



Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República
Facultad Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Tesis de Maestría en Sociología

**Cursos de vida y destinos tempranos de
inclusión, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral
de los jóvenes evaluados en PISA 2009**

Laura Noboa Boix
Tutor: Dr. Santiago Cardozo

Montevideo, 6 de enero de 2020

Página de aprobación

Tutor: **Santiago Cardozo**

Tribunal: **Andrés Peri, Pedro Ravela, Tabaré Fernández**

Autora: **Laura Noboa**

Calificación:

A Inés, pequeña gran maestra.

Notas sobre una tesis de maestría

Cuando elegí este tema de investigación y comencé a embarcarme en esta tesis, no era posible imaginarme toda la sucesión de acontecimientos que ocurrirían antes de decidirme a dar cierre a este proceso. Mucho menos el tiempo que transcurrió entre su inicio y su fin.

Hace tiempo he leído una frase que dice “lo social es personal”. Nada más cercano a esta realidad: mi objeto de estudio me atraviesa y durante este tiempo voy experimentando un camino de situaciones y experiencias, a veces intencionales y otras completamente inesperadas, que he acompañado de un conjunto de decisiones más o menos conscientes en un intento de darle un sentido y una dirección a esta experiencia de vida.

Cuando comencé a diseñar mi problema de tesis me interesaba investigar cómo las decisiones que se realizan en las trayectorias educativas sobre cursar o abandonar los estudios, en más o menos racionales y en más o menos voluntarias, coexisten y se articulan en el conjunto de experiencias vitales del joven, en particular en lo que refiere a los eventos llamados de transición a la adultez: incorporación al mercado de trabajo, independencia del hogar de origen, unión conyugal, tenencia de hijos. En suma, qué lugares adquiere la educación en los cursos de vida, en una etapa de grandes transformaciones. Más aún, además de mi interés por comprender ciertas regularidades y estructuras de desigualdad subyacentes a los diversos tipos de trayectorias, me inquietaba acercarme especialmente a la comprensión de los casos atípicos: cómo un estudiante con bajos desempeños académicos y dicho llanamente, con todas las de perder, logra sostenerse en la esfera educativa y avanzar por la educación establecida por ley como su derecho. De igual modo, qué es lo que ocurría en aquellos casos que, con todas las de “ganar”, abandonan sus estudios. En suma; profundizar en estos casos las motivaciones y vivencias, y explorar posibles factores no contemplados en la investigación clásica de trayectorias educativas, pero que sí hacen a estos procesos y a la forma como es vivida la experiencia.

Entre esta idea de investigación y el día de hoy pasaron partos, tres hijos (un gran “estado” de maternidad), mudanzas, fallecimiento de familiares directos, temas de salud, cambios de

trabajo, separación, y fundamentalmente, un cambio cualitativo en la forma de comprender la vida y estructurar las prioridades en mis elecciones, luego de una sumatoria de situaciones límite.

Hoy veo cómo esta decisión en mi trayectoria educativa (el abandono de mis estudios con una tesis casi terminada, financiada y guardada en un cajón por varios años) fue transformando su lugar en mi estructura de elecciones –algunas menos voluntarias que otras–, así como la transformación de mis prioridades en mi ciclo vital. En cualquier caso, he pasado por las células la experiencia de ser, doblemente, un “caso atípico”: abandonar contando en buena medida con los “beneficios” adscriptos y adquiridos para culminar mis estudios, y retomar los estudios en una situación con varios factores que llevarían al extremo la probabilidad de no hacerlo.

Especialmente porque esta investigación adopta un diseño cuantitativo de investigación, quisiera señalar dos reflexiones, de carácter epistemológico y ontológico, si se quiere. La primera, sobre la centralidad del error; más específicamente en la importancia de mantener en el análisis sociológico la curiosidad sobre el azar y el término estocástico -en su acepción estadística-, no con el solo fin de aprehenderlo en nuevas categorías explicativas, sino también con el fin de tener presente que siempre coexisten. El devenir de la experiencia lo incluye, necesariamente.

Así, la imagen que muestra esta tesis, y todo modelo estadístico, pertenece al mundo de los conceptos y la organización cognitiva de lo real. Si bien detrás de un modelo hay, en última instancia, la búsqueda por organizar cognitivamente el devenir y comprender posibles estructuras subyacentes, una mirada al caso, a la persona, es renunciar a la noción de control y levantar la curiosidad sobre el azar. De allí la importancia de nutrir de análisis cualitativos el objeto de conocimiento. A su vez, porque en el término estocástico las más de las veces se encuentran aspectos clave para comprender el punto de inflexión, de reproducción o cambio, entre las estructuras heredadas y aquellas a las que re-creamos.

La segunda: del ver para creer al creer para ver. Es porque tengo incorporado lo real en mi cuerpo y en mi mente, que la realidad “se me aparece”. El proceso de investigación, en especial de una tesis, es profundamente personal; más aún, se condimenta, la más de las veces, con una avidez profundamente humana por darle un sentido, en más o en menos

consciente, a la propia experiencia. En este sentido, el propósito de estas líneas es realizar – y con ello invitar- hacia una sociología cada vez más reflexiva y cargada de humanidad.

Agradecimientos

A mis hijos, Elisa, Inés y Moisés, por la paciencia, el amor y la belleza de lo simple con los que me acompañaron. A Inesita, en particular, por traerme tanta enseñanza de vida y transformación, desde mi casi entrega de tesis previa a su nacimiento, algunos años atrás.

A Tatiana Stanisich, gran amiga y compañera, por el determinante y sostenido empujón, con tirón de orejas; en buena parte gracias a ella doy cierre a este proceso. A Tabaré Fernández, por el apoyo, los aportes y comentarios realizados en el período en que fue mi tutor. A Fiorella Ciapessoni, por la amistad y el apoyo siempre. A mi madre y hermana, por el aliento y el apoyo con los niños. A Ximena Podevsca, por pedirme y animarse a leer una tesis de sociología, y el apoyo permanente con mis hijos. A Santiago Cardozo, por aceptar el desafío de cerrar una tutoría de tesis en curso, en plena pandemia y fin de año, con tan poco tiempo para el cierre; por los sustantivos aportes y sugerencias, siempre asertivas, y siempre con el respeto de lo ya trabajado. También por su comprensión humana de lo que implicó el proceso en mi curso de vida, con mis idas y venidas, con un apoyo que fue clave para que hoy esto sea un cuento con final.

Resumen

Esta investigación se ubica en los campos de la sociología de la educación y la sociología de la juventud. Integrando los enfoques de cohesión social de R. Castel, de transición al mundo adulto y de desigualdad de oportunidades, analiza las trayectorias educativas y los destinos educativo-laborales tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, de los jóvenes entre sus 15 y 20 años en el marco de sus cursos de vida. Articula, así, la mirada sobre el flujo de vidas individuales, los espacios institucionales y los factores estructurales que condicionan las oportunidades y participación de los sujetos en un orden socio-histórico dado.

La tesis responde dos objetivos generales. El primero, comprender en qué medida los determinantes sociales, las competencias académicas, los procesos de transición a la adultez, las trayectorias educativas y la realización de tareas de cuidados no remunerados, inciden en los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión sobre los 20 años. Dada la centralidad de la culminación de la educación obligatoria para la integración en las estructuras sociales y productivas, en segundo lugar, analizo cómo la experiencia, calendarios y secuencias de eventos escolares y eventos de transición a la adultez inciden en la desafiliación de la educación media, con sus consecuencias sobre procesos de exclusión y vulnerabilidad.

El abordaje es cuantitativo, con un diseño longitudinal, e integra técnicas descriptivas y explicativas. Se aplicaron modelos de regresión logística de tipo multinomial y modelos de regresión logística de tiempo discreto, para responder al primer y segundo objetivo respectivamente, con base en el panel de jóvenes evaluados por PISA en 2009 (PISA-L 2009, DS-FCS-Udelar).

Los resultados muestran cómo los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión, así como la desafiliación de la educación media, son expresión de procesos acumulativos de ventajas y privaciones que involucran distintos factores escolares, transformaciones familiares, distribución de cargas de cuidado no remunerado, y factores estructurales. A su vez, los tiempos y secuencias de los eventos en los cursos de vida muestran tipos de transición y hacen la diferencia en estos resultados.

En segundo lugar, la tesis discute con estudios previos que señalan ventajas para las mujeres en términos de mayor acreditación y menor desafiliación de la educación media, mostrando

que estas diferencias sólo se sostienen parcialmente. La tenencia de hijos, la conyugalidad y una desigual división sexual del trabajo no remunerado en cuidados, activa fuertemente entre las mujeres, pero no entre los varones, procesos de privaciones que derivan en desafiliación de la educación media, y en exclusión temprana de las esferas educativa y laboral.

Por último, la tesis contrasta la mirada meritocrática sobre la integración/exclusión asociada a las competencias académicas previas, y la incidencia de lo que PISA define como el nivel de alfabetización o suficiencia de competencias para una integración social y ciudadana. Los resultados ilustran hasta qué punto se sostiene esta determinación de las competencias académicas sobre los destinos tempranos y la desafiliación de la educación obligatoria, y en qué medida es expresión indirecta de desigualdades sociales antecedentes.

Abstract

This study draws both on the fields of sociology of education and sociology of youth. The thesis integrates R. Castel's theory of social cohesion, the transition to adulthood and the inequality of opportunities approaches, to analyze educational trajectories and early educational and labor destinations of social integration, vulnerability or exclusion within the life course until age 20. My approach articulates, conceptually, a life-course, an institutional and a structural level, each of which is believed to condition the opportunities and participation of individuals in a given socio-historic setting.

The thesis seeks to respond two main purposes. First, to understand how social factors, academic skills, transition to adulthood events, educational trajectories and unpaid care work, affect early destinations, conceived of as states of social integration, vulnerability or exclusion, at around age 20.

On the other hand, I examine how and to what extent a set of educational and life course events during the observation window of the study -ages 15 to 20-, impact on high school graduation odds, and thus condition individual trajectories leading to exclusion or vulnerability early destinations. In this last analysis, I take into account whether these events were experienced or not, as well as their calendar, that is to say, when they happened, and their sequence.

The thesis follows a quantitative and longitudinal approach, articulating descriptive and explicative techniques. I use multinomial logistic regressions and discrete time to event logistic models to address objectives one and two, respectively, drawing on panel data from the 2009 Uruguayan Pisa Longitudinal Study (PISA-L 2009, DS-FCS-UdelaR).

My results show early destinations of social integration, vulnerability or exclusion, as well as secondary school trajectories that end up in disaffiliation are, to a great extent, a consequence of cumulative advantages and deprivations, which depend on structural conditions, school factors, family events and an uneven sexual distribution of unpaid care work. At the same time, the study reveals how the timing and sequence of life course events substantially affect these outcomes, specifying different life experiences or types of transitions at these ages.

The thesis also addresses previous studies' results that show females outperform males both in terms of high school graduation rates and of high school disaffiliation risks, and argues that this assertion is only partially accurate. In particular, my analysis reveal that, for women, motherhood, conjugality and unpaid care work activate processes of deprivation that lead to substantially higher risks of both school dropout and early exclusion and vulnerability social destinations, while, for men, none similar effects are found.

Lastly, the study deals with a meritocratic hypothesis which explains integration/exclusion destinations as the result of previous academic competencies, in particular, focusing on the incidence of what PISA defines as the minimal literacy threshold for social and citizen integration. My approach on this issue helps clarify to what extent such outcomes as early social destinations or school disaffiliation are determined by early academic skills, and to what extent such association actually reflects the indirect effects of previous social inequalities.

Palabras clave: Educación, Educación media, Desafiliación educativa, PISA, Integración social, Transición a la adultez, Curso de vida, Cuidado no remunerado, Juventud, Panel, diseño longitudinal, Historia de Eventos, Análisis multivariado.

Tabla de contenido

Introducción	13
Capítulo 1. Antecedentes sobre el tema de investigación	20
Antecedentes internacionales en educación	20
Los análisis de trayectorias educativas en Uruguay	24
Integración social y desigualdades de género	27
Juventudes y transformaciones familiares en los procesos de transición a la adultez	30
Juventudes, integración social y desarrollo humano	34
Capítulo 2: Marco conceptual y especificación del problema de investigación	36
2.1 Marco conceptual	36
2.2 El problema de investigación	41
2.3 Objetivos	42
2.4 Preguntas de investigación	44
2.5 Hipótesis de trabajo	44
Capítulo 3. Estrategia metodológica	46
Potencialidades de un análisis de trayectorias	46
Fuente de información	47
Universo y muestra	48
Técnicas de análisis	48
Capítulo 4. Análisis de la integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes a sus 20 años	55
4.1 Los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión	55
4.2 Probabilidades y riesgos de integración, vulnerabilidad y exclusión social	58
Trayectoria escolar	58
Competencias escolares y capitalización de conocimientos en los destinos tempranos de integración/exclusión social	60
Eventos de transición a la adultez en la esfera privada	65
Cuidado no remunerado	66
Factores sociodemográficos, socioeconómicos y sector institucional	66
4.3 Efectos escolares y extraescolares en la integración, vulnerabilidad o exclusión a los 20 años. Un análisis multivariado.	68
Resultados del modelo logístico multinomial para el total de la cohorte	70
Resultados de los modelos logísticos multinomiales para varones y para mujeres	73
Capítulo 5. Los caminos hacia la desafiliación educativa	80
5.1 Trayectorias académicas, transición a la adultez y desafiliación educativa en los cursos de vida entre los 15 y 20 años	83
Debilitamiento de vínculos con la educación en el tránsito por la educación media	83
Vulnerabilidad educativa y procesos de transición a la adultez en los cursos de vida	99
Tipología de transiciones	106
5.2 Factores y trayectorias asociadas a la desafiliación en la educación media. Un análisis multivariado de tiempo al evento.	112
Resultados del modelo logístico de tiempo discreto para el total de la cohorte	113
Resultados de los modelos logísticos de tiempo discreto para varones y para mujeres	116
Síntesis y conclusiones	119
Bibliografía	144
Anexos	153

Índice de tablas

Tabla 1. Emancipación, autonomía e/o independencia de los adolescentes de 15 a 19 años de zonas urbanas. Porcentaje total y según sexo.	33
Tabla 2. Status de integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes a sus 20 años evaluados en PISA 2009 (%). Uruguay 2012	57
Tabla 3. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según nivel de desempeño en lectura a los 15 años. Uruguay, 2014	62
Tabla 4. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según puntaje bruto de desempeño en lectura a los 15 años. Uruguay, 2014	63
Tabla 5. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según puntaje neto de desempeño en lectura a los 15 años. Uruguay, 2014	64
Tabla 6. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según eventos de transición a la adultez de tipo privado. Uruguay, 2014.....	65
Tabla 7. Status de integración educativo-laboral a los 20 años, de los jóvenes evaluados en PISA 2009, según tareas de cuidado no remunerado. Uruguay, 2014.....	66
Tabla 8. Status de integración educativo-laboral a los 20 años, de los jóvenes evaluados en PISA 2009, según variables de estratificación. Uruguay, 2014.....	68
Tabla 9. Estadísticos descriptivos, al cierre del panel, de las variables regresoras incorporadas en el modelo multinomial. Uruguay, 2014.....	70
Tabla 10. Resultados del modelo multivariado de tipo multinomial sobre los riesgos de integración, vulnerabilidad y exclusión de la cohorte PISA 2009 a sus 20 años. Uruguay, 2014.....	72
Tabla 11. Resultados de los modelos multivariados para varones y para mujeres, sobre los riesgos de integración, vulnerabilidad y exclusión de la cohorte PISA 2009 a sus 20 años. Uruguay, 2014....	76
Tabla 12. Logros académicos de los jóvenes evaluados en PISA 2009 al cierre del panel. Uruguay, 2014	84
Tabla 13. Trayectorias educativas con experiencia de debilitamiento de vínculos en educación media, de los jóvenes evaluados en PISA 2009 al cierre del panel. Uruguay, 2014.....	85
Tabla 14. Incidencia de los eventos educativos en educación media, de los jóvenes evaluados en PISA 2009 al cierre del panel. Uruguay, 2014	88
Tabla 15. Intensidades y calendarios de los eventos académicos seleccionados según variables de estratificación. Panel PISA 2009. Uruguay, 2014	93
Tabla 16. Intensidades y calendarios de los eventos académicos seleccionados entre los 15 y 20 años, según eventos académicos previos al inicio del panel. Panel PISA 2009. Uruguay, 2014.....	95
Tabla 17. Intensidades y calendarios de los eventos académicos seleccionados entre los 15 y 20 años, según eventos de transición a la adultez en la esfera privada, y tareas de cuidados Panel PISA 2009. Uruguay, 2014.....	97
Tabla 18. Incidencia de eventos de transición a la adultez de los jóvenes evaluados en PISA 2009 para los tiempos seleccionados. Uruguay, 2014	99
Tabla 19. Intensidades y calendarios de los eventos de transición a la adultez según variables de estratificación. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.	104
Tabla 20. Intensidades y calendarios de los eventos de transición a la adultez según realización de tareas de cuidados. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.....	105
Tabla 21. Intensidades y calendarios de los eventos de transición a la adultez según eventos académicos entre los 15 y 20/21 años. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.....	106

Tabla 22. Distribución de los jóvenes emancipados al cierre del panel (20 años), según secuencia de ocurrencia con eventos educativos. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.	108
Tabla 23. Secuencias de ocurrencia de emancipación-desafiliación en educación media, al cierre del panel, según sexo y nivel socioeconómico. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.	109
Tabla 24. Distribución de los jóvenes con experiencia laboral al cierre del panel (20 años), según secuencia de ocurrencia con eventos educativos. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.	109
Tabla 25. Secuencias de ocurrencia de trabajo-desafiliación en educación media, al cierre del panel, según sexo y nivel socioeconómico. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.....	110
Tabla 26. Resultados de análisis multivariado de tipo binomial de tiempo discreto sobre desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014. Uruguay.	114
Tabla 27. Resultados de los análisis multivariados de tipo binomial de tiempo discreto para varones y para mujeres sobre desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014. Uruguay.	118

Índice de gráficos

Gráfico 1 Distribución porcentual de la emancipación, autonomía o independencia en adolescentes de 15 a 19 años residentes en zonas urbanas. Total y según sexo. Uruguay, 2010	32
Gráfico 2. Perfil de los jóvenes integrados, vulnerables y excluidos según experiencias de transición a la adultez de tipo privado. Uruguay, 2014.....	58
Gráfico 3. Duraciones a los distintos eventos educativos en la educación media. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.....	89
Gráfico 4. Duraciones a los eventos de transición a la adultez y los eventos educativos seleccionados entre los 15 y 20 años. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.	102
Gráfico 5. Porcentaje de jóvenes entre los 15 y 20 años según tipos de transiciones a la adultez. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.	107
Gráfico 6. Efectos (OR) de factores asociados a la desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014. Uruguay.	115
Gráfico 7. Efectos (OR) de factores asociados a la desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014, en los modelos especificados para varones y para mujeres. Uruguay.	117

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Modelo teórico de clasificación de status según nivel de cohesión social	37
Ilustración 2. Modelo teórico de clasificación de status según cohesión social, con el eje integración educativa	39
Ilustración 3. Tipología de movilización de competencias académicas de los jóvenes entre sus 15 y 20 años	61

Introducción

¿En qué pueden consistir las protecciones, en una sociedad que se vuelve cada vez más una sociedad de individuos?

R. Castel (1997)

El tema de esta investigación se ubica en los campos de la sociología de la educación y la sociología de la juventud, desde un enfoque de la integración social. Se propone el estudio de las trayectorias y destinos educativo-laborales en el marco de los procesos de transición a la adultez, de un panel de jóvenes entre sus 15 y sus 20 años, que estaban escolarizados al inicio del período. Al período de cierre del panel (20 años), se comprenderán sus destinos educativo-laborales en tanto destinos tempranos de integración, vulnerabilidad o exclusión social, y sus trayectorias se analizarán en clave de procesos de integración/exclusión social¹.

Hoy en Uruguay uno de cada cuatro adolescentes de 19 y 20 años se encuentra al margen de las esferas educativa y laboral (23%), un 25% sólo trabaja, y poco más de la mitad se encuentra estudiando o estudiando y trabajando (52%)^{2,3}. Mientras a sus 20 años algunos continúan viviendo con sus padres y cursando sus estudios sin otro tipo de responsabilidades derivadas de la conformación de una familia o laborales, otros se casaron o conviven en pareja, tienen al menos un hijo, dejaron de estudiar y orientaron al menos parte de su tiempo “liberado” para trabajar. Otros, viven una situación de exclusión educativa y laboral, con lazos familiares presumiblemente débiles; todo ello sin contar quienes quedan al margen de las Encuestas Continuas de Hogares del gobierno, por el hecho de vivir en situación de calle o permanecer en instituciones sanitarias o de seguridad.

¹ Aquí y en adelante, la palabra destinos se refiere específicamente a los destinos del joven al cierre del período de análisis (esto es, a sus 20 años). En ningún caso deberán comprenderse como destinos finales en un sentido amplio –en nuestro caso destinos de integración o exclusión.

² 12,7% estudiaba y trabajaba mientras un 39,7% sólo se encontraba estudiando.

³ Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de ECH 2019, Instituto Nacional de Estadística.

Si bien estos cortes “gruesos” distan mucho de caracterizar por completo las juventudes uruguayas, ilustran las limitaciones de hablar de *la juventud* como una categoría homogénea. Desde hace al menos 20 años la definición de *la juventud* en estos términos ha sido cuestionada (Bourdieu, P.; 1990, Criado, M; 1998, Ghialdo, F.; 2004; Filardo, 2008a; Filardo, 2008b; Filardo et al, 2010; Filardo et al; 2007; Filardo et al; 2008; Filardo, Chouhy y Noboa, 2009), a lo que se le agrega la concepción como *condición* social caracterizada por recibir una “moratoria social” – parafraseando a Margulis- para su desarrollo y expresión⁴.

Sin desconsiderar la heterogeneidad que encierra el concepto y su carácter socialmente situado (Filardo et al; 2007), la heterogeneidad de realidades de afiliación educativo-laborales marca una fuerte estratificación en términos de integración social, en los primeros años de las trayectorias del joven hacia la construcción de su ser adulto responsable de sí mismo y de su familia de destino si corresponde⁵.

