341	0.010	0.321	0.361	2,59
Estrato I	0.932	0.011	0.910	0.953	0.391	0.022	0.348	0.434	2,38
Estrato II	0.945	0.007	0.931	0.959	0.251	0.011	0.229	0.272	3,76
Estrato III	0.625	0.027	0.572	0.678	0.178	0.009	0.160	0.196	3,51
Sin rezago	0.877	0.008	0.861	0.893	0.275	0.008	0.259	0.291	3,19
Con rezago	0.928	0.019	0.891	0.965	0.106	0.011	0.084	0.127	8,75
Expectativas clase servicio	0.866	0.009	0.848	0.884	0.243	0.009	0.225	0.260	3,56
Expectativas clase intermedia	1.000	0.000	.	.	0.169	0.018	0.134	0.204	5,92
Expectativas clase manual	0.919	0.016	0.888	0.950	0.260	0.016	0.229	0.291	3,53
Trabajó durante EMS	0.623	0.021	0.582	0.664	0.021	0.003	0.015	0.027	29,7
No trabajo durante EMS	1.000	0.000	.	.	0.724	0.014	0.696	0.751	1,38

Fuente: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011

## Conclusiones

En la actualidad, las sociedades de la información y el conocimiento han asumido características complejas a partir de las cuales el cambio, la incertidumbre y la previsión del riesgo se han convertido en un componente de la lógica social. Los cursos de vida de los individuos en general se han visto modificados por estas nuevas circunstancias y en particular, aquellos de los adolescentes y jóvenes, sobre quienes más ha impactado la nueva estructura social del riesgo.

La mirada sobre la Educación Media Uruguaya tiene que ver con el establecimiento como objetivo de política (a partir de la Ley Nacional de Educación de 2008) de la universalización de la Educación Media Superior como insumo para el desarrollo en el marco de sociedades de la información y el conocimiento, adecuando así la realidad nacional a las sugerencias internacionales en materia educativa. La dificultad en llevar a la práctica dicho objetivo de política radica en que el país aún no ha logrado la universalización del Ciclo Básico de Educación Media, pese a la implementación de un conjunto de políticas educativas focalizadas tendientes a la inclusión de sectores vulnerables. A ello se suma que en el nivel de Bachillerato se produce el fracaso educativo de una proporción significativa de los jóvenes de cada cohorte que alcanzan dicho nivel.

En este trabajo se ha planteado que existe una problemática de gestión social del riesgo educativo en el nivel de la Educación Media Superior, que opera como un obstáculo para alcanzar el objetivo antedicho. Esta problemática se inscribe a nivel más general en la desarticulación entre la matriz de bienestar del país (una parte importante de la cual deriva del pasaje por el sistema educativo) y la nueva estructura del riesgo social, en particular la carga de riesgo que recae sobre la población adolescente y joven. Esto implica un desafío desde el punto de vista de la política educativa, entendida en términos de la toma de decisiones a partir de las cuales el estado asigne costos individuales o colectivos a cierto tipo de riesgos, en este caso aquellos vinculados a la adquisición de credenciales educativas socialmente consideradas básicas. En virtud de estas decisiones interviene o se abstiene de hacerlo y lo hace de manera universal o focalizada, persiguiendo un criterio social de equidad en la distribución del riesgo.

Un primer argumento por el cual se concluye que existe un déficit de protección del riesgo educativo tiene que ver con que la Educación Media Superior, tal como se encuentra planteada en términos curriculares no se adecúa a los cursos de vida seguidos por la mayor parte de los jóvenes a quienes dirige sus acciones. Su estructura logra ajustarse al curso de vida de un tercio de los estudiantes que transitan por ella, mientras que genera condiciones de debilitamiento de los vínculos educativos para los dos tercios de los jóvenes restantes (en virtud de la ocurrencia de eventos educativos que aquí se han definido en términos de riesgo); quienes desarrollan trayectorias educativas heterogéneas en cuanto a la combinación de eventos y su potencial de riesgo sobre la acreditación. Este desfase entre los itinerarios institucionalizados y los vivenciados es un factor de creciente desigualdad en términos de resultados educativos, dado que implica que un grupo minoritario (aunque significativo numéricamente) de estudiantes transitan el tiempo y forma por los diferentes estadios, mientras que un grupo mayoritario no sólo no sigue los estadios normativos sino que ve profundamente comprometidas sus posibilidades reales de seguir una trayectoria que se traduzca en la obtención de la credencial educativa de bachillerato. Ello es así a pesar de los indicios de que la población de EMS se encuentra profundamente seleccionada académicamente. Se entiende que este déficit de protección social sobre la exposición a eventos de riesgo educativo es relevante desde una perspectiva de equidad de resultados, en tanto la estructura de riesgos no se distribuye uniformemente entre distintos jóvenes.