Más específicamente, el adolescente comienza a transitar un período socialmente denso en varios aspectos: en un sentido psico-social implica un proceso de desarrollo socio-emocional, la asunción de distintos/nuevos roles y un momento clave en los procesos de conformación de su identidad social e individuación. Esta densidad también tiene su cara burocrática en términos de restricciones y habilitaciones: a partir de los 14 años se obtiene la habilitación para ingresar al mercado formal de trabajo, a los 15 se puede contraer matrimonio, a los 18 años se establece el pasaje hacia la condición de ciudadano y la asunción de la responsabilidad sobre sí mismo y su acción, a lo que se agrega la obligatoriedad gubernamental de cursar y completar su educación media. En la esfera social, este período supone la creciente participación en los procesos productivos y reproductivos, operacionalizada en los análisis de transición a la adultez a través de la experimentación de cinco eventos clave: dejar de estudiar, inserción en el mercado de trabajo, independencia del

⁴ De hecho, una encuesta reciente sobre juventudes de carácter regional, muestra cómo en Uruguay esa moratoria social es marginal: los jóvenes son vistos en general como un colectivo más violento, consumista e individualista que los adultos, menos responsable y trabajador que los adultos, y que debería principalmente prepararse para el futuro y asumir responsabilidades (Filardo, Chouhy y Noboa; 2009). Más aún, en un análisis cualitativo sobre los usos de la ciudad capitalina y las relaciones de edad se muestra cómo en los procesos discursivos de los ciudadanos los jóvenes llevan la marca de la delincuencia, incrementándose esto entre quienes cumplen la doble condición de ser joven y ser pobre (Filardo et al; 2007; Chouhy, Aguiar y Noboa; 2009).

⁵ En una cultura donde no existen rituales claros de pasaje al mundo adulto, la definición de la edad cronológica de inicio es en todo caso arbitraria: varía entre los 14 y 19 años según se la defina con criterios estadísticos, burocráticos, simbólicos o incluso psicológicos.

hogar de origen, unión conyugal y tenencia del primer hijo (Filardo, 2015; Amato et al, 2015; Calvo et al, 2014; Ciganda y Pardo, 2014; Pardo, Peri y Real, 2013; Pellegrino y Varela, 2013; Blanco, 2011; Furstenberg, 2008; Elder, 1991; Hogan y Astone, 1986; Marini, 1984; Hogan, 1980).

Además, el joven debe hacer esto en una “sociedad de semejantes”, que “*postula al individuo como un ser moral, independiente y autónomo*” (Dumont, L.; 1986, en Castel, R.; 1996), independientemente de su herencia socioeconómica y cultural, su género, la época y lugar de nacimiento y residencia, la situación de discapacidad, que operan –tal como ha sido ampliamente analizado- como elementos estratificadores de la experiencia.

En otras palabras, en el día a día, el individualismo que para algunos implica mayor autonomía y autorrealización, para otros puede convertirse en una carga agonística y aislante. Al decir de Castel, (...) *La contradicción que atraviesa el proceso actual de individualización es profunda. Amenaza a la sociedad con una fragmentación que la haría ingobernable, o bien con una polarización entre quienes puedan asociar el individualismo y la independencia porque su posición social está asegurada, por un lado, y por el otro quienes lleven su individualización como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones.* (1997: 477) En todo caso, muchas veces es útil para invocar su nombre a la hora de sus resultados: ¿Quién es responsable por el excluido? ¿Quién es el responsable por el exitoso? La respuesta a estas preguntas –y también a estas realidades- es un gran debate. La certeza es que no hay cohesión social sin protección social, y no hay integración social sin lazos institucionales en un sentido amplio. ¿Qué puede decirse, en términos de integración y de equidad, sobre el 23% de jóvenes de 19-20 años que están al margen de los circuitos educativo y laboral? ¿Y de aquellos que *aún* no lo están? ¿Cómo estructura esta realidad sus destinos de vida?

Desde la sociología existe un importante desarrollo teórico y de investigaciones empíricas al respecto. En el desarrollo de teoría, pueden citarse las corrientes del capital social, la de la estratificación social y reproducción de las desigualdades –de clase de edad y de género-, la teoría del capital humano –e incluso del desarrollo cognitivo-, las institucionalistas, los aportes de la corriente de escuelas eficaces y luego de factores escolares, entre otras. En conjunto, ellas producen un abanico de respuestas que van desde la centralidad de las estructuras en la re-producción de los destinos de integración/exclusión hasta las explicaciones donde los destinos son principalmente consecuencia de decisiones racionales,

pasando por aquellas que se focalizan en comprender el peso de las instituciones en estos destinos.

Respecto del análisis empírico existen innumerables análisis internacionales (CEPAL, 2017; PNUD, 2009; CEPAL, 2004; CINTERFOR, 1998; Casal, J; 1996) y nacionales (INJUMIDES; 2015; Filardo, et al, 2010; INFAMILIA, 2009; Fernández et al, 2009; Boado y Fernández, 2008; Filardo et al, 2007; Filgueira, C. y Rama, G., 1990), algunos orientados a un análisis más general de estos procesos y otros más focalizados a comprender los efectos de algún/algunos factor/es en ellos.

El aporte que se busca realizar con esta investigación a la construcción de conocimiento en esta área es el siguiente:

1. Definir el objeto de estudio desde el marco desarrollado por Castel, R., en particular rescatando dos aspectos clave: como a) un *estado* social que es resultado de un conjunto de *herencias y procesos de privaciones* que llevan hacia él, antes que una *situación concreta* (“los que no estudian ni trabajan”, etc.); y b) como el resultado del vínculo del sujeto con tres esferas centrales: la familia, la afiliación educativa y la integración al mercado de trabajo. En términos metodológicos, esto implica centrar el análisis en trayectorias, antes que en la situación de un individuo en un momento dado.
2. Dialogar en particular con las teorías del capital humano y la sociedad del conocimiento, a través del análisis del peso condicional de las competencias de los sujetos en los destinos educativo-laborales.
3. Analizar estos procesos en una etapa temprana del ciclo vital en la cual se comienzan a experimentar los procesos de transición a la vida adulta, bajo la hipótesis de que las trayectorias tempranas de integración/exclusión condicionan sus destinos de vida en un futuro mediato.
4. Focalizar, en particular, en las desigualdades de género que se configuran en estos procesos, junto con las desigualdades derivadas de otras dimensiones como el origen social, el territorio o el origen étnico-racial.
5. Analizar la incidencia de los factores escolares y de distintos eventos de riesgo en la trayectoria escolar del joven en sus destinos de integración/exclusión.

Así, continuando una línea de investigación del Departamento de Sociología, UdelaR (Cardozo, 2019; 2016; 2009; Boado y Fernández, 2010; 2008; Fernández, Meneses y Marques, 2015; Fernández, 2009; Buchelli y Casacuberta, 2010), la investigación busca comprender, por un lado, en qué medida inciden los distintos factores estructurales, escolares, individuales, familiares y de trayectorias, en la probabilidad de estar socialmente integrado o excluido, o de encontrarse en una situación de vulnerabilidad social sobre los 20 años de edad. Asimismo, se propone analizar en qué medida se sostiene la hipótesis de la explicación de los destinos sociales por sus competencias cognitivas previas (PISA-OECD⁶).

Al focalizarse el análisis de trayectorias de transición a la adultez en los inicios de estos procesos -entre los 15 y los 20 años-, el análisis de los procesos de integración/exclusión se especifica en tres niveles. A nivel macro, permite hablar de cómo se procesa –o se comienza a procesar- la reproducción social (productiva y biológica) en su sentido más estricto, y la reproducción de la desigualdad social en un sentido amplio. A nivel micro, implica analizar y comprender cómo se estructuran las decisiones –o azares- de vida, y construyen en ellas sus trayectorias. A nivel meso, implica estudiar cómo las instituciones y los arreglos institucionales moldean las trayectorias de vida y en qué medida lo hacen, ya sea a los efectos de preservar los niveles de cohesión e integración social, así como de sostener el desarrollo social, productivo y reproductivo.

En la relación de los últimos dos niveles se enmarca el último aporte que pretende realizarse con este trabajo. El análisis del vínculo con las instituciones educativa y laboral, y la definición en sí de integración/exclusión social bajo las características de estas relaciones, se especifican bajo el supuesto casteliano de que las protecciones sociales derivan de la participación en colectivos. Un segundo supuesto que se adopta es que, en particular para el análisis de esta etapa de vida, la esfera educativa es central en su doble rol: a) como espacio integrador, y b) como institución responsable de la formación y desarrollo de competencias del individuo, *movilizables* en su vinculación con un mercado de trabajo cada vez más exigente. En este doble rol debe comprenderse el objetivo estatal de la extensión de universalización de la educación hacia la acreditación del nivel medio superior (Ley de Educación; 2008). Siguiendo a Leisering, “*hablar de los cursos de vida significa analizar*

⁶ “PISA mide la capacidad de los jóvenes de 15 años para usar sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias para enfrentar desafíos de la vida real” En <https://www.oecd.org/pisa/>

los procesos de mejora individual en el contexto de las acciones institucionales y las metas biográficas individuales. Estos dos niveles interactúan para producir la estructura temporal de un curso de vida completo” (2003:32-33).

En este marco, entenderé por destino temprano de integración cuando, a sus 20 años, el joven acreditó la educación obligatoria (educación media superior), independientemente de si continúe o no estudiando y si esté activo o no en el mercado laboral, entendiéndolo que cuenta con las credenciales mínimas para una integración al mercado de trabajo y con las competencias necesarias para una inserción plena en la sociedad. Por su parte, un destino temprano de vulnerabilidad incluye situaciones de jóvenes que, a sus 20 años, se encuentran estudiando sin la acreditación de la educación obligatoria lo que, debido a su edad, implica que han acumulado al menos dos años de rezago –a la luz de la trayectoria educativa normativa- y/o que se encuentran trabajando. Por último, entiendo en esta tesis como un destino temprano de exclusión cuando el joven no estudia ni trabaja, y no cuenta con la acreditación de la educación obligatoria. Una descripción más detallada de estos conceptos, en términos sustantivos y metodológicos, se desarrolla en los capítulos 2 y 3 de esta tesis; mientras, el capítulo 4 focaliza el análisis de la desafiliación educativa sin la acreditación de la educación obligatoria, con sus implicancias en los status de vulnerabilidad y exclusión.

En términos operativos, esta investigación se enmarca en los estudios sobre trayectorias académicas y laborales de los jóvenes evaluados en PISA, desarrollados por el Departamento de Sociología, FCS, Udelar. De acuerdo a los objetivos planteados, el análisis es de tipo descriptivo y explicativo, e incorpora la dimensión temporal como un elemento central. El diseño metodológico es de tipo longitudinal retrospectivo, y el análisis empírico se apoya en la base de datos construida en el marco del proyecto “*Estudio longitudinal de los jóvenes evaluados por PISA en 2009 (PISA-L 2009-2014)*” (Cardozo, 2016; Cardozo, 2012): una encuesta retrospectiva aplicada en 2014 a una muestra aleatoria de los estudiantes uruguayos que participaron cinco años antes en la prueba PISA en 2009.

La naturaleza de los datos secundarios, de tipo panel, hace posible realizar un análisis de trayectorias y analizar cambios en el tiempo a nivel macro y micro. La base de datos, por su parte, incluye la información producida por la encuesta retrospectiva de trayectorias aplicada en 2014 por Cardozo (2016; 2012), más aquella producida por las pruebas PISA: los resultados de las pruebas y los instrumentos asociados (cuestionario al estudiante y cuestionario al centro educativo).

Por último, en términos de impacto social de los resultados, este trabajo pretende aportar conocimiento para el análisis de las políticas sociales orientadas a apoyar la afiliación educativa en la enseñanza media, buscando identificar en las trayectorias qué aspectos extraescolares deben considerarse para el desarrollo de políticas de retención y acreditación del alumnado.

La tesis se presenta con la siguiente estructura. El primer capítulo describe un conjunto de antecedentes sobre el tema de investigación y, el capítulo 2, especifica el problema de investigación, y desarrolla el marco conceptual, los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación. El capítulo 3 desarrolla la estrategia metodológica, universo y muestra, la fuente de información y un detalle de las técnicas utilizadas en los análisis empíricos.

El capítulo 4 presenta el análisis sobre la incidencia y perfiles de los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, en los términos señalados antes, y la estimación de las probabilidades y riesgos respectivos de ubicarse en cada una de estas situaciones que enfrentan los jóvenes a sus 20 años. Se aborda aquí el análisis de estos destinos tempranos a la luz de la trayectoria escolar, las competencias evaluadas en PISA, la conformación de una familia, la realización de tareas de cuidado no remunerado, así como de otros factores sociodemográficos y socioeconómicos.

El capítulo 5 pone foco en un análisis de las trayectorias, explotando así las posibilidades de un diseño de tipo panel, con especial atención a la experimentación y a las temporalidades de ciertos eventos escolares y extraescolares en los trayectos de vida que anteceden y, en cierta medida, conducen, a desafiliación educativa sin culminar la educación obligatoria por ley, conformando fuertemente las situaciones de destino temprano analizadas en el capítulo anterior. Por las razones adelantadas más arriba, que retomaré con mayor profundidad en los capítulos siguientes, la preocupación central del capítulo 4 estará puesta especialmente en los eventos y trayectorias correspondientes a la esfera educativa, incorporando las trayectorias en los otros dominios como factores que protegen o ponen en riesgo la afiliación y la acreditación de la educación obligatoria.

Por último, la tesis cierra con un apartado de síntesis, consideraciones y conclusiones a la luz del análisis descrito.

Capítulo 1. Antecedentes sobre el tema de investigación

Existe, al menos desde la sociología y la economía, una vasta cantidad de estudios empíricos y un importante desarrollo conceptual sobre educación, integración y exclusión social, y juventud. A nivel nacional, los análisis que incorporan la dimensión de las competencias individuales del joven en estos procesos desde un enfoque de trayectorias, en especial con análisis de tipo cuantitativo, tienen un desarrollo comparativamente más reciente y se acompañan de estudios de carácter longitudinal. A continuación, se describen algunos estudios nacionales e internacionales, que constituyen antecedentes para esta investigación.

Antecedentes internacionales en educación

Desde hace al menos 20 años, principalmente en la literatura anglosajona, ha habido un gran avance en los análisis educativos en tres vertientes: a) la estimación de los factores escolares y extraescolares asociados al desempeño, b) el análisis específico del “efecto” de los factores escolares en el desarrollo de competencias del estudiante, y c) los estudios orientados a analizar la transición educación – trabajo y la capitalización en ello de las competencias del joven. Por un lado, en la búsqueda por aislar los factores que influyen en los aprendizajes, el desarrollo teórico y metodológico no tardó en señalar las limitaciones de los análisis de desempeños o “contemporáneos”, dando lugar al desarrollo de los análisis de “valor agregado” y al diseño de análisis a partir de la “función de producción de aprendizajes” (Nonoyama-Tarumi, Hughes y Willms, 2015; Willms, 2006; Todd, P. y Wolpin, K.; 2007, Todd, P. y Wolpin, K.;2003, Bryk y Raudembush, 1988, Bryk, A; 2008). No es de interés aquí desarrollar el debate sobre las potencialidades y limitaciones de cada enfoque y medida a la hora de analizar los factores escolares y extraescolares, sino centrarse en qué medida estos estudios constituyen antecedentes de esta investigación.

Dentro de los estudios “contemporáneos”, varios programas internacionales y proyectos de investigación se han volcado por el análisis de competencias antes que de currículum (esto por supuesto no implica una “superación” de los estudios de conocimientos, currículum o valor agregado, sino que varía según el tipo de análisis a realizar y de parámetros que se deseen estimar). Un ejemplo paradigmático de ello, y de particular interés en este trabajo, es el enfoque de evaluación de competencias para la vida que propone el Programa

Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA, por sus siglas en inglés- en el marco de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

PISA es un programa de evaluación trianual que aplica la OCDE, donde participan actualmente 85 países y economías y al cual se incorpora Uruguay por primera vez en la edición 2003. Su objetivo principal es evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años que se encuentran en el sistema educativo formal están preparados para los desafíos que encontrarán en las sociedades de hoy. Se propone evaluar conocimientos y competencias consideradas relevantes para el desarrollo personal, social y económico; para la participación plena en una sociedad democrática y para seguir aprendiendo durante toda la vida (ANEP; 2004). De este modo, los ítems de la prueba se centran en evaluar cómo estos adolescentes reflexionan y aplicarían su conocimiento aprendido en situaciones de la vida cotidiana, así como también qué son capaces de hacer los estudiantes con lo aprendido. Además de la prueba, PISA aplica un cuestionario a los estudiantes (sobre datos socioeconómicos, expectativas educativas, capital cultural, vinculación con los centros de estudio, actitud hacia los aprendizajes, entre otros), y otro a sus respectivos centros de estudio, disponiendo así de un gran caudal de información para el desarrollo de análisis multidimensional dentro de la temática.

Es importante destacar las características del enfoque conceptual y metodológico de PISA en la evaluación de conocimientos y competencias: ésta es aplicada a una cohorte de nacidos -en cada ciclo PISA a estudiantes de educación media que tienen 15 años- y no a los estudiantes de un grado escolar en particular, logrando evaluar competencias en estudiantes próximos en casi todos los países al final de la escolaridad obligatoria, independientemente de la modalidad educativa en la que estén escolarizados. Por otra parte, la relevancia de esa edad es justificada en que es la “etapa en que los jóvenes inician progresivamente su transición a la vida adulta, y conviene saber en qué condiciones la acometen” (Vélaz de Medrano, 2006:13).

En la medida que PISA se orienta a evaluar competencias para la vida “consideradas «básicas» por consenso, que no se corresponden estrictamente al currículo específico de cada país”, la evaluación PISA “permite extraer conclusiones no sólo acerca de la eficacia y funcionalidad de cada sistema educativo –en el marco del conjunto– para educar a su población en este decisivo período escolar, sino también de la influencia y potencial educativo de las familias y del conjunto de la sociedad de un país” (ídem). Así, busca evaluar

a la luz del supuesto que la educación de los jóvenes –en particular el tipo y grado de competencias que desarrollan– es resultado de las actuaciones de todos los actores de la educación (institución educativa, familia, pares, etc.). Ello implica la incorporación de un nuevo concepto de alfabetización fuertemente vinculado al concepto de ciudadanía, y la preocupación por los temas de equidad y calidad educativas de cara al desarrollo social y económico.

Con su concepto de alfabetización y de evaluación de competencias que serán necesarias para el pleno desarrollo en su vida adulta, PISA adopta tres supuestos fuertes, a saber:

- a) el nivel de competencia en matemática, ciencias y lectura a los 15 años⁷ tiene una relación significativa y positiva con su capacidad de integración futura a la sociedad de conocimiento y, por tanto, con sus riesgos de exclusión o vulnerabilidad;
- b) al considerar un umbral de competencias mínimas para la vida establecido por PISA, quienes estén bajo ese umbral (que llaman “de alfabetización”) serán aquellos que tendrán fuertes restricciones para desenvolverse en su trayectoria futura –vida adulta, mientras quienes tienen desempeños superiores a ese umbral mínimo estarían en condiciones más favorables o propicias.
- c) el nivel de competencias a una edad X presenta un efecto sostenido en el tiempo, más allá de una disminución o aumento de las mismas en su trayectoria futura.

Una de las preguntas centrales que surgen de estos supuestos es ¿hasta qué punto se produjo de hecho? La propuesta que realizó la OECD en 2003 a los países participantes en PISA de transformar en panel a los estudiantes evaluados en PISA (al cual llamaron PISA-Longitudinal, en adelante PISA-L), iba exactamente en este sentido.

De acuerdo al marco conceptual desarrollado por la organización, la propuesta se centraba en el análisis las transiciones de la educación al trabajo a la luz de las competencias del joven: “...provide a key means of assessing the extent to which the knowledge and competence acquired through school do, in fact, help to prepare young people for adulthood and the transition to work” (PISA-OECD; 2003: 9).

⁷ Fruto de sus trayectorias previas, soportes familiares, escolares y de la comunidad, y su propio *endowment*, siguiendo a Todd, P. y Wolpin, K (2007)

Si bien el desarrollo del proyecto PISA-L como opción internacional del programa no pudo llevarse a cabo por problemas de distinto tratamiento y confidencialidad de los datos según país, se han impulsado estudios de este tipo en distintos países desde la OECD. De hecho, en el marco de la primera conferencia mundial de investigaciones en PISA, se dedicó un espacio al impulso de la propuesta y la presentación de resultados para los países que la aplicaron. La propuesta sostiene que *“...a longitudinal component for PISA affords the analyst the possibility to ask questions such as:*

- a) Are skills at 15 conducive to later success?*
- b) Outcomes: Participation and completion of post-secondary education (college/university)?*
- c) In terms of early labour market outcomes: Employment/Wages?*
- d) Is poor performance at 15 pose a curse? Or can it be overcome? Who does and who does not?*
- e) Is performance associated with certain paths through post secondary education? Do these paths matter for later performance?” (PISA-OECD; 2009)*

En la actualidad, existen varias experiencias de estudios PISA Longitudinales en el mundo (OECD, 2018; Borgonovi, et al 2017; Gore et al, 2015; Shienks, Eisl-Culkin y Bussière, 2006; Looker y Thiessen, 2008; Nguyen y Cully, 2010; Rothman, 2009; Thomson, 2005; Looker y Thiessen, 2004. Finnie, 1999): el YITS de Canadá y el LSAY de Australia son los proyectos de PISA-Longitudinal más avanzados y con mayor seguimiento. En Dinamarca, se realizó un PISA-L donde se aplicaron entrevistas en 2004 a los estudiantes que participaron en la edición 2003 del programa. El PISA-L en la República Checa implicó la realización de entrevistas en 2004, 2006 y 2007, también sobre la cohorte 2003.

En Uruguay existen las dos experiencias antes mencionadas: el PISA-L 2003 implicó el seguimiento a una submuestra en dos encuestas retrospectivas (2007 y 2012), abarcando una ventana de observación de 10 años desde la prueba PISA; mientras tanto, el PISA-L 2009 supuso el seguimiento de la cohorte evaluada en 2009 hasta sus 20 años aproximadamente, a partir de la encuesta retrospectiva aplicada en 2014 (Boado y Fernández, 2010; Fernández, 2011; Cardozo, 2016; Fernández et al, 2013; Fernández, Boado y Bonapelch, 2008)⁸. En

⁸ Existen también otro tipo de experiencias de seguimiento, como el estudio en Alemania que analiza la performance de escuelas participantes en las dos mediciones 2000 y 2003, así como experiencias en Suiza. En Uruguay, importa señalar la realización de un tercer estudio PISA-L, de menor alcance que los dos mencionados, para la submuestra de 4to grado evaluada en PISA 2006 en los departamentos de Montevideo y Maldonado (Menese, 2012; Ríos, 2014; 2012).

general, entre otros aspectos de interés, estos análisis han mostrado una fuerte asociación entre las competencias desarrolladas hasta los 15 años y los procesos de transición educación-trabajo.