Existen varios elementos que es necesario introducir en una estructura de protección social destinada a evitar el riesgo educativo. El primero de ellos tiene que ver con las brechas de género. La evidencia disponible en este estudio no es concluyente, pero tampoco es consistente con la hipótesis de la masculinización de la estructura del riesgo educativo, aunque si se constataron diferencias sutiles en términos de acreditación, aunque no entre la población con riesgo. En este sentido, no se hallaron diferencias en términos de gestión del riesgo que sean claramente atribuibles a la condición de género.

Un segundo elemento que siempre se encuentra presente en los diagnósticos educativos en términos de equidad tiene que ver con la posición de clase. Gran parte de las acciones implementadas en el último decenio han tendido a atenuar las brechas de clase en el acceso y en la permanencia de los jóvenes de clases más desfavorecidas. Sin embargo, los hallazgos surgidos de este trabajo sugieren una reconsideración de la relación entre la clase social de origen y la matriz de protección social a que tienen acceso estos jóvenes en caso experimentar un riesgo (es decir, de sufrir daño en los vínculos pedagógicos y sociales). Por una parte, el modelo explicativo desarrollado aquí muestra que el tránsito por el bachillerato expone de manera diferenciada a los jóvenes al riesgo educativo, en virtud de los recursos que son capaces de movilizar a los efectos de atenuarlo. Destaca el peso de la estructura del riesgo que recae sobre los jóvenes de clase intermedia (es decir, aquellos que provienen de hogares de trabajadores no manuales de nivel medio) a una mayor incidencia de eventos de riesgo que la que pueden experimentar los jóvenes de clases de servicio o de las clases trabajadoras manuales. Esta desventaja no se traduce linealmente en vulnerabilidad relativa a la acreditación: aún cuando los jóvenes provenientes de estas clases experimentan mayores riesgos, tienen una probabilidad similar de acreditación del bachillerato que la clase de servicio, y significativamente mayor que las clases trabajadoras. Esta combinación de resultados obtenidos es importante porque a mi juicio informa que es la familia la que está absorbiendo el daño causado por los eventos de riesgo. Las clases intermedias, que han tenido en el pasado canales de movilidad social ascendente vinculados a la educación, en la actualidad están sometidos a mayor incertidumbre y a la vez mayores costos privados. Desde el punto de vista de la protección social, este sector se sitúa en los intersticios de las soluciones provistas por el mercado y por las políticas públicas focalizadas a jóvenes socialmente vulnerables. La responsabilidad de la protección recae sobre las familias; y estas muchas veces orientan los itinerarios de las generaciones más jóvenes en virtud de las experiencias de las generaciones precedentes, que han encontrado menos divergencias entre la estructura del bienestar y la estructura de los riesgos. Este elemento no es menor, ya que un déficit de protección del riesgo hacia este grupo social puede comprometer el destino educativo y social de una proporción importante de jóvenes, quienes no proviniendo de hogares vulnerables, pueden caer en situaciones de vulnerabilidad en el futuro en virtud de su capital educativo.

Por otra parte, también es relevante señalar la necesidad de protección desde las organizaciones escolares o a nivel más general de la política social que se oriente a garantizar la continuidad en el bachillerato de la clase más desfavorecida; la cual si bien presenta un gradiente de riesgo educativo en el bachillerato que no difiere demasiado de la de los jóvenes de las restantes clases; sin embargo, al experimentar un evento de riesgo disminuye su posibilidad de acreditación en mayor medida que las clases intermedia y de servicio. Nuevamente, esto evidencia que los costos del riesgo educativo son asumidos privadamente, de allí que la clase trabajadora manual sea la que en menor medida logra atenuar el daño causado por los eventos de riesgo. Asimismo, cabe señalar que la protección hacia los jóvenes de clase manual en el bachillerato no debe ignorar que esta población, pese a su origen de clase ha logrado aprender lo suficiente para sortear el Ciclo Básico. La atención hacia esta clase es necesaria de manera de evitar el riesgo en el Ciclo Básico, donde se juega el destino educativo de gran parte de los jóvenes provenientes de ella. En este sentido, cabe pensar que es necesaria la articulación entre políticas focalizadas que atiendan a las clases sociales más vulnerables para garantizar que su tránsito por la Educación Media no se trunque en el Ciclo Básico (y que garanticen su aprendizaje, ya que hemos señalado que cuando los jóvenes de clase manual llegan al bachillerato, es porque desarrollan competencias similares a los jóvenes de otras clases sociales); con políticas que en el nivel de bachillerato, además de focalizarse en términos de vulnerabilidad de clase, atiendan a estructuras de riesgo que-aunque con diferentes magnitudes según la clase- afectan a todos los jóvenes por razón de la vulnerabilidad propia del momento del curso de vida.

Este componente estructural de la desigual distribución del riesgo educativo escapa a la acción autónoma del sistema educativo (en tanto, otros componentes de la estructura de protección provienen de las características que asuma el mercado de trabajo en general, ya que ello se relaciona con la inserción de la fuerza de trabajo secundaria de los hogares, como los jóvenes, y en particular del mercado de trabajo juvenil; o de la provisión de un sistema de cuidados que disminuya las cargas familiares de ciertos sectores

de jóvenes, provenientes de hogares numerosos en términos de personas dependientes o que asumen tempranamente roles familiares propios); sin embargo este último no carece de un margen de maniobra para intervenir.

Pese a que gran parte de la discusión educativa actual se orienta a señalar las diferencias en términos de equidad entre el Bachillerato Tecnológico y el Bachillerato Diversificado, no se han identificado en este trabajo diferencias en cuanto a los logros educativos de los jóvenes de la cohorte PISA de grado 2006, en virtud del tipo de programa seguido; aunque sí se encontró un efecto de menor exposición a eventos de riesgo educativo entre los jóvenes que cursaban los Bachilleratos Tecnológicos. No resulta claro si este efecto puede atribuirse a las diferencias en el curriculum o a particularidades de clima de los BT que favorece una "ética de cuidado. Lo que sí es posible afirmar es que para incidir sobre la acreditación de los jóvenes expuestos al riesgo educativo, las políticas que modifiquen los programas son necesarias pero no suficientes por sí mismas.

Sobre el efecto de los entornos socioculturales de los centros sobre las trayectorias existen evidencias de carácter técnico, pero no instrumentos de política (al menos planteados de manera explícita). A lo largo de este trabajo se ha mostrado que los efectos del entorno de los centros permean las trayectorias y los logros educativos de sus estudiantes. Pese a que los entornos no inciden sobre la ocurrencia de eventos de riesgo; si presentan una marcada incidencia sobre el daño que los mismos representan sobre las trayectorias educativas de los estudiantes. En este sentido, es en la gestión del riesgo donde los entornos determinan los logros educativos. Los entornos desfavorables son los que presentan menor capacidad de brindar protección ante los efectos negativos de eventos que debilitan el vínculo educativo. En dichos entornos la ocurrencia de un evento de riesgo cambia la realidad del estudiante de una manera dramática, transformando la acreditación en un evento casi imposible. Según la línea de la interpretación aquí desarrollada, el daño causado por el evento no puede ser privadamente absorbido por las familias de estos jóvenes. La ausencia de instrumentos de política educativa ahonda el problema, en la medida en que la segmentación territorial (introducida a través de los entornos) naturaliza el fracaso de aquellos que vienen del mismo origen.