Los análisis de trayectorias educativas en Uruguay

Los antecedentes nacionales de referencia para esta investigación son principalmente aquellos enmarcados dentro del Grupo de Estudio sobre “Desigualdad, oportunidades educativas y transición al trabajo de los jóvenes uruguayos en perspectiva comparada” aprobado por CSIC en 2010, en particular los estudios sobre trayectorias educativas y laborales de los jóvenes que participaron en PISA 2003 y 2009 (PISAL-2003 y PISA-L 2009, respectivamente)⁹.

El PISA-L 2009 supuso un diseño de tipo panel, que implicó la aplicación de una encuesta retrospectiva en la cual se relevó en detalle eventos clave en las trayectorias educativas, laborales y familiares de los jóvenes que participaron en PISA-2009, entre sus 15 y 20 años, así como factores sociodemográficos, institucionales y valoraciones sobre su experiencia en los centros educativos. Tuvo como propósito inicial estudiar la evolución reciente en el acceso a la educación terciaria en Uruguay con base en la comparación de las trayectorias educativas de dos cohortes generacionales (los que tenían 15 años de edad aproximadamente en 2003 y 2009, respectivamente, con edades teóricas de transición a la educación superior en los años 2005/2006 y 2012/2016 respectivamente), analizando en particular el impacto de la extensión de la oferta de enseñanza terciaria en el interior del país a partir de la descentralización de la Universidad de la República (Cardozo; 2012). Posteriormente, un segundo informe analizó: i) las trayectorias educativas en la enseñanza media seguidas por la cohorte de estudiantes evaluados por PISA en 2009, con especial énfasis en la acreditación de la educación media superior y en los problemas de desafiliación de la enseñanza formal y ii) las valoraciones de los jóvenes en relación a sus experiencias sociales y académicas en la educación media (Cardozo; 2016)

⁹ Ambos PISA-L fueron realizados desde el Departamento de Sociología de la UdelaR y contaron con el apoyo técnico y financiero de distintas instituciones, entre las que cabe destacar, en particular, el acuerdo con la DIEE de CODICEN-ANEP, en el caso del PISA-L 2003, y el convenio con el INEEed en el marco del PISA-L 2009.

El PISA-L 2003, con un diseño similar y con dos olas de relevamiento -2007 y 2012-, tuvo por origen la investigación “*Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003*” (2005), realizada por Boado y Fernández. Los objetivos generales de este proyecto fueron: 1) describir los principales eventos educativos y laborales que pautaron la transición entre los 15 y los 20 años, y 2) modelizar la relación entre las competencias desarrolladas, la experiencia escolar y los factores sociales en la ocurrencia de estos eventos educativos y laborales, así como el tiempo en que ocurrieron (Boado y Fernández, 2010; 2008).

Como aspectos generales, estas investigaciones analizan en profundidad, si bien con distintos énfasis, las trayectorias educativas de las cohortes de estudiantes correspondientes: la acreditación de la educación media básica, la matriculación y acreditación en la enseñanza media superior, la matriculación a la enseñanza superior, las temporalidades o calendarios de estos procesos, así como la incidencia y temporalidades del abandono inter e intra anual y la desafiliación educativa. En ambos casos el análisis se enriquece a la luz de las competencias con que contaba el joven según sus desempeños en las pruebas PISA, el sector institucional, el tamaño de la localidad y el entorno sociocultural del centro al cual asistieron a inicio del panel. Por su parte, en ambos casos los estudios realizan una revisión conceptual y operacional de las nociones de deserción, desafiliación, abandono y no asistencia. (Cardozo et al, 2014; Cardozo; 2012; Fernández, Cardozo y Boado; 2009; Cardozo, 2009; Fernández, 2009)¹⁰.

Si bien varios de sus resultados se irán citando a lo largo de este análisis, dada la cercanía del objeto de estudio y por el hecho de que esta tesis comparte la fuente de información con el más reciente de estos estudios, es importante marcar desde ya algunos de los resultados que suponen insumos directos a este trabajo. Un eje de resultados son los referidos a la capacidad actual de la institución educativa de regular las trayectorias individuales y estratificar así los cursos de vida:

¹⁰ En el informe de Fernández, Cardozo y Boado (2009), una segunda parte se centra en el análisis de las trayectorias laborales: condición de actividad y posición ocupacional actual, experiencia laboral, movilidad ocupacional, tipo de acceso a los empleos -1º empleo y empleo actual si corresponde- y temporalidades en la transición educación-trabajo, entre otros.

- a) En la acreditación del ciclo básico, la estimación de que un 65,9% de los jóvenes de 19 años (en adelante cohorte edad) finalice este nivel resulta desalentadora considerando que desde hace cuarenta años (1967) y hasta el 2008 la finalización de este ciclo es de carácter obligatorio¹¹ (Boado y Fernández; 2008). Esta situación aumenta levemente para la cohorte PISA 2009, con un 78% de acreditación de este nivel y para los jóvenes de 20 años (Cardozo; 2016). Un análisis descriptivo muestra la mayor incidencia de este logro entre los estudiantes de la segunda cohorte que asistieron a centros con entornos socioculturales muy desfavorables y aquellos con grandes deficiencias en competencias en lectura y matemática, en comparación con la cohorte PISA 2003.
- b) El análisis sobre el acceso y acreditación de la enseñanza media superior muestra una línea de base más desalentadora para la política ante la extensión de la obligatoriedad a la finalización de la educación media: mientras el acceso a este nivel en ambas cohortes se ubicaba en torno al 80%, su acreditación descendía a aproximadamente el 40%. La acreditación de la educación media superior presenta una gran acentuación de la desigualdad de oportunidades según el entorno sociocultural del centro al cual asistía el joven a los 15 años y el nivel de competencias (en lectura o en matemática, según el estudio) demostrado en la prueba PISA (Cardozo, 2016; Boado y Fernández, 2010; 2008).

Por su parte, el análisis de la desafiliación del sistema educativo muestra en todo caso una estandarización de trayectorias por la negativa: la desafiliación tiende a concentrarse entre los 18 y 19 años, decisión que involucra a) procesos de construcción de identidad –a partir del abandono del rol de estudiante con sus protecciones y derechos- y proyectos de vida, b) el resultado de un proceso organizacional, y c) una forma de transición al mundo adulto (Fernández, Cardozo y Boado, 2009).

Respecto de las características de la persona desafiada del sistema educativo, los autores señalan que es más probable que sea un varón, de entorno sociocultural desfavorable o muy desfavorable, originario de clase social trabajadora, con experiencias previas de repetición y ausentismo, y con un reducido desarrollo de sus competencias cognitivas (Cardozo, 2016; Fernández, Cardozo y Boado, 2009).

¹¹ Esto aumentó al 87.1% de los jóvenes de 19 años que estaban escolarizados a sus 15 años (en adelante cohorte PISA).

Esta tesis busca aportar al desarrollo del conocimiento sobre las trayectorias educativas en particular y sobre las trayectorias educativo-laborales en general en tanto procesos de integración/exclusión social, sobre tres hipótesis y/o énfasis adicionales:

- a) La desafiliación educativa y la no acreditación de la educación obligatoria deben comprenderse en relación con eventos extraescolares en sus trayectorias de vida, además de por sus trayectorias escolares previas –abandono, repetición, etc.-. En este sentido, es preciso profundizar en el análisis de las trayectorias vitales entre los 15 y 20 años, analizar cómo se articulan los eventos escolares con los eventos de transición a la adultez, así como sus temporalidades respectivas.
- b) Los estudios de tipo panel permiten contrastar la hipótesis de PISA, basada en las teorías del capital humano, que sostiene la determinación de las competencias académicas con las que cuentan los jóvenes de 15 años en su integración social y ciudadana futura.
- c) Si bien los antecedentes mencionados sostienen una desigualdad de género favorable a las mujeres en integración educativa y en la acreditación de nivel (Cardozo, 2016; Fernández, et al., 2010), la realización de tareas de cuidado no remunerado en general, y la tenencia de hijos en particular, son factores que deben considerarse como determinantes o al menos asociados a procesos de desvinculación educativa y/o laboral, con una desigualdad de oportunidades en detrimento de las mujeres. Así, respecto de este segundo punto, es esperable encontrar que las mayores ventajas en las mujeres en términos de competencias adquiridas en PISA (al menos en el caso de lectura), progresión escolar y menores experiencias de debilitación de vínculos con la institución educativa, son fuertemente revertidas entre quienes experimentaron la maternidad y/o realizan con regularidad tareas de cuidado no remunerado. Desarrollaré esta hipótesis a continuación.

Integración social y desigualdades de género

Los resultados en ambos estudios (PISAL-2003 y PISA-L 2009) señalan que las brechas de género en educación son favorables a las mujeres; específicamente, para el indicador de desafiliación asciende a 8.1 puntos porcentuales a favor de las mujeres en la cohorte 2003 a sus 19 años, y de 14.6 para 2009 a sus 20 años). A su vez, los motivos de desafiliación según sexo muestran que mientras para los varones la desafiliación es mayormente por motivos laborales, entre las mujeres pesa más la responsabilidad de tareas de cuidado y reproductivas

(“hijos/unión/emancipación” o razones “Familiares/salud”) (Boado y Fernández, 2010). El presente trabajo pretende profundizar el análisis a partir de estos resultados –especialmente en el análisis por género de desafiliación y sus motivos según: a) las temporalidades de la desafiliación, y b) la coexistencia con otros eventos de transición a la adultez de carácter privado.

En concreto, se plantea la hipótesis de que la probabilidad de permanencia en el sistema educativo a los 20 años, favorable a las mujeres, no “pronostica” una desigualdad de género en la integración social favorable a estas últimas tal como sostienen los estudios previos, sino que esta relación está fuertemente mediada por eventos de transición a la adultez como la tenencia del primer hijo o la realización de tareas de cuidado no remunerado. Más aún, la experimentación de estas situaciones lleva a que las trayectorias de exclusión sean más probables entre las mujeres y no entre los hombres, para aquellos casos que experimentan eventos de unión conyugal y/o tenencia de hijos.

Este planteo se fundamenta a partir de investigaciones empíricas y del desarrollo teórico nacional e internacional, en particular en los estudios sobre trabajo no remunerado y los aportes desde la economía del cuidado (Batthyány et al, 2015a; Batthyány et al, 2015b; Filardo, 2011; Batthyány, 2007; CEPAL, 2009). A nivel macro, la economía del cuidado plantea la necesidad de considerar y dimensionar el lugar que ocupa el trabajo no remunerado en los análisis del desarrollo productivo y reproductivo, resaltando su invisibilidad en los análisis tradicionales y su aporte central a la reproducción social y el funcionamiento de la economía (CEPAL, 2009)¹². En la medida que existe una desigual participación en tareas no remuneradas según género, plantean grandes problemas en términos de equidad social en la participación de la mujer en la esfera pública; en particular: en el mercado de trabajo y en su formación académica, dos espacios claves de integración social y desarrollo de vínculos.

De acuerdo con CEPAL, “la incorporación de las mujeres al mercado laboral es estratificada por nivel socioeconómico y condicionada por su edad, nivel educativo, número de hijos y personas dependientes en el hogar” (2009). De hecho, “las secuelas de esta desigual división del trabajo golpean con más fuerza a los quintiles más bajos, con lo cual el trabajo doméstico

¹² Las estimaciones para Uruguay basadas en encuestas de uso del tiempo señalan una contribución del trabajo no remunerado al PBI nacional de entre el 26.6% y el 30.6% según sea el nivel de equivalencia utilizado (Salvador, 2009, en CEPAL, 2009).

y de cuidado de las mujeres pobres constituye un eslabón dentro de la reproducción de la pobreza y la desigualdad en las sociedades latinoamericanas”. Esto no significa estrictamente que sea un problema de estos sectores de la población, sino que las mujeres de otros estratos sociales tienden a desarrollar procesos adaptativos diferentes, como la disminución de la fertilidad y el acceso a soluciones a través del mercado (ídem).

Esto vale también para la participación de la mujer en la esfera educativa, aspecto que podría ubicarse -además- en los inicios de la espiral virtuosa. Refiere específicamente a las repercusiones que tiene la desigual dedicación a tareas domésticas y de cuidado, en las desigualdades de género en el acceso, matriculación y/o asistencia a centros de enseñanza secundaria y terciaria. Esto involucra a las trayectorias de los jóvenes entre 15 y 20 años estudiadas aquí, y que siguiendo los estudios sobre usos del tiempo y trabajo no remunerado se acentuarían con las etapas iniciales de la formación de una familia (la unión conyugal y la tenencia de hijos entre 0 y 5 años), además de las características antes mencionadas (nivel socioeconómico, personas dependientes en el hogar, etc.).

En cifras, la tasa de participación entre 14 y 17 años en tareas domésticas varía según sexo en poco más de 15 puntos porcentuales a favor de las adolescentes, y en más de 5 horas semanales el tiempo promedio de dedicación. De acuerdo a INE (2008), casi el 90% de las mujeres realizaban tareas no remuneradas con un promedio de 14 horas semanales, mientras que la participación de los varones era de un 74% con un tiempo semanal promedio de 8.5 horas. Batthyány et al (2015b) reportan, con base en el módulo de uso del tiempo de la ECH 2013, que las mujeres uruguayas dedican en promedio 37 horas semanales al trabajo no remunerado, siete más que las que dedican los varones.

Por su parte, procesamientos de CEPAL muestran que mientras en 2007 los varones entre 14 y 20 años del quintil de ingreso más bajo dedican 1 hora diaria a realizar tareas domésticas o de cuidado de forma no remunerada, las mujeres de igual condición dedican 3 horas diarias. Estas diferencias se amortiguan a mayor quintil de ingreso, aunque sin eliminarse (0.5 horas frente a 1.5 horas en el quintil III, y 0.5 horas frente a 1 hora en el quintil V, para varones y mujeres respectivamente). Estas diferencias no se neutralizan al considerar la condición de actividad del joven: mientras los jóvenes entre 14 y 20 años ocupados dedicaban 1 hora a tareas no remuneradas, sus pares mujeres destinaban 3 horas. Entre los desocupados de esa edad, la dedicación de las mujeres ascendía a poco menos de 4 horas diarias mientras entre los varones se mantenía invariante. (CEPAL, 2007).

Diez años más tarde, al 2018, estas desigualdades se mantienen, de acuerdo a los datos que surgen de la ENAJ de ese año¹³. Primero, casi 4 de cada 10 jóvenes realizan tareas de cuidado (38.6%), con persistentes desigualdades según sexo (casi el 50% de las mujeres frente a un 30% entre los varones). Segundo, la carga horaria destinada a los cuidados no remunerados asciende a 33 horas semanales entre las mujeres, frente a 19hs entre los varones. Tercero, los cuidados recaen con mayor peso en los y las jóvenes pertenecientes a hogares de menores ingresos (un 47,5% de los y las jóvenes del primer quintil de ingresos realizan tareas de cuidado, frente a un 21,1% en el quintil más rico). Cuarto, casi una de cada cuatro mujeres deja de estudiar o trabajar para realizar tareas de cuidado, mientras esto ocurre solamente en un 5,0% para los varones (INJU-MIDES; 2018).

Juventudes y transformaciones familiares en los procesos de transición a la adultez

De acuerdo a la cuarta Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (INJU-MIDES; 2018)¹⁴, el 18,2% de los jóvenes hasta los 35 años tienen al menos un hijo o hija. Esta proporción aumenta a más del doble entre las mujeres frente a sus pares varones (25,7% y 11,0% respectivamente), y la edad promedio de la tenencia del primer hijo o hija es a los 20 años. Por su parte, casi 1 de cada 3 jóvenes (30%) no vive en su hogar de origen, y mayormente se fueron a vivir en pareja (Idem).

Los procesos de reproducción de las estructuras sociales, así como los márgenes para la movilidad social, se juegan a nivel micro en las elecciones, siempre condicionadas por su contexto directo e indirecto, en la integración en la esfera pública –adquisición de credenciales en el sistema educativo y participación en el mercado de trabajo–, y los tránsitos del hogar de origen a la conformación de un hogar de destino.

Los procesos de conformación de un hogar de destino implican en sí mismos el cómo se desarrolla la auto sustentación y reproducción de la propia vida. Los tiempos en que ello sucede y en cierta medida su secuencia, traen, al menos hipotéticamente, trayectorias

¹³ La Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ), realizada por INJU-MIDES junto a INE y UNFPA en su edición 2018, relevó información sobre la situación de los jóvenes de 12 a 35 años del país.

¹⁴ La primera encuesta nacional de juventud (ENJ) fue realizada en 1990 por CEPAL-INE y la segunda en 2008 por Infamilia-Mides.

diferenciales de autorrealización en unos casos y dependencia/aislación en otros, en el sentido expresado por Castel y descrito al inicio de este trabajo. A su vez, los vínculos sociales y comunitarios suponen un rol importante en la configuración de privilegios y privaciones en el proceso hacia la sustentación de la propia vida y del hogar que conforme.

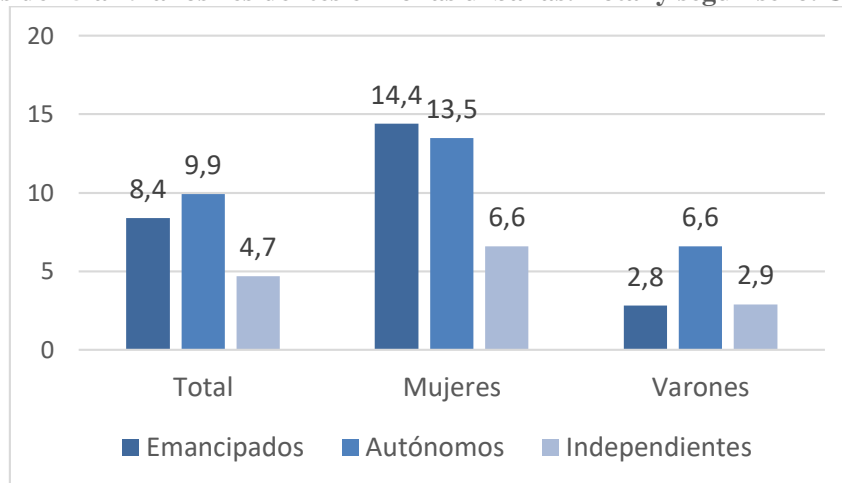
En este sentido, los clásicos eventos de transición a la adultez de tipo privado (tenencia del primer hijo, unión conyugal y autonomía) acercan a comprender cómo se suceden estos procesos en los cursos de vida. No obstante, es preciso al menos dar cuenta de la complejidad que ello implica; en particular, la noción de autonomía resulta problemática, cuando se toma como indicador de esta situación únicamente el no residir más en el hogar de origen (salida del hogar de origen).

Ya en el segundo informe de la ENAJ (2010), e inspirado en el análisis realizado por Rama y Filgueira en el marco de la primera encuesta de 1990 -pero con ciertas modificaciones operacionales-, el análisis busca diferenciar a la emancipación, la autonomía y la independencia del hogar de origen, en los procesos de conformación de un hogar de destino. Así, se comprende por emancipados a los individuos que constituyen su propio núcleo familiar (sea conviviendo con pareja – independientemente del estado civil-, con hijos, o con pareja e hijos), por autónomos a los individuos que viven en un hogar diferente a su hogar de origen, y por independencia al individuo que ocupa el rol de jefe o pareja del jefe en el hogar (Filardo, et al., 2010). A partir de la combinatoria de estas situaciones se construyen ocho espacios de propiedades empíricamente posibles y con sentido analítico, para describir los recorridos de los adolescentes y jóvenes en sus trayectorias familiares de transición a la adultez. Dado que la última ENAJ (2018) no permite realizar este tipo de análisis, se presenta aquí la información empírica para la ENAJ 2010. No obstante, resulta aquí interesante este antecedente del 2010, debido a su cercanía temporal con el período de relevamiento del panel PISA 2009-2014.

Así, el gráfico y tabla siguientes muestran varios aspectos interesantes. En primer lugar, al 2010 en Uruguay, un 14% de los jóvenes entre 15 y 19 años –etapa vital evaluada en el panel PISA2009- que residen en las zonas urbanas experimentaron al menos uno de estos eventos; aspecto que está sobre representado entre las mujeres (20%) frente a sus pares varones (7.5%).

De los tres procesos, el dejar de vivir con los padres (autonomía) es el más frecuente y alcanza a uno de cada diez jóvenes entre 15 y 20 años. Lo sigue la tenencia de hijos y/o la unión conyugal (emancipación) con una incidencia del 8.4%. La independencia económica del hogar de origen, como es de esperar en estas edades, no alcanza al 5% de estos jóvenes (Gráfico 1). Por su parte, apenas un 3% experimentó los tres eventos en conjunto en su curso de vida (Tabla 1).

Gráfico 1 Distribución porcentual de la emancipación, autonomía o independencia en adolescentes de 15 a 19 años residentes en zonas urbanas. Total y según sexo. Uruguay, 2010



Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2010. INFAMILIA.

Si bien es razonable una baja incidencia en general de estos eventos en edades que podrían considerarse relativamente tempranas, es importante mencionar dos aspectos. El primero refiere a las diferencias entre mujeres y varones en las trayectorias. En todos los casos, y principalmente respecto a la emancipación, se trata de eventos experimentados fundamentalmente por las mujeres. Por su parte, para los varones la autonomía (dejar de vivir con sus padres) es el evento más frecuente, si bien alcanza sólo al 6% de esta subpoblación.

En segundo lugar, como es de esperar la independencia económica es prácticamente inexistente y, a diferencia de los otros eventos, cuando se presenta suele acompañarse de la emancipación y/o la autonomía, lo que lleva a hipotetizar que es un proceso posterior a los antes mencionados (Tabla 1)

Tabla 1. Emancipación, autonomía e/o independencia de los adolescentes de 15 a 19 años de zonas urbanas. Porcentaje total y según sexo.

	Total	Mujeres	Varones
Sin eventos	86.3	80	92.4
Emancipado, autónomo, independiente	3.0	5.0	1.0
Solo emancipado	3.7	6.5	1.1
Solo autónomo	3.5	4.0	3.0
Solo independiente	0.0	0.0	0.0
Emancipado y autónomo	1.7	2.9	0.7
Autónomo e independiente	1.7	1.6	1.9
Emancipado e independiente	0.0	0.0	0.0
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en INFAMILIA; 2010

La prácticamente inexistencia de estas situaciones entre los 12 y 14 años confirma que los adolescentes que primero experimentan este tipo de transformaciones familiares lo hacen entre los 15 y los 20 años, edades que se corresponderían con el tránsito por la educación media en términos normativos, y con la habilitación legal a ingresar al mercado laboral, ya sea con restricciones –desde los 15 años- o sin ellas -18 años- (Filardo et al, 2010). Por su parte, entre los jóvenes de 20 a 24 años se incrementa la incidencia de la ocurrencia de estos eventos y las diferencias según sexo se mantienen: las proporciones de autónomos para mujeres y varones representan el 41,1% y 26,3% respectivamente, la de emancipados 43,6% y 16,6% respectivamente y la de independientes 33,6% y 21,6% respectivamente (ídem).