Otro aspecto que merece la pena destacarse tiene que ver con la necesidad de repensar la vulnerabilidad ante el riesgo educativo para no restringirlo (aunque sin descuidar) a aquellos jóvenes con bajo nivel de competencias. Estos últimos sin duda constituyen la población más vulnerable ante el riesgo, dado que son-siguiendo el marco conceptual de PISA- los analfabetos de las sociedades del conocimiento. Sobre esta población recae todo el peso de la estructura del riesgo. No obstante ello, conviene no perder de vista que la incidencia del riesgo es significativamente alta entre el estrato 2 y aún en el estrato 1. Se señaló anteriormente que un 66% de los jóvenes del panel que transitaron la Educación Media Superior han experimentado eventos de riesgo en su trayectoria en dicho nivel. Es fácil observar que no es posible circunscribir ese porcentaje únicamente a los jóvenes de menores competencias (quienes representan el 36% de la muestra panel PISA 2006). En términos de logros, la brecha introducida por el riesgo es significativa independientemente del estrato. En este sentido, nuevamente merece la pena señalar que en la capacidad de gestión del riesgo se encuentra parte de la explicación del logro, lo cual es particularmente evidente en el estrato 2. Por ello es necesario identificar poblaciones con estructuras de riesgo diferenciadas, que no solamente dependen de déficit en las competencias. Es claro que para los jóvenes que presentan déficit en su nivel de competencias es fundamental la implementación de las políticas destinadas a mejorar la calidad y asegurar que aprendan. Sin embargo, también resulta pertinente atender a los riesgos de jóvenes cuya principal limitación no son sus competencias, sino otras circunstancias por las cuales han debilitado sus vínculos educativos. La pérdida social en términos de desarrollo humano es dramática como problema de calidad educativa asociada a un pobre desarrollo de competencias de una proporción significativa de jóvenes; pero lo es aún más como pérdida de potencial existente pero que sin embargo, no se traduce en las credenciales educativas que garanticen la inclusión social y el acceso al bienestar de los jóvenes.

Con respecto al efecto de las trayectorias de rezago, se ha podido observar en el presente trabajo es que la desinstitutionalización de la trayectoria que se produce a partir del rezago, lejos de contribuir, favorece la

ocurrencia de eventos que plantean un círculo de debilitamiento de vínculos que difícilmente logran recomponerse una vez iniciados.

Un último elemento que interesa mencionar tiene que ver con el desajuste entre los circuitos de acceso al bienestar. Se han señalado las deficiencias del sistema educativo respecto al curso de vida de los jóvenes y de la familia como agente sobre el que recaen gran parte de los costos. El otro circuito del bienestar que marca el tránsito y la vida adulta es el mercado de trabajo. En esta investigación se ha observado que la actividad laboral de los jóvenes durante el bachillerato es un factor de exposición al riesgo educativo y que dada la experiencia de riesgo, su impacto sobre los logros es devastador; la acreditación en tales circunstancias es casi imposible. Es necesario ahondar sobre los factores detrás de esta incompatibilidad desde una perspectiva de gestión social del riesgo, en tanto el desfasaje entre los circuitos del bienestar tiene como consecuencia que el acceso a uno de ellos genere condiciones de vulnerabilidad en el acceso a al otro (al menos en este período concreto del curso de vida). En particular, queda planteada la incógnita sobre si en qué medida este desajuste condiciona la recursividad y la alternancia entre las trayectorias de educación y trabajo reportada por los antecedentes; así como si ello contribuye a configurar posiciones de vulnerabilidad de largo plazo para los jóvenes que siguen estas trayectorias.