Por último, la mayor experimentación de estos eventos a edades más tempranas por parte de las mujeres urbanas dista mucho de ser homogénea por clase social y nivel educativo. Siguiendo a Filardo, et al:

“las emancipadas son el 23% del tercil bajo de ingresos per cápita del hogar, el 12% del tercil medio y el 5% del tercil alto en este tramo de edad. Considerando el nivel educativo aprobado las diferencias son aún mayores: una de cada tres de las que aprueban hasta primaria; 13% de las que aprueban el nivel medio. Por otra parte hace falta marcar que del 14% de las emancipadas del tramo de 15 a 19, casi la mitad no se han autonomizado; de ellas, tres de cada cuatro viven con hijos y sin pareja en la casa de sus padres” (2010: 65).

Estas inequidades y desigualdades persistentes, traducidas en la reproducción de trayectorias de precarización, abren un camino para repensar las políticas de seguimiento y apoyo para

la vinculación primero y la finalización luego de la educación media, así como en relación al vínculo con el mercado laboral.

Juventudes, integración social y desarrollo humano

La preocupación sobre las características y realidades de las juventudes, su socialización e integración social en los nuevos contextos y las relaciones inter e intra-generacionales no son recientes, pero sí crecientes. A modo de ejemplo, han existido esfuerzos sistemáticos destinados por OIT, UNESCO, BID, PNUD o CEPAL en estudiar esta temática y el planteo de políticas específicas (junto a un sinnúmero de organizaciones –y financiamiento- orientados a su tratamiento). Si bien el tema no es nuevo, sí lo es el mayor énfasis puesto en variables más culturales y de sociabilidad, y la búsqueda por comprender las características de ser joven, su socialización y el desarrollo de sus proyectos de vida desde un análisis multidimensional. Se busca entender el vínculo con las esferas educativas, laborales, familiares, culturales o de consumo cultural, de salud, políticas y ciudadanas, en su complejidad específica como esferas de socialización en sí, y expresadas en su conjunto en las trayectorias de vida particulares.

Por ejemplo, CEPAL en “La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias” (2004) expresa una preocupación por el desarrollo y condiciones de los jóvenes Iberoamericanos, analizándolas desde una perspectiva que considera: a) el vínculo del joven con la educación formal desde una mirada multidimensional que da importancia a los elementos culturales y de socialización, y b) la relación con la estructura de oportunidades que encuentra hoy el joven para el desarrollo de su proyecto de vida.

Sobre el primer punto, comprende los logros educativos y el desarrollo ciudadano con el sistema educativo como una esfera de socialización entre otras. Incorpora en su análisis el componente cultural y de relacionamiento con pares, y diagnostica como problemática una “tensión entre una mayor cohesión “interna” en términos de culturas juveniles y una mayor impermeabilidad hacia afuera como ser la cultura de la escuela, de manera que a veces la inclusión hacia adentro va tensionada, en términos de valores e identidad, con exclusión hacia fuera” (CEPAL; 2004:14).

En lo segundo, problematiza la tensión entre educación y trabajo juvenil. A la paradoja entre la oferta desde el estado y el mercado de “más acceso a educación y menos acceso a empleo”

en comparación con tiempos anteriores, se agrega que “la mayoría de los países iberoamericanos enfrenta hoy un problema grave de deserción escolar antes de y durante la educación secundaria [y una] situación laboral de los jóvenes latinoamericanos [que] se ha deteriorado” (aumento del desempleo, concentración creciente del empleo juvenil en sectores de baja productividad, caída de los ingresos laborales medios) (Ídem: 23-24); realidades que son diferenciales por sexo, clase social y zona de residencia.

Capítulo 2: Marco conceptual y especificación del problema de investigación

2.1 Marco conceptual

Este trabajo se nutre de los aportes teóricos desarrollados desde la sociología de la educación y la sociología de la juventud, a la hora de analizar ciertas trayectorias juveniles desde un enfoque de la integración, vulnerabilidad y exclusión. En función de esto, el marco conceptual se estructura del siguiente modo: en primer lugar, describo la perspectiva de integración social de R. Castel para luego, en segundo lugar, proponer su articulación con aportes de la sociología de la juventud y las transiciones a la adultez. En tercer lugar, integro las reflexiones realizadas por Fernández et al (2009), Fernández (2010), Fernández, Cardozo y Pereda (2010) y Cardozo (2015) a la conceptualización de desafiliación educativa.

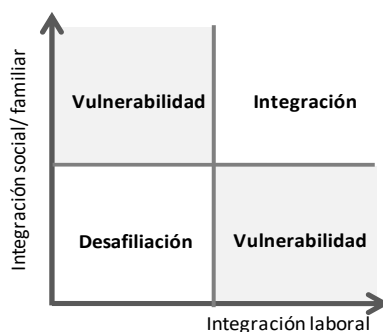
La integración social en Robert Castel y los aportes del enfoque de curso de vida

Desde una perspectiva de la integración social y la desafiliación institucional, Robert Castel analiza la pobreza y exclusión de hoy y ayer, y sostiene que para comprenderlas no alcanza con un análisis económico –si bien no niega su centralidad-, y propone incluir la noción de integración en los análisis de empobrecimiento y exclusión entendidas como procesos –antes que estados- de afiliación/desafiliación en dos esferas centrales: laboral y vincular (principalmente familiar y comunitaria). Así, “aun cuando continúa siendo vago en la definición e incierto en contenido, el concepto de ‘integración’ tiene al menos el mérito de hacer hincapié en que el actual desafío de la pobreza no puede simplemente ser mitigado por el reparto de la ayuda, sino también por intentar llenar este vacío social” (Castel; 2000: 520; traducción propia).

Aquí la exclusión “no es sólo una situación extrema, es el efecto de una lógica acumulativa de privaciones” (2000: 534; traducción propia), que se centra en dos ejes clave: el grado de inclusión y estabilidad en el mercado de trabajo y el grado de integración o aislamiento social (entendiendo los vínculos familiares y sociales/comunitarios como vínculos de protección personal cercana). Así, en torno a estos ejes Castel propone una clasificación de ‘estados’ según el nivel de cohesión social, que no necesariamente coincide con el lugar ocupado en la estructura socioeconómica o sistema de estratificación social. Se configuran en ella cuatro

zonas en el espacio social de acuerdo con el grado de cohesión social que cada una provee. La siguiente figura pretende ilustrar el planteo:

Ilustración 1. Modelo teórico de clasificación de status según nivel de cohesión social



Fuente: Castel, 1997.

La zona de integración implica que un individuo tiene garantías de un trabajo estable y puede movilizar un apoyo sólido de redes sociales o, en otras palabras, de protección personal cercana por sus vínculos familiares y comunitarios; la zona de vulnerabilidad implica inseguridad laboral o vínculos sociales débiles, y la zona de desafiliación¹⁵ combina ausencia de integración al mercado laboral y aislamiento social. La posición ocupada en la estructura social siguiendo una dimensión socio-económica no necesariamente se superpone con el ocupado en este esquema de status de cohesión social.

A la hora de comprender los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes a sus 20 años, planteo aquí la necesidad de ajustar este marco interpretativo, orientado principalmente al mundo adulto y con limitaciones para el análisis en procesos de transición a la vida adulta o de la infancia y adolescencia. Debido a ello, el enfoque de análisis de curso de vida se incorpora en este marco conceptual en un doble sentido: para el análisis en sí de los procesos de transición a la adultez, y para la complementación del esquema conceptual de Castel en su aplicación a nuestra población de estudio. Desarrollaré brevemente esto a continuación.

La independencia del hogar de origen, la unión conyugal, la tenencia del primer hijo, la desvinculación del sistema educativo y la inserción en el mercado de trabajo son

¹⁵ Siguiendo al autor, se mantiene el concepto de desafiliación tal como lo presenta su esquema de cohesión social, con la clarificación de que en este caso es utilizado como análogo al de exclusión en el sentido definido más arriba.

considerados hitos fundamentales de las biografías individuales de las personas en su transición a la adultez, donde la concentración de la ocurrencia de estos eventos y el modo como se suceden temporalmente incide fuertemente en las características de este proceso. Esta es una etapa vital demográficamente densa, durante la cual se asumen un conjunto de roles laborales y familiares (Ciganda y Pardo, 2014; Calvo et al, 2014; Pellegrino y Varela, 2013; Ciganda, 2008; Filardo, Chouhy y Noboa, 2009).

En general los procesos de transición a la adultez se producen en el período comprendido entre los 18 y los 30 años, percibiéndose la tendencia demográfica a la postergación de varios de estos eventos, con fuertes diferencias según clase social y cuál sea el evento en cuestión. Cómo y en qué momento se suceden los procesos de transición, influirá en los privilegios y desventajas del joven ante los requerimientos del contexto social actual.

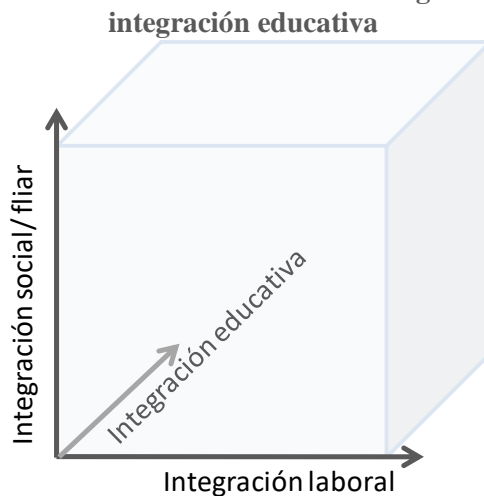
En unos casos, la postergación en la asunción de roles y responsabilidades adultas que caracterizan a la llamada segunda transición demográfica, permite ampliar el período de experimentación a nivel vocacional y afectivo, y extender las posibilidades de adquirir una formación más sólida para el ingreso a un mundo laboral cada vez más demandante de conocimientos y competencias específicas. Para otros, en cambio, la ocurrencia más temprana de estos eventos -públicos y privados- aumenta fuertemente las probabilidades de quedar al margen de los sectores dinámicos de la economía y la obtención de trabajos de calidad, y en general aumenta la probabilidad de encontrarse en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social. En todos los casos, en el esquema planteado por Castel, estos procesos forman parte del eje integración social/familiar y, a su vez, el tipo de vínculos familiares y comunitarios incide en el modo cómo se transitan estos procesos.

Así, los aportes/ajustes al esquema conceptual de Castel en el marco de esta tesis son al menos dos. En primer lugar, suponen considerar la esfera educativa como una tercera dimensión central en el esquema de cohesión social, por su doble rol de integración en este momento vital (más aun considerando la obligatoriedad de la educación media superior), e indirectamente como un capital, capital cultural incorporado siguiendo a Bourdieu, que brinda mayores probabilidades de integración en el mercado de trabajo (además de redes de sociabilidad).

En este sentido, se incorpora como un eje central la “integración educativa”, junto con el eje “integración laboral” en la esfera pública y la “integración social/familiar” en una esfera

privada; pasando así de un marco 2D a un marco 3D. La siguiente figura pretende ilustrar el esquema de Castel con esta incorporación para esta población de estudio.

Ilustración 2. Modelo teórico de clasificación de status según cohesión social, con el eje



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, debe realizarse una consideración sobre la incorporación al análisis empírico del eje integración social/familiar en el marco de esta tesis. La fuente de información sobre la cual se apoya este trabajo no permite relevar en sí el grado de integración o aislamiento en esta esfera, por lo que no será trabajado como un eje en el sentido definido por Castel para comprender empíricamente los procesos de integración, vulnerabilidad o exclusión social.

En este sentido, no se incorpora aquí en la definición de la variable dependiente (destinos tempranos de inclusión, vulnerabilidad y exclusión), pero sí en la consideración de las trayectorias, en la esfera privada, que conducen o se asocian con el resultado. Por tanto, este trabajo no tiene por objetivo analizar el grado de cohesión social/familiar en la conformación de destinos de integración o aislamiento social, ni tampoco los procesos de transición a la adultez en sí.

No obstante, la dimensión familiar se integra al análisis en la comprensión de en qué medida la experimentación y los calendarios de los eventos de transición a la adultez de tipo privado que conforman el pasaje de la familia de origen a lo que podemos llamar la familia de destino –unión conyugal, tenencia del primer hijo, autonomía-, guardan relación con los procesos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laborales.

Por su parte, estos espacios que describen destinos tempranos –a los 20 años de edad- de integración, vulnerabilidad y exclusión, considerarán los ejes de integración educativa e integración laboral a partir de una combinación de situaciones en el análisis empírico: la vinculación con el sistema educativo formal (asiste o no), la acreditación de la educación media superior, y encontrarse trabajando en un empleo con una antigüedad de 3 meses o más. Estos aspectos serán desarrollados más adelante en la especificación del problema de investigación, y analizados en el capítulo 4 de esta tesis.

Aportes para la comprensión de los procesos de desafiliación educativa

Como fue descrito arriba, la integración educativa en esta etapa vital es incorporada al marco conceptual de Castel como eje central para la comprensión de los procesos de integración, vulnerabilidad y exclusión, y donde la acreditación de la educación media superior define, en sí, el espacio de integración. Ello lleva en esta tesis a buscar profundizar en la comprensión de cómo se suceden los procesos de desafiliación educativa sin acreditar este nivel, aspecto que define, conceptualmente, cómo en los cursos de vida entre los 15 y los 20 años se transita hacia procesos de exclusión y, parcialmente, a procesos de vulnerabilidad. Estos aspectos serán abordados en el capítulo 5 de esta tesis.

Esto último requiere especificar, en el marco conceptual, qué se entiende por desafiliación educativa. Los debates sobre la temática se presentan en un nivel conceptual –en general en conceptualizarlo como deserción, desafiliación o desvinculación- y operacional. Apoyados en una revisión de la bibliografía anglosajona sobre el tema, Fernández, Cardozo y Pereda (2010), Fernández (2010), y Cardozo (2015), señalan cómo existen distintos tipos de eventos posibles en las trayectorias educativas que son sustantivamente distintos, pero sin embargo han sido tomados para definir –al menos operacionalmente- el mismo término “*deserción*”: el ausentismo (*absenteesm*), el abandono de un curso (*quit*) y la decisión de dejar de estudiar (*dropout*).

Parte de las diferencias en la operacionalización del concepto se encuentran en la calidad y el tipo de dato disponible: la no asistencia por ejemplo ha sido altamente utilizada como indicador de desafiliación educativa en parte por las limitaciones de los estudios de tipo cross-sectional. En este sentido, los autores levantan dos supuestos metodológicos: 1) la

desafiliación refiere a una propiedad de los individuos y no de los sistemas educativos, y 2) se requieren por ello datos longitudinales para su estimación (Ídem).

Este trabajo se apoya en la conceptualización de la desafiliación conceptualizada por estos autores, la que, a su vez, sigue una mirada casteliana, al entenderla como un *estado social* antes que una situación en un momento dado. Ello implica, por tanto, operacionalizarla como una decisión de abandono de los estudios –subjética por definición- sostenida en el tiempo.

En términos operacionales, Fernández et al especifican la desafiliación como “la decisión de no inscribirse o no asistir desde un comienzo en los cursos durante dos años consecutivos. A esta primera condición se le añade otra: que tampoco hayan regresado a la educación formal luego de ese período de dos años” (Fernández et al, 2010: 14).

En este trabajo, la “desafiliación” tiene una operacionalización muy similar, implicando a) la decisión de no inscribirse o no asistir desde un comienzo en los cursos o bien durante el mismo, b) sostener esa decisión durante el año lectivo siguiente, y c) no retomar sus estudios formales luego de ese período de dos años. Dado que nuestro objeto de interés es la desafiliación educativa sin acreditar la educación media, para el análisis empírico específicamente se define como desafiado de la educación media en el año t a aquel estudiante que, en su tránsito por este ciclo educativo, en el año t tomó la decisión de dejar de estudiar (al inicio o durante el año) y la sostuvo en el tiempo.

2.2 El problema de investigación

El problema de investigación que guía esta tesis es comprender cómo se configuran las trayectorias y destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión social de los jóvenes uruguayos evaluados en PISA 2009 entre sus 15 y sus 20 años de edad, conceptualizando estos destinos según el nivel de cohesión social fruto de la combinación de la afiliación institucional en las esferas educativa y/o laboral. Se propone analizar la incidencia de ciertos factores escolares –competencias académicas, abandono, rezago, etc.- y extraescolares –sociodemográficos, socioeconómicos, de transición a la adultez, trabajo no remunerado en cuidados, etc.- en dos aspectos clave: a) la conformación de estos destinos tempranos educativo-laborales a sus 20 años, y b) en las trayectorias que derivan en mayores probabilidades de desafiliación de la educación media.

Respecto del punto a), los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, son comprendidos como el resultado de un conjunto de herencias y procesos de privaciones que llevan hacia ellos, donde en esta etapa vital a sus 20 años, la acreditación de la educación media superior, la permanencia en el sistema educativo y la afiliación al mercado de trabajo conforman las bases institucionales en la esfera pública para la cohesión social.

Respecto del punto b), esta investigación se apoya en el supuesto de la centralidad de la acreditación de la educación media superior –obligatoria por ley desde 2009- en la integración del joven en las estructuras sociales y productivas. Su contracara, la desafiliación educativa sin acreditar la educación media superior, conforma trayectorias y destinos tempranos de exclusión y de vulnerabilidad, en el sentido definido en esta tesis. En consonancia con el marco conceptual, la desafiliación educativa es también definida y analizada como el resultado de procesos de privaciones, socialmente estratificadas, que se traducen en desigualdades educativas en trayectorias escolares no normativas, bajos desempeños, y el debilitamiento de vínculos institucionales.

Así, se comprende este período vital –entre los 15 y 20 años- como socialmente denso, donde se gestan procesos de reproducción social de las desigualdades (posibilidades y desventajas) en estos destinos de integración en general y en la desafiliación educativa en particular. Sobre ello, el análisis en esta investigación se propone abordar y analizar, *en conjunto*, la discusión, desarrollada en distintas corrientes teóricas, sobre la incidencia de la adquisición de capital humano –aquí analizado desde las competencias académicas evaluadas en PISA-, la secuencia y calendarios de los procesos de transición a la adultez en la esfera familiar, las desigualdades de género en la distribución sexual del trabajo no remunerado, y la incidencia de factores estructurales clásicos en los análisis de desigualdad social y desigualdad educativa.

2.3 Objetivos

Objetivos generales

Analizar la influencia de los factores sociodemográficos, escolares, competencias académicas y de los procesos de transición a la adultez, en los destinos educativos y laborales

a sus 20 años de la cohorte PISA 2009, entendidos como destinos tempranos de integración, vulnerabilidad o exclusión social.

Comprender cómo en las trayectorias de vida de los jóvenes evaluados en PISA 2009 entre sus 15 y sus 20 años, la autonomía, la tenencia del primer hijo, la unión conyugal, el ingreso al mercado laboral y las experiencias escolares de interrupción de la trayectoria normativa – repetición por desempeño, altas inasistencias y/o abandono escolar-, así como los calendarios o temporalidades en que ellas ocurren, inciden en la probabilidad de la desafiliación de la educación media.

Objetivos específicos

- OE 1. Describir la incidencia de los estados de integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral a los 20 años de edad, de los jóvenes escolarizados en la educación media a sus 15 años y evaluados por PISA en 2009.
- OE 2. Describir y analizar las probabilidades condicionales de experimentar destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión a los 20 años, según un conjunto de factores escolares (experiencia académica, tipo de trayectoria, tipo de centro) y extraescolares (procesos de transición a la adultez, realización de tareas de cuidado no remunerado, sexo, ascendencia afro, nivel socioeconómico, región).
- OE 3. Describir y analizar cómo inciden, entre los 15 y los 20 años, las temporalidades y secuencias de ocurrencia de un conjunto de factores escolares y de los procesos vitales de transición a la adultez, en la probabilidad de desafiarse del sistema educativo sin acreditar la educación obligatoria; por tanto, de transitar hacia destinos de exclusión y/o vulnerabilidad.
- OE 4. Focalizar en el análisis de las desigualdades de género presentes en los cursos de vida de varones y mujeres entre sus 15 y 20 años, y que estratifican los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión, por una parte, y las probabilidades de la desafiliación en la educación media, por otra.
- OE 5. Contrastar la hipótesis planteada por PISA, y las teorías del capital humano, sobre la determinación de la integración social y ciudadana en función de las competencias previas adquiridas a sus 15 años, en particular la definición de *alfabetización* expresado por PISA en la definición del umbral mínimo de competencias para la vida. Para ello, propongo analizar el peso condicional de las competencias

académicas adquiridas por los jóvenes a sus 15 años en sus destinos educativo-laborales 5 años después.

2.4 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la situación de integración, vulnerabilidad y exclusión en las esferas educativa y laboral, de los jóvenes uruguayos de 20 años evaluados en PISA2009? ¿Las distintas situaciones conforman perfiles diferenciales en sus trayectorias de vida, en particular en relación con posibles trayectorias diferenciales en los procesos de transición familiar – autonomía, tenencia de hijos, unión conyugal- y la realización de tareas de cuidado no remunerado? ¿Y con las competencias académicas adquiridas a sus 15 años?
- ¿En qué medida operan como factores de ventajas y privaciones el nivel socioeconómico, el sexo, la ascendencia étnico-racial, el territorio, los procesos de transición familiar, las competencias académicas, y las cargas de trabajo no remunerado por cuidados, en los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión?
- ¿En qué medida se sostiene la hipótesis de PISA del condicionamiento de las competencias en los destinos educativos y laborales? ¿Cómo se tradujeron las competencias “para la vida” evaluadas en PISA 2009 y consideradas por la OECD como un mínimo de alfabetización para la integración social y ciudadana, en sus procesos efectivos de integración, vulnerabilidad o exclusión?
- ¿Cómo se expresan las desigualdades en la distribución sexual del trabajo no remunerado, y las posibles diferencias en las transiciones familiares en los cursos de vida, en las trayectorias y destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión en general y en la desafiliación educativa sin acreditar la educación media superior en particular? ¿En qué medida incide la realización de tareas de cuidado no remunerado, la tenencia de hijos, la unión conyugal en estos procesos?

2.5 Hipótesis de trabajo

H1.La integración, vulnerabilidad y exclusión social, comprendidos en los niveles de cohesión social y sistemas de protección por su afiliación institucional educativa y laboral, son resultado de un proceso acumulativo de pérdida de lazos institucionales,

factores estructurales, y una estratificación social de las transformaciones familiares en las trayectorias de transición a la adultez, que hacen imperativo la inclusión de estas dimensiones en los análisis educativos y de integración/exclusión social.