A modo de reflexión final, a nivel de la discusión de las políticas públicas es bastante consensuada la mirada sobre la centralidad de la gestión de los riesgos sobre el bienestar de los individuos y sobre los regímenes de bienestar como las decisiones sociales por medio de las cuales se adjudican los costos de la protección frente a los mismos. La cuestión de la equidad en términos de resultados educativos es una cuestión sobre la gestión de los riesgos de los individuos durante su trayectoria educativa y ello está presente en la agenda de las reformas educativas que el país ha impulsado de manera reciente, las cuales tienden a la inclusión de grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, quienes en virtud de dicha situación se encuentran expuestos al riesgo de verse excluidos del sistema educativo. Sin embargo, existe a mi entender un déficit de la definición de los riesgos que se ha promovido desde la política educativa que básicamente tiene que ver con aquellos riesgos a los cuales los jóvenes se ven expuestos como grupo etéreo (en tal sentido son transversales) y que se vinculan a las transiciones y al curso de vida. Estos riesgos no se encuentran totalmente incorporados en una "ecuación" del costo social y por tanto su protección ha quedado librada a la acción de las familias; en parte porque los diferentes eventos de debilitamiento de vínculos educativos que los jóvenes están atravesando en su tránsito por la Educación Media aún son visualizados como "excepciones a la regla" de un ideal de estudiante prototípico dedicado en exclusividad (ello quiere decir, sin asumir responsabilidades vinculadas a otros tránsitos como el empleo o la formación de familia e inserto en hogares en donde priman las relaciones cooperativas y no existen tensiones o conflictos intergeneracionales en torno a los recursos del bienestar)

El mayor desafío de política con miras a modificar la estructura de costos de los riesgos educativos como eventos asociados al curso de vida tiene que ver con la desestandarización de las trayectorias; su heterogeneidad difícilmente pueda ser abordada a partir de un único diseño de política (aunque ello no significa que no deban existir políticas universales que sean transversales). Los cursos de vida de los individuos son particulares y únicos, de igual modo su exposición al riesgo educativo. Es impensable que un diseño de política social pueda asumir una diversificación tal que se adecúe a dicha heterogeneidad. Sin embargo, es necesario atender a las desigualdades de protección ante el riesgo, para desvincularla de las posibilidades (o restricciones) de las familias. Las experiencias existentes orientan a señalar que el anclaje de las políticas sociales a la heterogeneidad planteada por los cursos de vida requiere la acción de agentes que oficien mediando entre el estado y los individuos. Las comunidades educativas en sentido amplio, entendiendo por tales no sólo a los centros educativos (centros con mayores niveles de autonomía para adecuar su propuesta a la estructura de riesgos de sus estudiantes), sino también a las diferentes organizaciones de la sociedad civil y del estado, así como las propias familias, son los protagonistas para pensar en una nueva estructura del bienestar orientada a la equidad de resultados educativos, colectivizando los costos asociados a la nueva estructura de los riesgos.

## Bibliografía

- Alexander Jeffrey; Giesen Bernhard; Münch Richard; Smelser Neil (comp) (1994): *El vínculo micro-macro*. Universidad de Guadalajara. Jalisco.
- Alonso Cecilia; Fernández Tabaré (2011): El tránsito desde Primaria al Ciclo Básico en Maroñas. Documento de Trabajo N°85. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Anderson Jeanine (2006): "Sistemas de género y procesos de cambio". En Batthyany Karina (coordinadora) (2006): *Género y desarrollo. Una propuesta de formación*. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- ANEP- MECAEP; UMRE (1999): *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo.
- ANEP- Consejo de Educación Técnico Profesional (1999): *Bachilleratos Tecnológicos 1997-1999*. Secretaría Docente Universidad del Trabajo del Uruguay. Montevideo.
- ANEP-Gerencia de Investigación y Evaluación (2005): *Uruguay en el programa PISA. Alternativas de política educativa en relación al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes*. Boletín informativo N°3. Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2007): *Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados en ciencias, matemáticas y lectura del programa internacional de evaluación de estudiantes*. ANEP División de Investigación, Evaluación y Estadística. Montevideo.
- ANEP- División de Investigación, Evaluación y Estadística (2010): *Entornos socioculturales de aprendizaje en los centros educativos uruguayos participantes del ciclo 2006*. Boletín N° 1. Montevideo.
- Beck Ulrich (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós. Barcelona.
- Berstein Basil (1989): *Clases, códigos y control*. Vol I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Akal Universitaria Madrid.
- Billari Francesco C (2004): "Becoming an adult in Europe: A Macro (/Micro)-Demographic perspective". En *Demographic Research*. Special collection 3, Article 2, 17 April.
- Boado Marcelo; Fernández Tabaré (2008): *Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*. Informe de Investigación N°42. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Boado Marcelo; Fernández Tabaré (2010): *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales.
- Boudon Raymond (1982): *La desigualdad de oportunidades*. Editorial Laia.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude (2004): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores, Bs As