- H2. Si bien existe una determinación de las competencias académicas adquiridas sobre los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión, en general, y sobre la desafiliación educativa sin acreditar la educación media, en particular (hipótesis de OECD-PISA), ella es expresión indirecta, en buena medida, de desigualdades sociales antecedentes.
- H3. La existencia de una desigualdad de género, favorable a las mujeres, en la acreditación de la EMS y no desafiliación (Cardozo, 2016; Fernández et al., 2010), puede sostenerse sólo parcialmente. En particular, la realización de tareas de cuidado no remunerado y la tenencia de hijos, presentarán una asociación positiva con procesos de desafiliación educativa, y negativa con las trayectorias de integración, mostrando desigualdades de oportunidades en detrimento de las mujeres. Así, se espera encontrar que las mayores ventajas en las mujeres en términos de competencias adquiridas en PISA, progresión escolar y menores experiencias de debilitación de vínculos con la institución educativa, son fuertemente revertidas entre quienes experimentaron eventos de transición a la adultez de tipo privado, en especial la maternidad, y/o realizan con regularidad tareas de cuidado no remunerado.
- H4. La desafiliación educativa sin acreditar la educación obligatoria debe comprenderse a) en relación con eventos extraescolares en sus trayectorias de vida, además de por sus trayectorias escolares previas –abandono, repetición, etc., b) en las tipologías de trayectorias que derivan de secuencias y calendarios diferenciales en la experimentación de eventos de transición familiar, inserción laboral, y eventos escolares que debilitan la trayectoria normativa o esperada en el tránsito por el sistema educativo.

Capítulo 3. Estrategia metodológica

De acuerdo a los objetivos planteados, el análisis que se propone es de tipo descriptivo y explicativo. El diseño metodológico incluye el uso de datos secundarios basados en técnicas cuantitativas de investigación, a saber: un estudio longitudinal retrospectivo de tipo estadístico. La naturaleza de los datos secundarios es de tipo panel (encuesta retrospectiva de trayectorias aplicada en 2014 a una sub-muestra de la muestra de jóvenes evaluados en PISA 2009 –Cardozo, 2016; 2012).

Potencialidades de un análisis de trayectorias

El porqué de un análisis de trayectorias (con su consecuente apoyo en el diseño de una muestra de tipo panel), se justifica en la convicción de que este abordaje metodológico se corresponde con coherencia a los objetivos de estudio y la perspectiva teórica adoptada. Adoptar la perspectiva de la integración social y la desafiliación institucional implica desarrollar una estrategia metodológica que considere la propuesta de comprender la afiliación/desafiliación como “procesos” –de empobrecimiento, de exclusión, de integración- antes que “situaciones”. Así, la exclusión no sería “una situación extrema” sino el efecto de una lógica acumulativa de privaciones” (Castel, 2000: 534; traducción propia)¹⁶.

Comprender la integración/exclusión social como procesos de afiliación/ desafiliación institucional –educativo, laboral y familiar/social- implica, en términos metodológicos, el diseño de instrumentos que tomen la trayectoria del individuo como eje central en esas esferas. Una muestra de tipo panel permite el análisis de los cambios y permanencias en las trayectorias a nivel micro, así como la temporalización de los eventos. El seguimiento de los mismos individuos en el tiempo permite describir y comprender los distintos acontecimientos que tienen lugar en las trayectorias de vida. Posibilita, asimismo, el análisis de la influencia de distintos factores –fijos y cambiantes en el tiempo- en la experimentación

¹⁶ En este mismo sentido transcurre la fundamentación de Fernández et al (2008), de comprender la desafiliación educativa como un estado antes que una situación.

–o no- de ciertos destinos, la secuencia en la cual éstos se producen, así como los patrones de trayectorias predominantes¹⁷.

Fuente de información

El análisis realizado en esta tesis se basa en la información generada en el marco del estudio PISA-L 2009-2014, cuyo responsable es el Dr. Santiago Cardozo. El proyecto fue realizado con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC, Llamado I+D 2012), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) del CENUR Noreste-Udelar, Sede Tacuarembó, y la oficina del BID en Uruguay. Las características y ejes de análisis del proyecto fueron descritas en los antecedentes sobre mi problema de investigación (ver Capítulo 1).

La base de datos contiene información sobre una encuesta retrospectiva realizada a una submuestra de la cohorte de jóvenes evaluados en el ciclo PISA 2009, aplicada en el año 2014. El formulario de encuesta del PISA-L 2009-2014 incorporó el tiempo como dimensión fundamental en tres ejes centrales: trayectoria académica, trayectoria laboral y ocurrencia de transformaciones familiares. El panel abarca una ventana de observación de 6 años, entre 2009 (relevamiento PISA) y 2014 (encuesta retrospectiva en el marco del proyecto PISA-L 2009), inclusive.

Esta información se consolida con la base de datos resultante del programa PISA en 2009, que contiene información reportada en los formularios de encuesta aplicados y sobre los desempeños de los jóvenes en la prueba. La prueba evalúa tres áreas fundamentales: matemática, ciencias y lectura, y tuvo por área foco la competencia lectora. Los formularios aplicados junto a la prueba fueron los siguientes: un formulario al estudiante (sobre características sociodemográficas y socioeconómicas, actitudes hacia el aprendizaje y socialización en el centro educativo, entre otros), un formulario al estudiante sobre acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y un formulario aplicado al

¹⁷ Sin duda esta no es la única ventaja de un estudio panel (por ejemplo, a diferencia de los estudios retrospectivos el seguimiento de un panel reduce los efectos de recordación). No es el objetivo aquí detallar los pros y contras del diseño de una muestra de tipo panel, sino especificar los aspectos más salientes que fundamentan su uso en este estudio.

centro educativo –con el director como unidad de relevamiento- sobre características del centro (infraestructura, aspectos organizacionales, entre otros).

Universo y muestra

La implementación de los instrumentos asociados a la prueba PISA 2009 fue entre el 28 de julio y el 29 de agosto de ese año a una muestra de jóvenes nacidos 1° de abril de 1993 y el 31 de marzo de 1994, que asistían a un centro educativo formal de nivel medio (liceos públicos o privados, liceo militar, escuelas rurales con 7°, 8° y 9° grado y escuelas técnicas).

La muestra PISA 2009 es una muestra estratificada, bietápica (de centros educativos y estudiantes dentro de centros), por conglomerados, con pesos proporcionales a la población de estudiantes de 15 años del centro educativo, y está conformada por 5957 estudiantes que asistían a 235 centros del país. La sub-muestra de la muestra de jóvenes evaluados en PISA 2009, sobre la que se basa el PISA-L 2009, es una muestra estratificada en tres “sub-poblaciones académicas”, definidas de acuerdo a los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en el área foco de la evaluación (lectura), y en cuatro estratos regionales, en función de la localidad del centro educativo al que asistía el joven en 2009. La muestra del PISA-L incluyó las respuestas de 2608 estudiantes evaluados en PISA 2009 (Cardozo, 2016).

Técnicas de análisis

El análisis descriptivo se basa en un análisis tabular, pruebas de hipótesis y técnicas descriptivas de análisis de supervivencia o historia de eventos cuando corresponde.

Respecto del análisis explicativo, el análisis multivariado sobre los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral consistió en un modelo logístico multinomial (Capítulo 4). El modelo multinomial puede ser entendido como una extensión del modelo logístico binario para variables dependientes categóricas con $M > 2$ categorías. El modelo se basa en la estimación de $M-1$ ecuaciones, una para cada categoría de la variable dependiente, menos una que se utiliza como categoría de referencia. Permite estimar el cambio en los riesgos relativos de ubicarse en cada una de las categorías de la variable dependiente, en este caso, de alcanzar un destino temprano de integración, de exclusión o de vulnerabilidad, en función de un set de variables explicativas.

Genéricamente, para cada una de las M categorías de la variable resultado, $m = \{2, \dots, M\}$, con $m=1$ como categoría de referencia, y $K = \{x_1, x_2, \dots, x_k\}$ variables explicativas, el ajuste multinomial viene dado por:

$$(1) \ln \frac{P(Y_i=m)}{P(Y_i=1)} = \alpha_m + \sum_{k=1}^K \beta_{mk} X_{ik} + r_{mi} = G_{mi}, \text{ donde } r_{mi} \text{ es un término de perturbación.}$$

La probabilidad estimada de cada resultado $m = \{2, \dots, M\}$, condicionada a X, viene dada por:

$$(2) P(Y_i = m|X) = \frac{\exp(G_{mi})}{1 + \sum_{m=2}^M \exp(G_{mi})}$$

En tanto, para la categoría de referencia, la probabilidad surge por complemento:

$$(3) P(Y_i = 1|X) = \frac{1}{1 + \sum_{m=2}^M \exp(G_{mi})}$$

Para la presentación de los resultados del ajuste multinomial, es frecuente utilizar la versión multiplicativa de (1), que implica exponenciar ambos términos de la ecuación. El exponencial de los coeficientes β estimados, $E(\beta_m x_i)$, corresponde a la razón de cambio en los riesgos relativos $\frac{P(Y_i=m)}{P(Y_i=1)}$, asociados a un cambio unitario en cada una de las variables x (*relative-risk ratios* o RRR).

Los riesgos relativos (RR) son una razón o cociente entre dos probabilidades. A los efectos de la interpretación del modelo multinomial, corresponden a la comparación entre la probabilidad de cada uno de los resultados de interés menos uno, respecto al resultado de referencia, que en este caso viene dado por el destino que he denominado de “integración”. En este ejercicio, con tres resultados posibles, se presentan dos riesgos relativos, correspondientes a i) la probabilidad de alcanzar un destino temprano de vulnerabilidad (frente a uno de integración) sobre los 20 años de edad y ii) a la probabilidad de encontrarse en situación de exclusión (frente a integración) a esa misma edad. En la versión exponencial del modelo multinomial, ambos resultados corresponden a:

$$RR_{(i)} = \frac{P(\text{resultado=vulnerable} | X)}{P(\text{resultado=integrado} | X)}, \text{ en el primer caso y a } RR_{(ii)} = \frac{P(\text{resultado=excluido} | X)}{P(\text{resultado=integrado} | X)},$$

en el segundo. La expresión “| X” indica que tanto el numerador como el denominador en las dos expresiones anteriores refieren a probabilidades condicionadas, es decir, que toman en cuenta la situación de los jóvenes en las variables explicativas o independientes del modelo (p.e., el sexo, el nivel socioeconómico, etc.). Si la probabilidad estimada de un destino de vulnerabilidad es igual a la probabilidad de un destino de integración, es decir, si $P(\text{vulnerable}) = P(\text{integración})$, entonces los $RR = 1$. En tanto, valores de RR significativamente mayores a 1 indican que el destino de vulnerabilidad es más probable (que el de integración) y valores de RR significativamente menores a 1 indican exactamente la situación contraria. El mismo razonamiento vale para la comparación entre exclusión e integración.

La razón de cambio en los riesgos relativos, que hemos denominado “RRR”, indica cómo se modifican, es decir, cuánto se incrementan o disminuyen $RR_{(i)}$ y $RR_{(ii)}$ frente a un cambio unitario en el valor de cada una de las variables explicativas (X). Dado que, en nuestra aplicación, la mayoría de las variables X son de tipo binarias o dummy, los RRR correspondientes informarán sobre el incremento/disminución en los riesgos relativos estimados de ser vulnerable o excluido (en lugar de integrado) para las poblaciones donde $X=1$, p.e., para las mujeres (mujer = 1) en comparación con los varones (mujer = 0), para los localizados en Montevideo y Área Metropolitana en comparación con los del resto del interior, para los que estaban en situación de rezago escolar a los 15 años en comparación con quienes no lo estaban, etc. De nuevo, valores de $RRR > 1$ indican que los jóvenes para los que $X = 1$ enfrentan mayores riesgos de vulnerabilidad o de exclusión, según el caso, mientras que valores de $RRR < 1$ indican la situación inversa. $RRR = 1$ (o no distintos significativamente de 1) informan, finalmente, que la variable X en cuestión no afecta significativamente los riesgos relativos de interés.

En el Capítulo 5, en tanto, utilizo un conjunto de herramientas derivadas del análisis de supervivencia, específicamente, técnicas de análisis de historia de eventos (AHE), para describir, primero, y modelar después, los riesgos de ocurrencia de distintas experiencias en la trayectoria escolar, y de un conjunto de transiciones vinculadas al tránsito a la adultez.

El AHE incorpora la dimensión temporal como un aspecto clave en el estudio de la ocurrencia de fenómenos como los señalados, y para la exploración de los procesos que los generan (Solís, 2007; Allison, 1984; Blossfeld, Golsch y Rohwer, 2007; Cleves et al, 2008;

Mayer y Tuma, 1990), lo que se adecúa particularmente bien a los propósitos de este capítulo y al enfoque conceptual general sobre el que se sustenta, descrito en el capítulo anterior.

En estos análisis, un **estado** refiere a la situación en que se encuentra un sujeto i en un momento del tiempo $T=t$, con relación a una variable Y_{it} de tipo categórica (ej., estudiar o no, haber tenido el primer hijo o no, etc.). Por su parte, un **evento** corresponde a un cambio cualitativo -no gradual-, que implica el tránsito desde un estado de origen ($Y_{it} = 0$) hacia un estado de destino ($Y_{it} = 1$), observado en algún momento específico de la ventana de observación. Los estados/eventos pueden ser recurrentes (renovables), o únicos (no repetibles), como en el caso de los análisis presentados en el capítulo 5.

Las técnicas de AHE se utilizan para describir y modelar los riesgos “instantáneos” de experimentar los eventos de interés en cada **duración** t (ej., en cada edad), así como los riesgos acumulados a lo largo del tiempo, dentro de una ventana de observación. En ambos casos, los cálculos correspondientes implican la actualización del **conjunto en riesgo** en cada duración t . En particular, para el caso de eventos únicos (no renovables), los sujetos que en cada duración experimentan el evento de interés, dejan de formar parte del conjunto en riesgo (en términos prácticos, se quitan del denominador para el cálculo de las probabilidades en las duraciones subsiguientes).

El análisis descriptivo de AHE implica la estimación de una serie de **supervivientes** (S_t) o de su inverso ($1 - S_t$), que corresponde a la proporción acumulada de sujetos que experimentaron el evento de interés en cada duración t . Formalmente:

(1) **Duraciones (T)**: corresponden al tiempo de exposición de los sujetos al riesgo de interés, captados, en este caso, en unidades de tiempo discretas (en esta tesis, la edad de los sujetos, expresada en años o en meses cumplidos). Una duración $T=t$ indica que el sujeto experimentó el evento de interés en algún punto entre t y $t+1$ y, por tanto, que no experimentó el evento hasta $T=t$. Este último punto es importante, puesto que permite incorporar al análisis a los sujetos que no experimentaron los eventos de interés durante la ventana de observación (estos casos corresponden técnicamente a situaciones de truncamiento por derecha), los cuales de todas formas aportan información valiosa para la estimación de los riesgos en las duraciones anteriores. El tratamiento de los casos truncados es una de las ventajas específicas del análisis de historia de eventos.

- (2) **“Defunciones”**: $d_{(t,t+1)}$. Corresponde al número de sujetos que experimentaron el evento de interés exactamente en la duración t .
- (3) **Conjunto en riesgo**: n_t . Es el número de sujetos de la muestra que no experimentaron el evento de interés hasta la duración exacta t , es decir, hasta el inicio del intervalo $t, t+1$.
- (4) **Riesgos “instantáneos”**: $q_{(t,t+1)} = \frac{d_{(t,t+1)}}{n_t}$. Es la probabilidad de experimentar el evento en el intervalo $t, t+1$, *dado que no se experimentó en forma anterior*, es decir, $q_{(t,t+1)}$ corresponde a una probabilidad condicional.
- (5) **Serie de supervivientes**: $S_t = S_{t-1}(1 - q_{t-1})$. Corresponde a la proporción de “supervivientes”, es decir, de sujetos que todavía no han experimentado el evento, en cada duración exacta t , es decir, al inicio de cada intervalo $t, t+1$. Su inverso, $1 - S_t$, informa sobre la proporción acumulada de sujetos que ya experimentaron el evento y es la forma escogida en el capítulo 5 para presentar los resultados de interés.

En la última parte del capítulo 5, desarrollo un análisis de tipo multivariado en base a AHE, para analizar la incidencia de distintos factores escolares y extraescolares en la probabilidad de que los jóvenes de la cohorte PISA 2009, entre sus 15 y sus 20 años, se desafilien de la educación formal sin acreditar la educación media superior. El abordaje multivariado del AHE implica estimar las series $q_{(t,t+1)}$ y S_t , definidas arriba, a partir de la especificación de un modelo logístico de tiempo al evento, ajustado sobre una matriz de datos expandida a **personas/duraciones**, en la que cada individuo aporta una observación por unidad de tiempo de exposición al riesgo (duración), en este caso utilizando meses como unidad temporal.

Al decir de Solís (2007), la idea central es *revisar la historia que precede a la ocurrencia de un evento*, para lo que se identifican los cambios en el tiempo en su probabilidad de ocurrencia y se estiman las probabilidades condicionales $q_{(t,t+1)}$ a partir de un conjunto de variables regresoras. El modelo viene definido, formalmente, por:

$$(6) \ln\left(\frac{q_{it}}{1-q_{it}}\right) = \alpha_{t0} + \beta_{t1}t_1 + \beta_{t2}t_2 + \dots + \beta_{tT}t_T + \beta_x X + \beta_{xt}XT + \varepsilon$$

En la expresión anterior, q_{it} es la probabilidad de que el sujeto i experimente el evento en la duración exacta t , condicionada a que no lo haya experimentado antes y $\ln\left(\frac{q_{it}}{1-q_{it}}\right)$ corresponde a la transformación logística (*logit*) del resultado de interés; la variable T corresponde a las duraciones e ingresa al modelo como un conjunto de variables *dummy* para

cada duración individual; α_{t0} es una constante y representa el valor del *logit* cuando $t = 0$ (categoría de referencia); los coeficientes β_t representan los cambios en la probabilidad condicional de experimentar el evento en cada duración t en relación a la categoría de referencia; X es un vector de variables regresoras fijas (por ejemplo el sexo, el desempeño en las pruebas PISA) y XT es un vector de variables regresoras que pueden cambiar en el tiempo (por ejemplo si el sujeto tuvo su primer hijo o su primera experiencia laboral). La posibilidad de modelar variables cambiantes en el tiempo es una de las ventajas principales de los modelos de regresión basados en el AHE. Implica que el mismo sujeto puede ser considerado, por ejemplo, como padre/madre en unas duraciones (edades) pero como “sin hijos” en otras, de acuerdo a su propia biografía, lo que proporciona una manera especialmente apropiada para analizar los efectos que los cambios en las variables X tienen sobre los resultados de interés.

Exponenciando ambos términos de la ecuación anterior, se obtiene la expresión multiplicativa del modelo logístico de tiempo al evento, en la que el exponencial de cada coeficiente β representa la razón de cambio en los momios u *odds* de experimentar el evento, es decir, la razón de cambio en $(\frac{q_{it}}{1-q_{it}})$, asociada a cada duración t o a un cambio unitario en X , análogamente a la interpretación de la razón de riesgos relativos (RRR) en el modelo multinomial especificado antes. La razón de cambio en los *odds* suele ser referida, por su versión en inglés, con las letras “OR” (*Odds ratios*).

$$(7) \frac{q_{it}}{1-q_{it}} = e^{\alpha_t} * e^{\beta_{t1}t_1} * e^{\beta_{t2}t_2} \dots e^{\beta_{tT}t_T} * e^{\beta_X X} * e^{\beta_{XT}XT}$$

Por último, la contrastación de la hipótesis de PISA sobre el peso de las competencias para la vida mínimas para una integración social y ciudadana, se sustenta en análisis descriptivos y en la aplicación de un modelo multivariado de regresión lineal, cuyo propósito es discriminar la varianza en los desempeños que resulta luego de controlar el efecto de factores escolares y extraescolares en estos desempeños, al que llamo puntaje *neto* en lectura en la prueba PISA.

El modelo de regresión lineal, dentro de los modelos lineales generalizados, supone la igualdad como función de vínculo por lo que es de interpretación sencilla. Formalmente el modelo es definido como:

$$(8) Y_i = \alpha_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_k X_{ki} + \varepsilon_i$$

En la expresión anterior, Y_i es la variable dependiente estimada, de tipo cuantitativa (en este caso, el puntaje en la prueba de lectura del individuo i); X es un vector de variables regresoras fijas; α_0 es una constante y representa el valor de Y cuando el conjunto de variables regresoras = 0 (que en el caso de las variables *dummy* corresponde a la categoría de referencia); los coeficientes β representan los cambios estimados en Y para cada cambio unitario de X o bien ante la presencia del atributo para el caso de las variables *dummy*; y ε_i representa el término aleatorio, o término de error, para cada estudiante, correspondiente a la varianza no explicada por el modelo.

En el ejercicio realizado para estimar los puntajes *netos* en la prueba PISA, el foco no está en el análisis de los efectos de un conjunto de variables sobre la estimación de la varianza de Y (el puntaje en lectura), sino en la discriminación de la varianza no explicada (ε) por el conjunto de variables regresoras. Así, defino el puntaje *neto* en lectura como aquella parte de la competencia académica del joven, estimada en el puntaje en la prueba, que no está condicionada por el conjunto de variables de estratificación incorporadas en la regresión y detalladas en el Anexo 1. Esta parte de la habilidad que “subsiste” luego de descontar el efecto de las variables X , corresponde al residuo, es decir, para cada estudiante viene dada por el término ε_i . Para facilitar el análisis y la lectura en su aplicación en los capítulos 4 y 5, se utilizan los residuos estandarizados como indicador del puntaje *neto* en la prueba.

Capítulo 4. Análisis de la integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes a sus 20 años

4.1 Los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión

Tal como fue mencionado antes, en este trabajo los procesos de integración, vulnerabilidad y exclusión social en una edad vital temprana -20 años- son definidos operacionalmente en función de su integración educativa –en particular la acreditación de la educación media o la asistencia a ese nivel- y su inserción laboral –en un empleo con una antigüedad de 3 meses o más-.

En un nivel conceptual, y siguiendo el esquema de cohesión social de Castel, la zona de integración implica que un individuo tiene garantías de un trabajo estable y puede movilizar un apoyo sólido de redes sociales o en otras palabras, de protección personal cercana (vínculos familiares y comunitarios); la zona de vulnerabilidad implica un estado de inseguridad laboral o vínculos sociales débiles, y la zona de desafiliación combina ausencia de integración al mercado laboral y aislamiento social.