- Briones Guillermo (1982): "El proceso de investigación. La encuesta social". En *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Trillas. México.
- Bucheli Marisa (coord.), Vigorito Andrea, Miles Daniel (2000): *Un análisis dinámico de la toma de decisiones de los hogares en América Latina. El caso uruguayo*. Montevideo
- Bucheli Marisa (2006): *Mercado de trabajo juvenil, Situación y políticas*. CEPAL. Montevideo
- Bunge Mario (2001): *La relación entre la filosofía y la sociología*.
- Campbell, Donald; Stanley Julian (1982): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Casacuberta Carlos; y Bucheli Marisa (2010): "Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008". En Fernández, Tabaré (coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Cardozo Santiago; Ievorino Alejandra (2009): "Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay". En *Revista de Ciencias Sociales*. Departamento de Sociología, Año XXII / N° 25.
- Cardozo, Santiago (2009): "Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por pisa 2003 en Uruguay: nuevas evidencias". En *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 198-218. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art10.pdf>
- Cardozo, Santiago (2009): "El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias". En Fernández Aguerre Tabaré (2010): *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. CSIC, UDELAR, Montevideo.
- Cardozo, Santiago (2009): "Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 10, Número 1
- Castel, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires.
- Casacuberta Carlos; Bucheli Marisa (2010) "Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008". En: Fernández Aguerre Tabaré (2010): *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. CSIC, UDELAR, Montevideo
- Cortés Fernando (1997): "Regresión logística en la investigación social". En: *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales. N°13. Año 11. Montevideo.
- Casal Baloller Joaquim (1997): "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo". En *Cuaderno de relaciones laborales* N°11 Serv PuM. UCM. Madrid.
- Ciganda, Daniel (2008): "Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado?" En Varela, Carmen (coord.): *Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI*. Unidad Multidisciplinaria/ Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo
- D'Ancona Cea (1996): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. editorial síntesis. madrid.

Delgado Rodríguez Miguel; Llorca Díaz Javier (2004): "Estudios longitudinales: conceptos y particularidades". En *Revista Española de salud pública*. Marzo-abril vol 78, número 002. Ministerio de Sanidad y Consumo de España. Madrid.

Edmonds Ronald (1979): "Effective schools for the urban poor". En *Educational leadership. Journal of the association for supervision and curriculum development*. Octubre. Vol 39 N°1.

Elder Jr Glen (1998): "The life course as developmental theory". En: *Child development*. Volume 69 N°1 pp.1-12

Elder Jr Glen; Kirkpatrick Johnson, Monica; Crosnoe Robert (2003): "The Emergence and Development of Life Course Theory". En Jeylan T. Mortimer and Michael I. Shanahan (eds): *Handbook of the Life Course Theory*,. Kluwer Academic Plenum Publishers. New York

Escobar Mercado Modesto; Fernández Macías Enrique; Bernardi Fabrizio (2009): *Análisis de datos con Stata*. Cuadernos metodológicos N° 45. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

Espig Andersen Gosta (1993): *Los tres mundos del Estado de Bienestar*. Editorial Alfonso

Espig Andersen Gosta (2000): *Fundamentos sociales de las economías posindustriales*. Editorial Ariel. Barcelona.