Dos aspectos fueron especificados en este trabajo sobre las diferencias entre esta definición conceptual y su operacionalización en el marco de este trabajo. En primer lugar, en un nivel conceptual y para la etapa vital de análisis, esta tesis introduce en el esquema la esfera educativa como una tercera dimensión central, justificándolo en su doble rol de espacio de cohesión social, y como espacio generador de un capital -capital cultural incorporado o capital humano, según la teoría de referencia- que brinda mayores probabilidades de inserción en los sectores más dinámicos de la economía y en general en el mercado de trabajo. En el marco de mi tesis, este capital cultural incorporado es captado con el indicador de desempeño académico relevado en la evaluación PISA 2009 -en particular el desempeño en lectura, área foco de ese ciclo-, y con la acreditación o no de la educación media.

Por último, y tal como fue señalado previamente, con la fuente de información disponible no es posible construir, operacionalmente, la dimensión privada señalada por Castel – mayores o menores vínculos sociales, familiares y comunitarios- en la definición misma de los espacios de integración, vulnerabilidad y exclusión de su esquema de cohesión social. Si bien ello puede suponer una limitación, este aspecto es contemplado parcialmente en el

análisis a partir de la descripción de procesos de transición a la adultez de carácter privado –unión conyugal, autonomía del hogar de origen y tenencia de hijos- en las trayectorias de los jóvenes hasta sus 20 años, y su análisis a la luz de los distintos destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión.

Esto último se fundamenta en el supuesto de que el modo como se desarrollan los procesos de transición y la secuencia de los distintos eventos involucrados, influirá en los privilegios y desventajas del joven ante los requerimientos del contexto social. En unos casos, la postergación en la asunción de roles y responsabilidades adultas (que caracterizan a la llamada segunda transición demográfica) permite ampliar el período de experimentación a nivel vocacional y afectivo, y extender las posibilidades de adquirir una formación más sólida para el ingreso a un mundo laboral cada vez más demandante de conocimientos y competencias específicas. Para otros, en cambio, la ocurrencia más temprana de estos eventos aumentaría las probabilidades de quedar al margen de los sectores dinámicos de la economía y la obtención de trabajos de calidad; en general, incrementarían la probabilidad de encontrarse en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social.

Por todo lo expuesto, en esta tesis y para esta etapa del ciclo vital, la integración implica que un individuo tiene las credenciales esperadas a esta edad –acreditación de la educación media superior- que suponen, al menos hipotéticamente, mayores garantías de un trabajo estable. La zona de vulnerabilidad implica un estado que supone falta de credenciales educativas – no acreditó EMS- y extremadamente bajas probabilidades de culminar ese nivel, ya sea porque se encuentra cursando la educación media con al menos dos años de rezago escolar o bien porque ya se desafilió del sistema educativo y se encuentra ocupado en el mercado de trabajo con un escenario de mayor inseguridad laboral o participación en sectores menos dinámicos de la economía. Por último, la zona de exclusión combina ausencia de integración al sistema educativo, no participación en el mercado laboral, y sin la culminación de la educación obligatoria establecida por Ley en Uruguay –no estudia, no trabaja y no acreditó educación media-.

La experimentación temprana¹⁸ de eventos de transición a la adultez de tipo privado –esto es, aquellos vinculados a transformaciones familiares- se analizan aquí en competencia con,

¹⁸ La experimentación de estos eventos a los 20 años se describe como procesos de transición a la adultez en edades “tempranas”, en comparación con sus calendarios en el total poblacional.

o un debilitamiento de, el estado de integración social, basándose esto en los antecedentes descritos en el capítulo 1 sobre la estratificación social de las trayectorias. Un análisis empírico de estos aspectos se desarrolla a continuación.

A sus 20 años, sólo el 44% de los jóvenes evaluados en PISA 2009 había culminado la educación media superior y contaba por tanto con credenciales que posibiliten un escenario de mayor protección social (integrados). Otro 44% había transitado procesos de vulnerabilidad entre sus 15 y 20 años; esto es, no culminaron la educación obligatoria a dos años de la edad normativa para ello, pero continuaban estudiando y/o se encontraban trabajando a los 20 años. Por último, un 12% de la cohorte PISA 2009, que a sus 15 años cursaban la educación media, se encontraban 5 años después en una situación de exclusión social (no acreditaron la EMS y no estudiaban ni trabajaban).

Tabla 2. Status de integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes a sus 20 años evaluados en PISA 2009 (%). Uruguay 2012

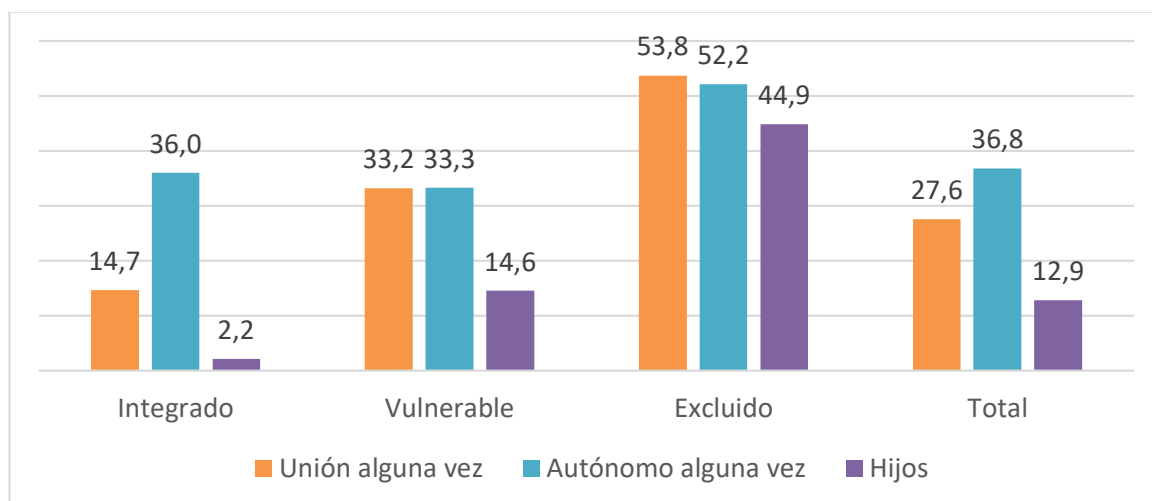
	%
Integrado (Acreditó educación media superior -EMS)	44.1
Vulnerable (No acreditó EMS pero estudia y/o trabaja)	43.6
Excluido (No acreditó EMS y no estudia ni trabaja)	12.4
Total	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

La incidencia de los eventos privados de transición a la adultez en cada uno de los grupos definidos por los tres destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, muestra diferencias en estos procesos, al menos en un análisis descriptivo preliminar, e ilustra, junto con las diferencias de integración educativa y laboral, la enorme dificultad de hablar de *la juventud* como categoría homogénea. En términos generales, mientras aproximadamente la mitad de los jóvenes excluidos tuvo al menos un hijo, se autonomizó y/o convivió en pareja alguna vez, la experimentación de estos eventos disminuye significativamente, y con incidencia variable, entre las personas integradas y entre las que se encontraban en situación de vulnerabilidad social a los 20 años.

En particular, la unión conyugal, experimentada alguna vez por poco menos del 28% de la cohorte, duplica su incidencia entre los jóvenes excluidos (54%) y se reduce a la mitad entre los integrados (15%). La tenencia de hijos, experimentada por el 13% de la cohorte, es casi inexistente entre los jóvenes integrados (2%) y está fuertemente sobre-representada entre los excluidos, casi la mitad de los cuales (45%) ya había tenido al menos un hijo a los 20 años.

Gráfico 2. Perfil de los jóvenes integrados, vulnerables y excluidos según experiencias de transición a la adultez de tipo privado. Uruguay, 2014



Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

La autonomía del hogar de origen, sigue un comportamiento menos marcado, pero de todos modos está sobre-representada entre los excluidos. Debe recordarse que este indicador no implica necesariamente la independencia económica ni emancipación, y encierra procesos bien distintos que irían desde migración interna por estudios con dependencia económica hasta la conformación de un hogar de destino sin apoyo familiar y/o económico. Por tanto, el indicador encierra heterogeneidades en lo que refiere a posibles privilegios y privaciones en los procesos de transición a la adultez. En el capítulo siguiente profundizará sobre la coexistencia o no de procesos de autonomía del hogar de origen, independencia económica y emancipación (unión conyugal y/o paternidad/maternidad).

4.2 Probabilidades y riesgos de integración, vulnerabilidad y exclusión social

Trayectoria escolar

Sin dudas la propia definición de lo que llamo aquí destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión, en particular su definición en función de la acreditación de la educación media superior y el hecho de continuar estudiando, supone en sí misma una alta asociación con la trayectoria escolar previa; en particular con las experiencias de rezago, por abandono intra anual, por no matriculación –abandono interanual-, por repetición -por bajos desempeños y/o por altas inasistencias. Gran parte de los análisis de trayectorias escolares muestra que

estos eventos disminuyen significativamente la probabilidad de acreditar la educación media superior, al punto de que luego de 2 años de interrumpir los estudios la probabilidad de culminar este nivel resulta prácticamente nula (Cardozo, 2016; 2015)

Adicionalmente, me interesa señalar dos aspectos sobre las trayectorias escolares en educación media en Uruguay, uno vinculado a su incidencia y otro a su temporalidad. En primer lugar, transitar una trayectoria escolar normativa, sin interrupciones ni rezago escolar, es una experiencia atípica en el país: sólo 2 de cada 10 jóvenes de la cohorte PISA 2009 transitó por la educación formal –primaria, media y terciaria si corresponde- sin debilitamiento de lazos institucionales o al menos de su grupo de pares (21.7%), aspecto que representa apenas un 16% en el total de la cohorte de edad¹⁹. Si se considera el tránsito sólo hasta la educación media inclusive, ello representa el 28% de los jóvenes uruguayos, y menos del 35% de aquellos que se encontraban escolarizados a los 15 años. Lo frecuente en el sistema educativo uruguayo para este nivel, es experimentar en algún momento un debilitamiento de lazos institucionales sea por abandono, altas inasistencias o repetición por desempeños.

De acuerdo a la tabla siguiente, esto implica, por una parte, que entre quienes sí siguieron una trayectoria normativa, la probabilidad de transitar hacia la acreditación del nivel y, por tanto, a destinos tempranos de integración, es cercana a 1 (0.958), mientras que, para aquellos con alguna experiencia de abandono, repetición o altas inasistencias, las chances son tres veces menores ($0.324/0.958=0.338$). No obstante, la asociación –considerando también los destinos de vulnerabilidad y exclusión- no se presenta tan fuerte, si comparamos la distribución condicional y marginal. En este sentido, es posible pensar que antes que “desviarse” de una trayectoria normativa, lo que determina los destinos de integración/exclusión es la acumulación –cantidad- de experiencias de debilitamiento de vínculos institucionales en educación, así como el carácter temprano en experimentar estos eventos.

Este último aspecto se vincula con el segundo punto, la temporalidad. En cifras, presentar rezago escolar 5 años antes –a los 15 años de edad- disminuye fuertemente la probabilidad

¹⁹ Este último resultado se estima tomando en cuenta que la cohorte PISA 2009 representa al 80% de la cohorte edad. El otro 20% corresponde a los jóvenes que, sobre los 15 años, no estaban escolarizados en la educación de nivel medio.

de un destino de integración 5 años más tarde (solo el 6.4% de los jóvenes que PISA encontró rezagados para su edad habían logrado completar la educación media a los 20 años); de hecho, las chances de transitar procesos de integración para este grupo son 10 veces menores respecto de quienes a sus 15 años seguían una trayectoria normativa y cursaban el grado correspondiente a su edad (6.4 frente a 69.1). Agregado a ello, la chance de un destino de vulnerabilidad es 3 veces mayor entre quienes a sus 15 años tenían rezago escolar frente a sus pares no rezagados (69.7 y 26.3 respectivamente), y 5.2 veces más para el destino de exclusión (24.0 y 4.6).

Tabla 3. Perfil de los jóvenes integrados, vulnerables y excluidos según eventos educativos seleccionados. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total
Total		44.1	43.6	12.4	100
Rezago 2009	No	69.1	26.3	4.6	100
	Sí	6.4	69.7	24.0	100
Abandono y/o repitió y/o altas inasistencias alguna vez	No	95.8	4.1	0.1	100
	Sí	32.4	52.5	15.1	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Estos resultados abren el debate hacia las consecuencias sociales y educativas de interrumpir la trayectoria normativa, y el uso desde el sistema educativo del recurso pedagógico de la repetición de grado, principalmente en edades tempranas de la trayectoria escolar. A su vez, alerta sobre las consecuencias de no atender tempranamente procesos de debilitamiento de vínculos entre el joven y la institución educativa durante el cursado por la institución. Estos aspectos serán abordados con mayor detalle en el capítulo 5.

Competencias escolares y capitalización de conocimientos en los destinos tempranos de integración/exclusión social

Un aspecto relevante, y que justifica en gran parte los esfuerzos nacionales e internacionales para la realización de estudios longitudinales sobre las trayectorias posteriores de los jóvenes evaluados en PISA, es contrastar la hipótesis que sostiene la evaluación de la OCDE, de que el nivel de competencias adquiridas por el joven a sus 15 años incide en las probabilidades de integración social futura. PISA evalúa cada 3 años las competencias en lectura, matemática y ciencias, y cada ciclo focaliza la evaluación en un área específica que, para 2009, fue la competencia lectora. Los desempeños de los estudiantes son reportados a partir

del puntaje final obtenido en la prueba –variable continua-, y a partir de los niveles de desempeño –variable categórica. Para la competencia lectora el nivel de desempeño va de “Bajo 1” a Nivel 6”, y sobre el cual la OECD-PISA establece el umbral mínimo de competencias básicas para la vida (Nivel 2), al que define también como umbral de alfabetización -en cada competencia evaluada-.

Para contrastar esta hipótesis realizo dos ejercicios de análisis descriptivo y uno multivariado –este último descrito en el apartado siguiente-. Utilizaré, por un lado, los niveles de desempeño y, por otro, los puntajes en la prueba. El primer ejercicio consiste en describir los seis escenarios posibles que surgen de combinar la superación o no del nivel de competencias en la prueba de lectura de PISA con los tres destinos tempranos definidos antes (integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral). Para los jóvenes que a los 15 años habían logrado superar el umbral mínimo de competencias, se analizará en qué medida lograron, cinco años más tarde, capitalizar las competencias adquiridas hacia un destino temprano de integración. Entre quienes no presentaban las competencias mínimas en lectura, en tanto, se analizará en qué medida logran superar o no el déficit de competencias, evitando destinos de vulnerabilidad o exclusión. La siguiente figura expresa una tipología de los escenarios posibles.

Ilustración 3. Tipología de movilización de competencias académicas de los jóvenes entre sus 15 y 20 años

		Destinos tempranos de integración		
		Integrado (Culminó EMS)	Vulnerable (No EMS, estudia y/o trabaja)	Excluido (No EMS, no estudia ni trabaja)
Nivel de desempeño en PISA 2009	Nivel mínimo de competencias	Competencias convertidas en integración	Competencias aplicadas al mundo del trabajo o continuación de estudios	No logran traducir competencias en integración
	No alcanzan umbral mínimo	Superación déficit de competencias	Superación parcial déficit competencias	No superación del déficit competencias

Fuente: Elaboración propia

La tabla siguiente muestra una asociación clara entre el nivel de competencias alcanzado en PISA y los destinos educativo/laborales, encontrando una mayor probabilidad condicional de estar integrado entre quienes cuentan al menos con las competencias mínimas en lectura. A su vez, las chances de un escenario de vulnerabilidad o de exclusión entre quienes no cuentan con las competencias mínimas son 2.2 y 2.4 veces mayores que las de sus pares que

demonstraron competencias propias del Nivel 2 o superiores en la prueba de 2009 ($63.7/28=2.2$ y $18.6/7.8=2.4$).

No obstante, es interesante señalar que del total de jóvenes que no contaban con una competencia lectora mínima para su integración social futura, casi un 20% logró superar su déficit de competencias y traducirlas en integración –logra acreditar el nivel EMS, se encuentre trabajando o no. En contraste, el 8% de quienes superaban este umbral de desempeño transitaron hacia destinos de exclusión (desvinculación de las esferas educativa y laboral, sin acreditar EMS).

Tabla 3. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según nivel de desempeño en lectura a los 15 años. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total
Nivel de desempeño en lectura PISA	Nivel 2 o más	63.5	28.8	7.8	100
	Nivel 1 o menos	17.7	63.7	18.6	100
Total		44.1	43.6	12.4	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014

El segundo ejercicio supone un análisis descriptivo de la probabilidad condicional de experimentar destinos de integración, vulnerabilidad o exclusión, según el puntaje en lectura, aportando otro insumo para la contrastación de la hipótesis de PISA. En particular, en este segundo ejercicio intento ilustrar la sobre-estimación del efecto del puntaje en la prueba en cada uno de los destinos, causada por su asociación con otros factores escolares y extraescolares.

Para dar cuenta de ello, compararé la asociación entre lo que llamo el indicador *bruto* de desempeños con los tres destinos analizados, y los resultados que surgen de considerar alternativamente el indicador *neto* de desempeños en la prueba. El indicador *bruto* es el puntaje en lectura tal cual lo presenta PISA, en este caso, expresado en terciles para facilitar la interpretación tabular. El indicador *neto* corresponde a la distribución de los puntajes en la prueba luego de controlar –aislar– el efecto de otros factores que inciden en ellos²⁰. En particular: el sexo, el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante, la región de residencia, el rezago escolar, y el tipo de centro al que asistió. Empíricamente, los puntajes *netos* son los residuos estandarizados resultantes de aplicar una regresión lineal con los

²⁰ Este procedimiento se describió en detalle en la última sección del capítulo anterior.

factores antes mencionados como variables regresoras. Por tanto, permiten describir, en nuestra población, la variabilidad en los desempeños luego de controlar el efecto de terceros factores en estos puntajes. Al igual que en el caso anterior, para el análisis tabular, los puntajes *netos* se expresan en terciles²¹.

En cifras, al considerar el puntaje *bruto* en lectura, la probabilidad de que un estudiante del tercil de más bajos desempeños se encuentre integrado cinco años después es de 13%, mientras que, para los del tercil superior, esta cifra es casi siete veces más alta y se ubica en 77%. Por su parte, y siempre utilizando los puntajes *brutos*, los estudiantes del tercil más bajo de desempeños tienen 3.6 veces más chances de experimentar trayectorias de vulnerabilidad que sus pares del tercil 3, y 4.6 veces más chances de transitar hacia destinos de exclusión ($67.3/18.7=3.6$ y $19.6/4.3=4.6$, respectivamente).

Tabla 4. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según puntaje bruto de desempeño en lectura a los 15 años. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total
PV1 read	Tercil 1	13.1	67.3	19.6	100
	Tercil 2	42.8	44.3	12.9	100
	Tercil 3	77.1	18.7	4.3	100
	Total	44.1	43.6	12.4	100

Cramér's V = 0.3715

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Un análisis similar, pero considerando los puntajes *netos* en la prueba, muestra una asociación considerablemente menor, aunque en el mismo sentido, que la analizada anteriormente: mientras en el primer caso el estadístico V de Cramer se ubicaba en 0.3715, al considerar los puntajes *netos*, el coeficiente de asociación baja a 0.1075. Los riesgos relativos para el tercil 1 frente al tercil 3 de transitar hacia destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión bajan, en este último ejercicio, a 0.7, 1.4 y 1.1 respectivamente ($34.5/51.6=0.67$; $51.6/35.8=1.44$; y $13.9/12.6=1.1$).

²¹ El anexo 1 presenta los resultados del modelo de regresión lineal realizado con este fin.

Tabla 5. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según puntaje neto de desempeño en lectura a los 15 años. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total
zResiduo desempeño en lectura en PISA 2009	Tercil 1	34.5	51.6	13.9	100
	Tercil 2	46.9	42.6	10.5	100
	Tercil 3	51.6	35.8	12.6	100
	Total	44.3	43.4	12.4	100

Cramér's V = 0.1075

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

En suma, el análisis bivariado entre los desempeños y los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, muestra una mayor probabilidad condicional de estar integrado a mayor nivel de desempeño o puntaje bruto en la prueba. No obstante, respecto de la hipótesis de PISA se encuentra que casi 2 de cada 10 estudiantes bajo el umbral mínimo de desempeño han logrado superar el déficit de competencias y traducirlas en integración, y 6 de cada 10 han logrado superarlo parcialmente –se encuentra estudiando y/o trabajando, es decir, están en una situación de vulnerabilidad. Por su parte, casi 1 de cada 10 de los jóvenes que contaban con las competencias mínimas transitaban destinos de exclusión, mientras entre sus pares que no contaban con ellas la probabilidad condicional es de 2 en 10.

Por otra parte, el análisis comparado de la asociación entre los puntajes *brutos* y *netos* de desempeño en la prueba con los tres destinos tempranos analizados, muestra, a nivel bivariado, cómo el efecto de las competencias académicas responde en buena parte a factores externos, advirtiendo así sobre la fuerte limitación de utilizar y concluir a partir de los puntajes brutos en la prueba. Este último resultado es pasible de dos interpretaciones distintas: la primera es que el “efecto PISA” sobre los destinos tempranos responde, en realidad, o mayoritariamente, a una asociación espuria. Esta interpretación va en desmedro de la hipótesis de OECD-PISA; la segunda es que las habilidades captadas por PISA constituyen factores intermediarios o mediadores entre los factores antecedentes considerados (el sexo, el nivel socioeconómico y cultural, la región de origen, etc.) y los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión. Esta segunda interpretación es perfectamente compatible con la hipótesis de OECD-PISA y supone que el desarrollo de competencias, en este caso lectoras, es una de las vías a través de la cual los factores en cuestión inciden en el resultado de interés.

Eventos de transición a la adultez en la esfera privada

Al inicio de este capítulo, el análisis descriptivo ilustró las diferencias en los perfiles de los jóvenes según sus destinos educativo-laborales cinco años después, mostrando la incidencia de la tenencia de hijos, unión conyugal y autonomía del hogar de origen en cada uno de ellos. En forma complementaria, a continuación busco aportar a la descripción de la probabilidad condicional de encontrarse en cada destino según la experimentación o no de cada uno de estos eventos.

Respecto de la salida del hogar de origen (autonomía), no existen fuertes diferencias en la probabilidad condicional de transitar hacia destinos de integración, vulnerabilidad o exclusión, posiblemente por la heterogeneidad de situaciones que encierra este evento, ya mencionadas al inicio de este capítulo. La asociación es mayor respecto de la unión conyugal para los destinos de integración y exclusión: la probabilidad de estar integrado se duplica entre quienes nunca convivieron en pareja respecto de quienes sí lo hicieron alguna vez (51.9% frente a un 23.5% respectivamente). En contraste, la situación de exclusión es 3 veces más probable para quienes se unieron alguna vez, frente a quienes nunca pasaron por esa experiencia (24.1% vs 7.9% respectivamente).