Fernández, Tabaré (1999): *Análisis organizacional en educación*. Informe de Investigación N°46. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Fernández Tabaré (2007a): *Reformas transitorias y desigualdades educativas persistentes. El caso de Uruguay entre 1996 y 2002*. Documento de trabajo N°76. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Fernández Tabaré (2007b): "Las expectativas educativas y las competencias matemáticas desarrolladas por los alumnos uruguayos de 15 años evaluados por PISA 2003". En: *El Uruguay desde la sociología*. Vol.V. Facultad de ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

Fernández Tabaré; Boado Marcelo; Bonapelch Soledad (2008): *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación N°41. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Fernandez Tabaré; Betancur Nicolás (2008): "La Enseñanza Media en Uruguay. Cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño estructural". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 6, Número 4. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art6.pdf>

Fernández Tabaré (2009a): "Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003". En *El Uruguay desde la sociología*. Vol.VII. Facultad de ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

Fernández Tabaré; Cardozo Santiago; Boado Marcelo (2009): *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de investigación N° 45. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Fernández Tabaré (coordinador) et alt, (2010): *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. CSIC, UDELAR, Montevideo.

- Filardo Verónica (2008): "Temporalidades juveniles". En: *El Uruguay desde la sociología*. Vol.VI. Facultad de ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Filardo Verónica; Noboa Laura, Chouhy Gabriel (2009): *La estratificación biográfica. Bifurcaciones en la transición a la adultez en Uruguay*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires.
- Filardo Verónica (coord), CABRERA Mariana, AGUIAR Sebastián (2010): *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo
- Filardo Verónica (2010): *Transiciones a la adultez y educación*. Cuadernos del UNFPA Serie Divulgación. Trilce Montevideo.
- Filgueira Carlos, Fuentes Álvaro (1998): *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. CEPAL, Montevideo.
- Filgueira Carlos (2002): "Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos en Montevideo (1991-1998)". En Katzman Ruben; Worlmald Guillermo (2002): *Trabajo y ciudadanía. Los rostros cambiantes de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. CEPAL
- Filgueira Carlos, Rodriguez Federico, Fuentes Álvaro (2006): *Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay*. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social N°9. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo
- Filgueira Carlos (2007): *Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina*. CEPAL Serie Políticas Sociales N° 135. Santiago de Chile.
- Gelber Denisse (2006): *Propensión al abandono educativo temprano: análisis de una encuesta panel*. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social N°12. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo
- Goldthorpe John (2000): *On sociology. Numbers, narratives and the integration of research and theory*. Oxford University Press. New York.
- Hosmer, DW & Lemeshow, S (1991): *Applied logistic regression*. Editorial. John Wiley & Sons, Nueva York.
- Inbar, D. & R. Sever (1989): "The importance of making promises: An analysis of second-chance policies". En: *Comparative Education Review*, vol. 33, no. 2, pp. 232-242.
- INE (2010): *Principales Resultados 2010. Encuesta Continua de Hogares*. Instituto Nacional de Estadística. Montevideo
- Kalsbeek William; Yang Juan; Agans Robert (sd) "Predictors of nonresponse in a longitudinal survey of adolescents". En: *Joint Statistical Meetings Section on Survey Research Methods*. Department of Biostatistics, University of North Carolina.
- Kerlinger, Fred (1986): *Investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana. México.
- King, Gary; Keoane, Robert; Verba, Sidney (2000): *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza, Madrid.
- Lasida Javier (2011): "Las políticas para apoyar los procesos de transición de los jóvenes a roles adultos". En: Filgueira Fernando; Mieres Pablo (2011): *Jóvenes en tránsito*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Montevideo.

- Livi Bacci, Massimo (1993): *Introducción a la demografía*. Editorial Ariel. Barcelona
- Lynn Peter (2009): *Methodology of longitudinal surveys*. Wiley
- Lynch Heather, Field John (2007): *Getting stuck, becoming unstuck transitions and blockages between learning contexts*. Papper Annual Conference of the British Educational Research Association. Continuity and Change in Lifelong Learning: Insights from the 'Learning Lives' Project"
- Macmillan Ross (ed) (2005): *The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated?* Elsevier. Amsterdam.
- Marrero, Adriana (2008): *El bachillerato Uruguayo*. CSIC, Germania. Montevideo.
- Medina Fernando, Galvan Marco (2001): *Imputación de datos. Teoría y práctica*. CEPAL División de estadística y proyecciones económicas. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL; INSTITUTO NACIONAL DE JUVENTUD (2009): *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Juventud 2008*. Infamilia MIDES, INJU. Montevideo.
- Mora, Minor & De Oliveira, Orlandina (2009): "Los jóvenes en el inicio de la vida adulta, trayectorias, transiciones y subjetividades". En: *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII N°79.
- Mortimore Peter; Sammons Pamela; Stoll Louise; Lewis David; Ecob Russell (1988): *School matters*. University California Press
- National Research Council (1993): *Losing generations. Adolescents in high risk settings*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy of Sciences. National Academy Press. Washington DF.
- Orfield Gary (2004): *Dropouts in America*. Cambridge, Massachussets: Harvard Educational Press.
- OCDE PISA 2003(2006): *Manual de análisis de datos. Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA)* Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- OCDE PISA 2006(2006): *Marco de la evaluación. Conocimientos en ciencias, matemáticas y lectura*. Editorial Santillana. España.
- Opertti Renato (2011) "Cambiar las miradas y los movimientos en educación. Ventanas de oportunidades para el Uruguay". En Filgueira Fernando; Mieres Pablo (2011): *Jóvenes en tránsito*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Montevideo.
- Pascarella Ernest; Terenzini Patrick (2005): *How college affects students*. Volume II
- PREAL (1999): *Reformas educativas en América Latina: Balance de una década*. PREAL N° 15. Santiago
- PREAL (2001). *Lagging Behind: A Report Card on Education in Latin America*. Report of the Task Force on Education, Equity, and Economic Competitiveness in the Americas.. PREAL. Santiago
- Rama Germán (1992): *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* CEPAL. Montevideo.

- Rama Germán; Ravela Pedro; Mancebo Maria Esther; (1994): *Los bachilleres uruguayos: Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. CEPAL. Montevideo.
- Rindfuss Ronald (1991): "The young adult years: Diversity, Structural changes and fertility". En: *Demography* Vol 28, N°4 pp.493-512. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/2061419>
- Rodríguez Federico, Fernández Tabaré (2007): *Diseño e implementación del plan de muestreo para el ciclo 2006*. Documento de trabajo s/n .Programa Nacional ANEP-PISA. Montevideo.
- Rumberger Russell (2001): "Who Drops Out of School and Why". En A. Beatty, U. Neiser, W. Trent, and J. Heubert (2001): *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington, D.C National Academy Press.
- Ross Sharon, Gray Jan (2005): "Transitions and Re-engagement through Second Chance Education". En: *The Australian Educational Researcher*, Vol 32, N° 3, Diciembre.
- Saraví, Gonzalo (2009): "Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo" En *Papeles de Población* Vol. 15 N° 59, enero-marzo. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca
- Shadish, William; Cook, Thomas; Campbell, Donald (2002): *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company. New York.
- Stratton Leslie; Toole Dennis; Wetzel James (2003): *A Multinomial Logit Model of Attrition that Distinguishes Between Stopout and Dropout Behavior*. Department of Economics Virginia Commonwealth University.
- Tinto Vincent (2002): *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. Speech presented at the annual meeting of the American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers, Minneapolis, Minnesota.
- Useche Lelly; Mesa Dulce (2006): "Una introducción a la imputación de valores perdidos". En *Terra Nueva Etapa*. año /vol XXII, número 031. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Watson Nicole; Wooden Mark (2004): *Wave 2 Survey Methodology*. HILDA project technical paper series N 1/04. University of Melbourne. Melbourne
- Wyn, J. & P. Dwyer (1999): "New directions in research on youth in transition" En: *Journal of Youth Studies*. Vol. 2, no. 1, pp. 5-21.
- Wyn, J. & P. Dwyer (2000): "New patterns of youth transition in education" En: *International Social Science Journal*, vol. 164, pp. 147-159.
- Wooley Claire (2005): *Shaping lives: Agency in young adult transitions*. Department of Political, International and Policy Studies. School of Arts University of Surrey. Tesis de doctorado