Por último, la asociación es más fuerte respecto de la tenencia de hijos y principalmente para los destinos de integración y exclusión. En cifras, para quienes tienen al menos un hijo, la probabilidad de estar integrado es de 7.5%, mientras entre quienes no los tienen aumenta al 50%. Este aspecto se invierte casi como espejo para el destino de exclusión social: las probabilidades de transitar hacia este destino son casi 6 veces mayores para quienes tienen hijos respecto de quienes no tienen (43.1% y 7.8% respectivamente). La tabla siguiente presenta estos resultados.

Tabla 6. Status de integración educativo-laboral de los jóvenes evaluados en PISA 2009 a sus 20 años, según eventos de transición a la adultez de tipo privado. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total
Total		44.1	43.6	12.4	100
Hijos	No	49.5	42.7	7.8	100
	Sí	7.5	49.5	43.1	100
Unión	No	51.9	40.2	7.9	100
	Sí	23.5	52.5	24.1	100
Autónomo	No	43.4	45.6	11.0	100
	Sí	45.9	38.2	15.9	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Cuidado no remunerado

Las tareas de cuidado no remunerado de niños –hermanos, hijos, etc.- se entienden aquí como actividades que podrían competir con un uso del tiempo destinado a los estudios y/o al trabajo remunerado, competencia que se agudizaría a mayor carga horaria destinada a la tarea de cuidados. Esta hipótesis se confirma empíricamente al menos en el análisis tabular: realizar tareas de cuidado de menores presenta una asociación entre moderada y alta con la situación educativo-laboral a los 20 años, y se agudiza para quienes realizan tareas de cuidado de menores durante 3 horas diarias o más. Al igual que la asociación con los eventos de transición a la adultez de carácter privado, en esta oportunidad las diferencias se producen principalmente para los destinos de integración y exclusión educativo-laboral.

Así, si bien el 44% de la cohorte PISA transitó hacia destinos tempranos de integración, entre quienes cuidan niños por 3 horas diarias o más ello disminuye al 15%. Por su parte, un 37% de los jóvenes que tienen esta carga horaria de cuidados no remunerados se encuentra en situación de exclusión, aspecto que representa un 8% entre quienes no realizan estas tareas (y un 12% en el total de la cohorte).

Tal como se reporta en la tabla siguiente, este patrón se registra prácticamente en los mismos términos, aunque con diferencias menos pronunciadas, si se considera el cuidado de menores sin imponer la restricción de 3 horas o más.

Tabla 7. Status de integración educativo-laboral a los 20 años, de los jóvenes evaluados en PISA 2009, según tareas de cuidado no remunerado. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total	V Cramer
Total		44.1	43.6	12.4	100	
Cuida menor	No	51.3	41.2	7.5	100	0.3226
	Sí	20.6	51.4	28.0	100	
Cuida menor 3hs o más	No	49.5	42.6	7.9	100	0.3537
	Sí	14.7	48.7	36.6	100	

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Factores sociodemográficos, socioeconómicos y sector institucional

Coherentemente con las teorías estructuralistas y numerosos antecedentes empíricos, la probabilidad de experimentar destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión está socialmente estratificada. En un análisis bivariado, la pauta según sexo sigue una

tendencia no lineal: los destinos de integración aumentan entre las mujeres (51.4 frente a 35.4 en los varones), así como lo hace también la probabilidad de estar excluido (15.1 vs. 9.1, respectivamente). Entre los jóvenes afrodescendientes²², la probabilidad de estar integrado disminuye fuertemente (26.9 frente a 46.8), al tiempo que aumenta la probabilidad de ser vulnerable y excluido (54.2 y 18.8, respectivamente, frente a 41.9 y 11.3 en la población no afro). Por su parte, y conforme a lo esperado, a menor nivel socioeconómico y cultural del hogar de origen aumenta la probabilidad de estar en situación de exclusión social, mientras que la pauta inversa se registra respecto del destino de integración.

A su vez, la probabilidad de estar integrado es mayor entre quienes asistieron a liceos privados a sus 15 años y menor entre los estudiantes de las escuelas técnicas, con los liceos públicos en una situación intermedia (83.3 en los estudiantes de liceos privados, 20.2 para sus pares que asistieron a escuelas técnicas y 39.4 de liceos públicos). Lo contrario se observa para la situación de exclusión. Según área geográfica, finalmente, las probabilidades condicionales no varían en forma clara.

²² Aquí y a lo largo del resto de la tesis, considero afrodescendientes a aquellos jóvenes que se autoidentificaron con ese grupo étnico-racial en la Encuesta 2014, independientemente de si además se identificaron o no con otros grupos.

Tabla 8. Status de integración educativo-laboral a los 20 años, de los jóvenes evaluados en PISA 2009, según variables de estratificación. Uruguay, 2014

		Integrado	Vulnerable	Excluido	Total
Total		44.1	43.6	12.4	100
Sexo	Varón	35.4	55.5	9.1	100
	Mujer	51.4	33.5	15.1	100
Afro	No afro	46.8	41.9	11.3	100
	Afro	26.9	54.2	18.8	100
Región	MVD y área metropolitana	43.0	45.5	11.5	100
	Capitales departamentales	46.9	38.9	14.3	100
	Ciudades no capitales	40.9	45.6	13.5	100
	Área rural	44.9	47.2	7.9	100
Nivel socioeconómico y cultural del hogar a sus 15 años	Quintil 1	21.7	54.6	23.8	100
	Quintil 2	24.2	58.0	17.9	100
	Quintil 3	34.3	52.8	13.0	100
	Quintil 4	56.1	39.4	4.6	100
	Quintil 5	84.8	12.3	2.9	100
Sector	Liceos públicos	39.4	48.1	12.5	100
	E Técnica	20.2	57.0	22.8	100
	Liceos privados	83.3	14.5	2.3	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Estas diferencias corresponden a análisis bivariados, es decir, no controlan por terceras variables. Dado que, en su mayoría, los factores considerados no son mutuamente independientes, es necesario contrastar y complementar estas descripciones con un análisis multivariado a partir de modelos de regresión, propios de la familia de modelos lineales generalizados. Este es el propósito de la sección siguiente.

4.3 Efectos escolares y extraescolares en la integración, vulnerabilidad o exclusión a los 20 años. Un análisis multivariado.

Para el análisis multivariado de los factores asociados a la probabilidad de que un joven se encuentre, a sus 20 años, integrado, vulnerable o excluido de las esferas educativa y/o laboral, específico aquí un conjunto de modelos logísticos de tipo multinomial²³: uno general

²³ El modelo multinomial fue presentado en la última sección del capítulo 3, destinada a la descripción de las técnicas de análisis, junto con la justificación de su utilidad para el análisis que se propone.

para la población de análisis y dos para cada una de las subpoblaciones de mujeres y varones (omitiendo, en estos casos, a la variable sexo en el modelo).

Esta última estrategia tiene por objetivo responder la hipótesis 3 de esta tesis, y analizar si el efecto de las distintas variables explicativas consideradas es o no similar en su sentido, magnitud y significación estadística, para ambos sexos. En consecuencia, el ejercicio de particionar la muestra resulta análogo, aunque más parsimonioso, a la inclusión de todos los términos de interacción posibles de orden dos entre el sexo y el resto de las covariables consideradas.

Las variables explicativas incluidas en los modelos multivariados se presentan en la tabla siguiente, junto con los estadísticos descriptivos básicos (media o proporción, según corresponda, y error estándar). Al igual que en el análisis presentado antes en este capítulo, las competencias lectoras demostradas en la prueba PISA 2009 se introducen a partir de los residuos estandarizados de la regresión del puntaje obtenido en la prueba a partir de las variables: mujer, región (Montevideo y área metropolitana/ interior), nivel socioeconómico y cultural (ESCS), sector institucional (liceos públicos, escuelas técnicas y liceos privados), y rezago escolar²⁴. La nueva variable debe entenderse, por tanto, como una estimación de la habilidad *net*a del joven, luego de controlar por estas características.

²⁴ Un detalle de este ejercicio es descrito antes en este capítulo, mientras el Anexo 1 presenta la especificación y resultados del modelo sobre los desempeños en lectura.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos, al cierre del panel, de las variables regresoras incorporadas en el modelo multinomial. Uruguay, 2014

Variable	Tipo	Mean	Std.Error
Es mujer	Dicotómica	0.542	0.010
Es afro	Dicotómica	0.138	0.007
Montevideo y AM en 2009	Dicotómica	0.477	0.010
ESCS en 2009	Continua	-0.684	0.024
Liceos públicos en 2009	Categórica	0.667	0.009
Escuelas técnicas en 2009		0.157	0.007
Liceos privados en 2009		0.176	0.007
Tiene hijos	Dicotómica	0.129	0.007
Unión conyugal alguna vez	Dicotómica	0.276	0.009
Autónomo alguna vez	Dicotómica	0.754	0.121
Cuida menores 3hs o más al día	Dicotómica	0.156	0.007
Puntaje neto en PISA (zresiduo)	Continua	0.000	0.020
Es rezago en 2009	Dicotómica	0.399	0.010

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

A continuación se presentan los resultados de los análisis multivariados sobre los riesgos de experimentar destinos tempranos de integración, vulnerabilidad o exclusión. Utilizaré el término “riesgo” en su sentido técnico-estadístico (como una razón de probabilidades), por lo que no debe entenderse esa acepción con connotaciones valorativas. Como se verá a continuación, estrictamente en los resultados de los modelos, se presenta el estadístico “razón de riesgos relativos” o RRR para analizar el efecto de cada variable regresora sobre la variable dependiente de interés²⁵.

Resultados del modelo logístico multinomial para el total de la cohorte

Al analizar de forma multivariada la asociación de las variables detalladas en la tabla anterior con los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes, los resultados del modelo completo muestran, en primer lugar, que los coeficientes RRR²⁶ para

²⁵ En el caso de las variables X de tipo dummy, los RRR corresponden a la razón –división– entre el riesgo relativo de encontrarse vulnerable (o excluido, según el caso) en lugar de integrado, *dado que se presenta la variable X de interés*, sobre ese mismo riesgo relativo en ausencia de la variable X. Para el caso de las variables X de tipo continuo, los RRR informan sobre el cambio en los riesgos relativos correspondientes para un incremento unitario en la variable X. Un detalle sobre la técnica de análisis y la interpretación de los RRR se encuentra en el Capítulo 3 de esta tesis, apartado “Técnicas de análisis”.

²⁶ Como es detallado antes en el capítulo 3, el término RRR corresponde a los relative-risk ratios del modelo multinomial, en su versión multiplicativa. RRR significativamente mayores a 1 implican que la variable regresora incrementa los riesgos relativos; valores de RRR entre 0 y 1 indican un efecto con el signo contrario, mientras que valores de RRR iguales a 1 suponen ausencia de relación.

la variable ascendencia afro no resultan estadísticamente significativos; es decir, a pesar de las diferencias señaladas en el análisis descriptivo, este factor no parece incidir en los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral a los 20 años, una vez que se toman en cuenta los restantes factores incorporados en el análisis. Por esta razón, se realizó el ajuste de un segundo modelo (Modelo 2) sin la incorporación de esta variable, si bien se presentan los resultados de este primer modelo -junto con los especificados para cada sexo que incluye la variable afro- en el Anexo 1 de esta tesis.

La tabla siguiente presenta los resultados de los ajustes de este segundo modelo, sin la variable afro, para toda la población de análisis, especificando las RRR y su nivel de significación (el Anexo 3 reporta la salida completa). La categoría omitida o de referencia, para la variable resultado, corresponde al destino de integración. El análisis por variable regresora muestra varios aspectos a destacar.

En primer lugar, según sexo, las mujeres tienen menos riesgos que los varones de seguir una trayectoria vulnerable, en comparación con una trayectoria de integración, que es la categoría de referencia en el modelo ($RRR=0.34$; $p=0.000$). No obstante, los riesgos de encontrarse a los 20 años en situación de exclusión, frente a estar integrados, no varían significativamente por sexo una vez controlado el efecto de las restantes variables.

Por su parte, los jóvenes que a sus 15 años residían en el interior del país tienen menos chances que sus pares montevideanos de enfrentar un destino de vulnerabilidad ($RRR=0.39$) o de exclusión educativo/laboral ($RRR=0.42$); ambas diferencias resultan estadísticamente significativas al 99% de confianza.

En tanto y tal como es de esperar, los riesgos relativos de ser integrado respecto de ser vulnerable o excluido –entendiendo riesgos en un sentido estadístico y no valorativo-, se incrementan significativamente a mayor nivel socioeconómico y cultural de la familia de origen. Esta situación se observa en la tabla de referencia a partir de los valores de los RRR para los destinos de vulnerabilidad y exclusión, ambos significativamente menores a 1.

Del mismo modo, la asociación reportada en el apartado anterior entre el tipo de centro al que asistieron los jóvenes a sus 15 años y sus destinos educativo-laborales, se sostiene en el modelo multivariado. Así, los riesgos de ser vulnerable o excluido (frente a ser integrado) de los estudiantes que asistieron a liceos públicos son 3.27 y 2.39 veces mayores, respectivamente, en comparación con sus pares que asistieron a liceos privados. Para los

estudiantes de las escuelas técnicas las brechas, respecto de quienes estudiaban en liceos privados en 2009, tienen el mismo sentido, pero son incluso más pronunciadas.

Tabla 10. Resultados del modelo multivariado de tipo multinomial sobre los riesgos de integración, vulnerabilidad y exclusión de la cohorte PISA 2009 a sus 20 años. Uruguay, 2014

Integrado_Ac_EMS_ (base outcome)	Vulnerable		Excluido	
	RRR	Sig.	RRR	Sig.
Mujer	0.342	0.000	0.709	0.121
Interior ^a	0.386	0.000	0.422	0.000
ESCS	0.515	0.000	0.402	0.000
Liceos públicos ^b	3.265	0.000	2.385	0.046
Escuelas técnicas ^b	4.745	0.000	4.484	0.002
Tiene hijos	3.101	0.005	6.993	0.000
Primera unión Conyugal	1.493	0.022	1.523	0.082
Autónomo alguna vez	1.011	0.143	1.016	0.239
Cuida menores (3hs+)	1.338	0.397	2.317	0.059
Puntaje PISA (zresid)	0.554	0.000	0.571	0.000
Rezago en 2009	18.984	0.000	30.670	0.000
_constante	0.246	0.000	0.020	0.000

^aCategoría de referencia= Montevideo y área metropolitana

^bCategoría de referencia= liceos privados

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Al analizar los eventos de transición a la adultez de tipo privado se puede concluir lo siguiente. En primer lugar, la experiencia de ser padre o madre triplica las chances de encontrarse a los 20 años en situación de vulnerabilidad (RRR=3.10) respecto de la situación de integración. En tanto, los riesgos de exclusión para los que han experimentado este evento son 7 veces mayores (RRR=6.99). En segundo lugar, quienes convivieron en pareja (unión conyugal) alguna vez, enfrentan un riesgo mayor de encontrarse en situación de vulnerabilidad a los 20 años (RRR= 1.49), que es similar al riesgo de una situación de exclusión respecto de la de integración (RRR= 1.52), si bien este último valor es significativo solo a un 90% de confianza. Por último, en el análisis para el total de la cohorte, dejar de residir en el hogar de origen (autonomía), no supone mayores riesgos de vulnerabilidad y de exclusión, frente a estar integrado.

Para el indicador que capta las tareas no remuneradas asociadas a los cuidados de menores, el efecto es significativo (aunque al 90%) y en el sentido esperado por la hipótesis de trabajo cuando se comparan los riesgos de exclusión vs. integración. Sin embargo, no se presentan diferencias significativas con relación a los riesgos relativos de un destino temprano de

vulnerabilidad frente a uno de integración (en este caso, los RRR también tienen el “signo” esperado, pero no superan la prueba de significación). De hecho, los efectos del indicador de trabajo no remunerado en cuidados están siendo captados, en buena medida, por la tenencia de hijos²⁷. Al mismo tiempo, de sostenerse la hipótesis planteada más arriba sobre una desigual división sexual del trabajo, con mayor carga del trabajo no remunerado entre las mujeres, es razonable pensar que los efectos de las tareas de cuidado sobre los destinos educativo-laborales varíen según sexo. El ajuste de un modelo para varones y un modelo para mujeres por separado, cuyos resultados se analizarán en el apartado siguiente, busca justamente profundizar en este tipo de aspectos.

Finalmente, las dos variables vinculadas a la trayectoria escolar hasta los 15 años, correspondientes a los puntajes *netos* en la prueba de lectura de PISA y a la situación de rezago escolar ese mismo año, presentan una asociación estadísticamente significativa y en el sentido esperado con los destinos educativo-laborales captados a los 20 años. En el primer caso, un incremento en un desvío estándar en el puntaje *neto* de lectura reduce a casi la mitad los riesgos de ubicarse tanto en una situación de vulnerabilidad (RRR=0.56) como de exclusión (RRR=0.58). En tanto, los estudiantes que se encontraban rezagados a los 15 años enfrentaron riesgos sustantivamente mayores de transitar hacia cualquiera de estos dos destinos sobre los 20 años, en lugar de ubicarse en una situación de integración (RRR=18.3 y 30.4).

Respecto del ajuste global del modelo, el Modelo 2 presentado para toda la población de estudio, presenta una bondad de ajuste estadísticamente significativa ($\text{Prob} > \text{Chi}^2 = 0.000$) y un poder explicativo de 37% (Pseudo $R^2 = .371$)²⁸.

Resultados de los modelos logísticos multinomiales para varones y para mujeres

Uno de los objetivos que planteo en esta tesis es profundizar en el análisis de las desigualdades según sexo en los determinantes de los destinos tempranos de integración,

²⁷ De hecho, a los efectos de realizar un ejercicio estadístico para contrastar esta hipótesis y quitar la variable tenencia de hijos, se evidencia cómo el efecto de cuidado no remunerado de menores aumenta fuertemente, reportando RRR de 2.6 y 11.8 para los destinos de vulnerabilidad y exclusión, respectivamente, en comparación con el destino de integración en tanto categoría de referencia en el Modelo. La salida completa de esta estimación se detalla en el Anexo 5).

²⁸ El Anexo 3 detalla este resultado.

vulnerabilidad y exclusión, y especialmente en la desafiliación educativa sin acreditar la educación media superior. En particular, busco discutir con varios estudios previos sobre trayectorias escolares en la educación media que señalan escenarios favorables para las mujeres en comparación con sus pares varones, específicamente en sus mayores probabilidades de acreditación de la educación media superior (Cardozo, 2016; 2015; Boado y Fernández, 2010; ANEP 2020; 2019, INEE, 2019; Marrero, 2006).

Lo que sostengo en esta tesis, es que esta afirmación esconde heterogeneidades en las trayectorias entre varones y mujeres derivadas de la presencia o ausencia de experiencias de maternidad/paternidad y una desigual carga de cuidados no remunerados. Se busca especificar la hipótesis de que las desigualdades educativas señaladas como favorables a las mujeres sólo se sostienen ante la ausencia de la experiencia de maternidad/paternidad. En contraparte, que la tenencia de hijos y una desigual división sexual del trabajo no remunerado –en este caso de cuidados- activa fuertemente entre las mujeres procesos de exclusión social derivados de no culminación de la educación media superior, desvinculación de los estudios y desempleo o inactividad en el mercado de trabajo.

Para contrastar esta hipótesis específico el modelo multinomial por separado para las subpoblaciones de mujeres y varones, de forma de poder comparar similitudes y diferencias en el efecto de las distintas variables explicativas consideradas (su sentido, magnitud y significación estadística).

Los resultados de los modelos y el análisis del efecto de cada variable sobre los destinos educativo-laborales, presentan varios resultados interesantes. Respecto del ajuste global de los modelos, en ambos casos la bondad de ajuste es estadísticamente significativa y con un poder explicativo relevante, y que aumenta en el modelo para las mujeres (Pseudo $R^2=0.3904$) frente al modelo para los varones (Pseudo $R^2=0.3387$)²⁹.

Respecto del efecto de cada variable incorporada al análisis sobre los destinos educativo-laborales a los 20 años, es posible mencionar varios aspectos. Por una parte, al igual que en modelo para toda la cohorte PISA2009, los modelos especificados para varones y para mujeres, muestran mayores chances de conformar destinos tempranos de vulnerabilidad y exclusión, respecto a los de integración, cuando se cuenta con un menor nivel

²⁹ El Anexo 3 (M2.2 y M2.3) detallan estos resultados.

socioeconómico y cultural, para los jóvenes que residían en Montevideo o área metropolitana, a puntajes más bajos en PISA y para quienes experimentaron rezago escolar antes de sus 15 años. Según tipo de centro, asistir a liceos públicos o bien a escuelas técnicas (respecto de liceos privados), presenta un efecto significativo, aunque únicamente en el aumento en los riesgos de transitar destinos de vulnerabilidad.

Las diferencias por sexo se presentan al analizar el efecto de la experimentación de algunas variables de transición a la adultez de carácter privado, así como realizar tareas de cuidado de menores. Entre los varones, tener un hijo y realizar tareas de cuidado no remunerado de menores no presenta una incidencia estadísticamente significativa en los riesgos de exclusión o los riesgos de vulnerabilidad frente a los de integración, una vez que se controla estas relaciones por las restantes variables.

Únicamente haber experimentado una convivencia en pareja (unión conyugal) supone mayores riesgos para los destinos de vulnerabilidad –continúa estudiando sin acreditar y/o trabaja-. En particular, las chances de encontrarse en un escenario de vulnerabilidad son 2,4 veces más altas que las de conformar destinos de integración, aun controlando por nivel socioeconómico y las restantes variables regresoras. Posiblemente, esto refleje situaciones de varones unidos que se vuelcan o consolidan su situación en el mercado laboral.

Una situación distinta ocurre entre las mujeres. Para ellas, tener al menos un hijo aumenta fuertemente las chances de experimentar destinos de vulnerabilidad y más aún destinos de exclusión. En cifras, la maternidad implica un riesgo 3.3 veces mayor de experimentar un destino de vulnerabilidad, y 9.5 veces más sobre un destino de exclusión, aun controlando su efecto por las restantes variables. Específicamente, la tenencia de hijos es el segundo aspecto con mayor impacto en el aumento de las chances de encontrarse en situación de exclusión social (no estudia ni trabaja y no acreditó EMS), luego del rezago escolar a los 15 años.

Por su parte, entre las mujeres, realizar tareas de cuidado no remunerado de menores –hijos, hermanos, etc.- por 3hs diarias o más, aumenta 2.7 veces las chances de transitar destinos de exclusión frente a los destinos de integración (RRR significativos a un nivel del 0.10), aunque no se encuentra un efecto estadísticamente significativo en los riesgos relativos de experimentar destinos tempranos de vulnerabilidad. Es importante señalar que el efecto del

trabajo de cuidados no remunerado sobre la situación de exclusión se sostiene aun controlando por la tenencia de hijos.

Aunque es preciso profundizar estos aspectos en análisis futuros, pueden realizarse algunas interpretaciones preliminares, vinculadas con la división sexual del trabajo en los arreglos intra-familiares en los procesos de emancipación o conformación de una familia de destino (unión conyugal y/o tenencia del primer hijo). Una se asocia a lo descrito en el párrafo anterior, sobre una desigual distribución de los cuidados no remunerados que es posible comprender, por un lado, en las diferencias en la significación de la maternidad/paternidad en los destinos de integración, vulnerabilidad o exclusión, y por otro, en cómo *independientemente* de ser madre o padre, existe un efecto de realizar tareas de cuidado no remunerado de menores que resulta, solo para las mujeres, estadísticamente significativo y suponen mayores riesgos de experimentar destinos de exclusión educativo-laboral respecto de los destinos de integración.

Tabla 11. Resultados de los modelos multivariados para varones y para mujeres, sobre los riesgos de integración, vulnerabilidad y exclusión de la cohorte PISA 2009 a sus 20 años. Uruguay, 2014

Integrado_Ac_EMS_ (base outcome)	Varones				Mujeres			
	Vulnerable		Excluido		Vulnerable		Excluido	
	RRR	Sig.	RRR	Sig.	RRR	Sig.	RRR	Sig.
Interior*	0.359	0.000	0.272	0.000	0.402	0.000	0.523	0.034
ESCS	0.443	0.000	0.347	0.000	0.583	0.000	0.413	0.000
Liceos públicos**	2.081	0.023	2.456	0.133	6.084	0.000	2.167	0.260
Escuelas técnicas**	3.869	0.001	5.716	0.008	7.431	0.000	3.496	0.109
Tiene hijos	2.181	0.217	1.586	0.628	3.285	0.023	9.489	0.000
Unión Conyugal***	2.398	0.002	1.796	0.210	1.076	0.751	1.688	0.087
Autonomo alguna vez	1.014	0.145	1.005	0.694	1.007	0.415	1.024	0.138
Cuida menores (3hs+)	1.196	0.744	1.412	0.677	1.296	0.566	2.764	0.080
Puntaje PISA (zresiduo)	0.546	0.000	0.578	0.001	0.551	0.000	0.559	0.000
Rezago en 2009	16.759	0.000	24.927	0.000	22.501	0.000	35.486	0.000
_constante	0.314	0.000	0.030	0.000	0.058	0.000	0.010	0.000

^aCategoría de referencia= liceos privados

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Por otra parte, resulta interesante el efecto diferencial de la unión conyugal en las subpoblaciones de varones y mujeres. *Ceteris paribus*, en los varones que convivieron o conviven en pareja las chances de encontrarse trabajando y/o estudiando sin haber acreditado EMS son 2.4 veces más respecto de un destino de integración –acreditación del EMS, se

encuentre trabajando o no-, mientras que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los riesgos de transitar hacia destinos de exclusión.

Una situación inversa se expresa en el efecto de la unión conyugal en las mujeres, entre las cuales convivir en pareja supone mayores chances de encontrarse a los 20 años en una situación de exclusión, respecto de la situación de integración, si bien a un nivel de significación del 0.10. Mientras tanto, y contrariamente a la situación en los varones, entre las mujeres la unión conyugal no aumenta los riesgos de transitar destinos tempranos de vulnerabilidad.

En un nivel preliminar estos aspectos podrían interpretarse como la existencia de un efecto diferencial de la unión conyugal según el sexo, en los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión: mientras en los varones experimentar este evento aumenta las chances de una situación de encontrarse ocupado en el mercado de trabajo o bien seguir estudiando aunque sin acreditar EMS, entre las mujeres la unión conyugal aumenta las chances de una situación de dejar de estudiar y no trabajar, sin credenciales de EMS.

Por último, al igual que para el modelo general, en los modelos especificados para varones y para mujeres la autonomía del hogar de origen no presenta un efecto estadísticamente significativo. Sería interesante el desarrollo de estudios futuros que profundicen en las heterogeneidades que puede encerrar este evento tan utilizado en los estudios de transición a la adultez, y su articulación con la emancipación –conformación de un hogar de destino- y la independencia económica.

En suma, este capítulo abordó los destinos tempranos de los jóvenes evaluados por PISA 2009 de acuerdo a su situación educativo-laboral a los 20 años, conceptualizados como destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión. La distribución para el conjunto de la cohorte indica que el 44% de estos jóvenes había transitado, a esa edad, hacia destinos tempranos de integración, una proporción similar se encontraba en situación de vulnerabilidad, mientras que el resto se encontraba en situación de exclusión.

De acuerdo a los análisis multivariados, los riesgos relativos de encontrarse, a los 20 años, en un estado de vulnerabilidad o exclusión social, en el sentido aquí analizado y frente a ser integrado, son mayores entre los jóvenes con rezago académico temprano (antes de sus 15

años de edad), a menores puntajes *netos* en PISA, cuando el joven conforma una familia, ya sea ante la experiencia de unión conyugal y especialmente ante la situación de maternidad/paternidad. A su vez, los riesgos de vulnerabilidad, y más aún de exclusión, son mayores a menor nivel socioeconómico, para los jóvenes del interior frente a Montevideo o área metropolitana, y entre los jóvenes que asistieron a liceos públicos y especialmente a escuelas técnicas (en ambos casos frente a las chances de quienes asistieron a liceos privados).

Según sexo, solo se encuentran menores riesgos para las mujeres de encontrarse en situación de vulnerabilidad, frente a estar integrados, una vez controlado el efecto de las restantes variables (sin diferencias estadísticamente significativas para la situación de exclusión). La realización de tareas de cuidado de menores por 3hs diarias o más incrementa los riesgos de exclusión frente a los de integración sólo a un 90% de confianza (no así en el destino de vulnerabilidad), aun controlando por la tenencia de hijos y las restantes variables incluidas en el modelo.

La ascendencia afro no presenta una incidencia estadísticamente significativa en los destinos tempranos una vez controlado el efecto por las restantes variables, a pesar de las diferencias mostradas en el análisis descriptivo. A su vez, la salida del hogar de origen (autonomía) no resulta estadísticamente significativa en el modelo general.

Los modelos especificados para las subpoblaciones de varones y de mujeres aportan información relevante en la comprensión de las diferencias en los riesgos de vulnerabilidad, y especialmente de exclusión educativo-laboral, debida al efecto diferencial de los eventos de transición a la adultez y la realización de tareas de cuidado no remunerado. Así, si bien la tenencia de hijos tiene relativamente baja incidencia en la población para este tramo etario, para quienes lo experimentan es determinante en su asociación con destinos de exclusión, y solo para las mujeres. De hecho, luego del rezago escolar antes de los 15 años, es el factor con mayor incidencia en aumentar los riesgos de exclusión. Un patrón similar ocurre para las mujeres sobre la realización de tareas de cuidado no remunerado de menores por 3hs diarias o más, aun controlando el efecto de tener hijos (si bien a una sig. 0.10).

Por último, la unión conyugal presenta un efecto diferencial en varones (mayores riesgos en destinos de vulnerabilidad frente a integración), y mujeres (mayores riesgos en destinos de exclusión frente a integración), en ambos casos a un 90% de confianza.

Estos resultados evidencian la necesidad de considerar estas dimensiones en el diseño de políticas educativas y su articulación con políticas de cuidado y políticas sociales, así como en la investigación educativa.

Capítulo 5. Los caminos hacia la desafiliación educativa.

En el capítulo anterior focalicé en responder el primer objetivo general de esta tesis: describir y analizar los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión de los jóvenes evaluados en PISA 2009, y comprender en qué medida los determinantes sociales, las competencias académicas, los procesos de transición a la adultez, las trayectorias educativas y la realización de tareas de cuidados no remunerados de menores –hijos, hermanos, etc.- inciden en esos destinos.

En ese análisis, busqué contrastar, en particular, dos hipótesis fuertes sostenidas en antecedentes previos. En primer lugar, analicé en qué medida se sostiene la hipótesis de OECD-PISA sobre la cual se apoya la definición del nivel de suficiencia en la prueba, y que establece el nivel 2 como el umbral mínimo de “competencias para la vida”. Según esta hipótesis, quienes presentan al menos un nivel mínimo de suficiencia desarrollarán luego una integración social y ciudadana futura y viceversa. Así, el capítulo anterior mostró una alta asociación en un análisis bivariado, pero fuertemente relativizado cuando ello es controlado por terceras variables. Tal como argumenté allí, este resultado podría estar indicando que a) parte de la asociación entre las competencias PISA y los destinos tempranos es parcialmente espuria o b) que el desarrollo desigual de habilidades durante la enseñanza primaria y media constituye uno de los mecanismos a través de los cuales se activa la reproducción de las desigualdades sociales o, en otros términos, un mecanismo intermediario entre el origen social y los destinos de integración, vulnerabilidad o exclusión.

La segunda hipótesis refiere a la utilizada en antecedentes previos de PISA-L en Uruguay, así como un conjunto de análisis de trayectorias educativas: la existencia de desigualdades de género, favorables a las mujeres, en la acreditación de la educación media superior. Así, el capítulo 3 de esta tesis argumentó sobre la necesidad de relativizar esta afirmación, mostrando cómo esto sólo aplica a aquellas mujeres que no experimentaron la tenencia de hijos y/o la realización de tareas diarias de cuidado no remunerado. Más aún, los análisis desarrollados en el capítulo 3 arrojan evidencia fuerte de que estas dos situaciones condicionan fuertemente, y en particular para las mujeres, destinos de exclusión –no estudiar ni trabajar y sin acreditar la educación media superior-, asociadas principalmente a la carga de cuidados durante los primeros años de crianza.

A continuación, en este capítulo mi interés es hacer foco en el análisis de la intensidad y los calendarios, en los cursos de vida entre los 15 y 20 años, de los eventos escolares que conllevan un debilitamiento del vínculo pedagógico y social con la educación (altas inasistencias, abandono, no matriculación, repetición), y de los eventos de transición a la adultez (primer experiencia laboral, conyugalidad, abandono del hogar de origen, maternidad/paternidad), así como su asociación con la desafiliación educativa sin culminar la educación obligatoria.

Entendiendo como central la culminación de la educación obligatoria para la integración del joven en las estructuras sociales y productivas, el análisis se focaliza en comprender cómo inciden los eventos escolares y de transición al mundo adulto en la decisión del joven de interrumpir este proceso antes de acreditar la educación media superior, con las consecuencias a corto, mediano y largo plazo sobre escenarios de exclusión y vulnerabilidad, en el sentido definido por Castel.

Sobre estos aspectos, mi propósito es descriptivo y explicativo. En su dimensión descriptiva, analizo cómo se procesan y articulan la experimentación de eventos de transición a la adultez con los eventos escolares de interrupción de la trayectoria normativa, así como sus temporalidades entre los 15 y 20 años de edad. Se analiza en ello, hasta qué punto puede sostenerse la estandarización de esas trayectorias, y las desigualdades asociadas a la estratificación de las mismas (por sexo, nivel socioeconómico, región, etc.).

En su dimensión explicativa, busco comprender cómo inciden los factores escolares y extraescolares, y sus calendarios, en la probabilidad de desafiliación de la educación media. Siguiendo la línea desarrollada por Fernández (2010) y Cardozo (2015), la desafiliación educativa en la educación media será entendida como el resultado de procesos acumulativos de privaciones, y como un estado socialmente estratificado.

En esta instancia, busco aproximarme a la complejidad de los procesos, intentando ilustrar dos limitaciones frecuentes en el análisis sociológico sobre la desafiliación educativa, por una parte, y sobre los procesos de transición a la adultez, por otra. En el primer caso, los desempeños educativos –acreditación de niveles, desempeños, rezago, etc.- suelen explicarse de forma endógena, esto es, principalmente por variables educativas además de los factores estructurales. En el segundo caso, y a modo de ejemplo, en la explicación de la maternidad adolescente, dejar de estudiar se incorpora al análisis como variable

condicionante, sin incurrir en la relación y articulación, es decir, en los posibles condicionamientos mutuos de estos eventos en los calendarios de vida (Filardo; 2011; Ciganda y Pardo, 2014; Cabella y Fernández Soto, 2013; Varela et al, 2013).

Este capítulo presenta la siguiente estructura. En primer lugar, describo la incidencia y calendario de distintos eventos escolares que suponen un debilitamiento o interrupción del vínculo entre el joven con la educación formal y conforman trayectorias *débiles o vulnerables*, o bien su ruptura definitiva, al menos hasta el cierre del panel. Ello lo analizo a partir de la lectura de tablas de vida y gráficos de supervivencia característicos de la técnica de historia de eventos, presentada en la última sección del capítulo 3. En segundo lugar, analizo la incidencia y calendarios de la ocurrencia de los distintos eventos de transición a la vida adulta en los cursos de vida de los jóvenes del panel, y su comparación con la intensidad y calendario del primer evento que derivó en un rezago escolar³⁰, con el consecuente debilitamiento de los vínculos pedagógicos y/o sociales con la institución.

Tanto para el análisis descriptivo de los eventos escolares como aquellos de transición a la adultez, analizo la estratificación de esas trayectorias según un conjunto de variables de interés, con el propósito de explorar los patrones de desigualdad que pautan esta etapa de los cursos de vida en las dimensiones analizadas.

En tercer lugar, describo brevemente una tipología de transiciones y analizo su incidencia en la población, para luego poner foco, de forma preliminar, en la secuencia de experimentar trayectos educativos vulnerables y desafiliación educativa, con la experimentación de primera experiencia laboral, por una parte, y la experimentación de eventos de transición de tipo privado por otra. Ello busca responder, ante la experiencia del primer trabajo, o ante la experiencia de eventos de transición en la esfera familiar/privada, qué ocurrió primero en el proceso (el evento escolar o el evento de transición), y acercarse así, a modo exploratorio, a posibles patrones en las elecciones en los cursos de vida.

El capítulo cierra con el análisis de un conjunto de modelos multivariados logísticos de tiempo discreto, orientados a comprender en qué medida los factores escolares como la repetición y altas inasistencias, los restantes eventos de transición a la adultez y la realización

³⁰ Se entiende por rezago escolar, el cursado por la educación formal en al menos un grado escolar menor al esperado su la trayectoria normativa. Ello puede deberse por experiencias de abandono del cursado, repetición y/o no matriculación.

de tareas de cuidado no remunerado (además de un conjunto de variables de estratificación), inciden sobre la probabilidad de desafiliarse del sistema educativo sin culminar la educación obligatoria (educación media superior) o, en los términos del capítulo 4, en la probabilidad de experimentar un destino temprano de exclusión o, al menos, de vulnerabilidad. Ello es analizado para el total de la cohorte, para luego analizar posibles diferencias en la estructura y calendarios de estos efectos en varones por un lado y en mujeres por otro, con la misma lógica utilizada en el capítulo 4.

Por último, y para facilitar la lectura, el detalle de las técnicas utilizadas se encuentra en el capítulo 3 de esta tesis y la información completa de sus resultados en los anexos 8, 9 y 10. Un aspecto valioso a destacar de este análisis, posible a partir de la fuente de información utilizada, es la calendarización de los eventos en año-mes, en edades y en años calendario, según nivel de interés a profundizar. La posibilidad de fechar los eventos en la unidad año-mes -en lugar de año o edad, como es usual en estudios previos de tipo longitudinal en educación-, aporta especificidad para el análisis de los calendarios de los eventos y la secuencialidad entre ellos. El análisis temporal descriptivo y explicativo realizado en esta tesis se basa en esta unidad temporal, si bien la presentación de los resultados se reporta en año o edad, para facilitar la lectura.

5.1 Trayectorias académicas, transición a la adultez y desafiliación educativa en los cursos de vida entre los 15 y 20 años

Debilitamiento de vínculos con la educación en el tránsito por la educación media

Uruguay se destaca en el escenario internacional como un país con bajas tasas de culminación de la educación media superior: de 100 jóvenes entre 21 y 22 años, solo 40 culminan la educación obligatoria (MIDES-OPP, 2018). En nuestra población de análisis (jóvenes que a sus 15 años estaban escolarizados en educación media), esta situación supone un escenario preocupante en sus trayectorias individuales de integración social y productiva, y en su contribución agregada al desarrollo del país. Más de la mitad de la cohorte se

desvinculó del sistema educativo entre sus 15 y sus 20 años³¹, en su gran mayoría sin culminar la educación media y con probabilidades prácticamente nulas de retorno (Cardozo, 2016)³². Adicionalmente, casi la mitad presentaba a sus 15 años desempeños escolares por debajo del umbral mínimo de competencias, según el estudio de PISA-OECD. La tabla siguiente resume estos resultados.

Tabla 12. Logros académicos de los jóvenes evaluados en PISA 2009 al cierre del panel. Uruguay, 2014

	%
Bajos desempeños en PISA a sus 15 años	42.9
Se desvinculó del sistema educativo a sus 20 años (EM o ES)	55.1
Se desvinculó de la educación media sin acreditar el nivel	39.0
Acreditó EMS	44.1

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Cardozo (2016; 2015) y Fernández (2009) analizan cómo, en la trayectoria escolar, las experiencias de repetición, abandono durante el año lectivo y la no matriculación, suponen, cada una, eventos escolares –en el sentido de acontecimientos puntuales- de *riesgo* educativo, al tener un efecto condicional sobre la desafiliación educativa y la no culminación del nivel.

En esta tesis, con miras a diferenciar conceptualmente y dar claridad el tipo de análisis en cada caso, estos eventos serán analizados como *de riesgo* solo en sus efectos, y en su acepción estadística con relación a mayores probabilidades de desafiliación o no acreditación del nivel. Por su parte, en sí mismas, la experimentación de estos eventos configura *trayectorias educativas de debilitamiento* del nivel de cohesión de los lazos institucionales, a partir de la ruptura de la trayectoria normativa asociada al rezago, y con la consecuente discontinuidad del vínculo pedagógico y social con grupo de pares y referentes en el proceso educativo. Así, las trayectorias de este tipo, serán comprendidas aquí como *trayectorias educativas débiles o debilitadas*, o bien *trayectorias educativas vulnerables* en el sentido dado por Castel en su esquema de cohesión social. Operacionalmente, una trayectoria

³¹ Por definición, esta cohorte no incluye aquellos estudiantes que se desvincularon del sistema educativo antes de sus 15 años.

³² La acreditación de la educación media superior a los 20 años alcanza en esta cohorte a al 44,1%, lo que representa un 35.3% para el total de esta cohorte de edad, bajo el supuesto de que el 20% que no estudiaba a los 15 años y, por tanto, no formó parte del universo del estudio PISA 2009, no acreditó este nivel.

educativa vulnerable o débil es definida a partir de al menos una experiencia de abandono en el cursado, no matriculación y/o repetición, que derivó en rezago escolar.

La tabla siguiente presenta la incidencia de trayectorias escolares débiles considerando distintos indicadores al igual que la trayectoria normativa ininterrumpida. En cifras, sólo un 34% de los jóvenes PISA –escolarizados en educación media a sus 15 años- transitaron la educación media cursando una trayectoria normativa ininterrumpida, es decir, sin experiencias de repetición, abandono durante el cursado, abandono interanual o no matriculación, y/o altas inasistencias (100-66.1=33.9).

Tabla 13. Trayectorias educativas con experiencia de debilitamiento de vínculos en educación media, de los jóvenes evaluados en PISA 2009 al cierre del panel. Uruguay, 2014

	%
Solo abandono y/o repetición (2009-2014)	59.7
Abandono, repetición y/o altas inasistencias (2009-2014)	63.4
Abandono, repetición y/o altas inasistencias (previo y posterior a PISA)	66.1
Trayectoria normativa ininterrumpida (sin rezago ni altas inasistencias)	33.9

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

La crudeza de este indicador hace imperativa la doble necesidad de a) deconstruir el imaginario de trayectoria escolar en su versión normativa, al menos para este nivel educativo, y b) dimensionar y diferenciar analíticamente, en el tránsito por la educación media, las experiencias de un cursado escolar con altas inasistencias, con eventos de abandono de los cursos durante el año lectivo, no matriculación al inicio del año lectivo y de repetición del grado escolar. Una mirada sobre la heterogeneidad de formas de vinculación y cursado escolar contribuye a caracterizar el tipo de debilitamiento de esos vínculos y la relación entre ellos, y evidencia la necesidad de pensar acciones que potencien la afiliación institucional y el proceso educativo a la luz de estas diferencias.

Mayoritariamente, las usuales limitaciones de la información estadística disponible, en general de tipo transversal y con baja especificación de las diferencias entre estos eventos escolares, se traducen en análisis cuantitativos que no alcanzan a ilustrar esta complejidad, al no permitir abordar las diferencias entre los eventos escolares y su relación con otros factores escolares y extraescolares. Por su parte, los estudios cualitativos sobre la vinculación e involucramiento con el proceso educativo, así como las dinámicas en el vínculo de la institución con el joven que alimentan el debilitamiento de los vínculos, ilustran dimensiones relevantes, no siempre contempladas en estudios cuantitativos.

Abrir la caja negra del nivel de cohesión entre joven y el sistema escolar implica diferenciar estos eventos y sus relaciones. Un análisis de la complejidad de estos procesos y su asociación con la desafiliación educativa fue uno de los propósitos del estudio longitudinal PISA-L 2009 sobre el cual se basa esta tesis (Cardozo, 2016; 2012). El interés aquí es aportar a esta línea, presentando algunas consideraciones sobre estos eventos de forma hipotética y conceptual para comprender la heterogeneidad de situaciones que puede encerrar un mismo indicador -como por ejemplo la repetición-, para luego centrarme en su relación con los procesos de transición al mundo adulto, y de todos ellos con la ruptura del vínculo con la educación formal.

Respecto del recurso pedagógico de repetición de un grado escolar, diversos estudios evidenciaron ya su baja utilidad en relación con el posterior desempeño educativo del estudiante, y su fuerte aporte a la desafiliación del sistema educativo (Méndez, 2014; Aristimuño y De Armas, 2012; Ferrer, 2006; Filgueira, Rodríguez y Fuentes, 2006; Martínez Rizo, 2009; 2004; Castaings y Seijas, 2017; Cardozo, 2018). En el análisis con datos registrales o estadísticos, la repetición como indicador esconde una heterogeneidad de causas posibles y supuestos en los que se apoya.

En su definición administrativa, repetir un grado escolar puede deberse a bajos desempeños durante el año lectivo, altas inasistencias, abandono durante el año escolar o intra-anual, o bien una combinación de estos. La repetición por bajos desempeños se apoya en criterios de suficiencia más o menos subjetivos, y apoyados –o no- en estándares acordados y valoraciones a la luz del contexto local –desempeño del grupo/centro educativo. La repetición por altas inasistencias se apoya en el supuesto de que una menor exposición o tiempo escolar constituye una discontinuidad con el proceso educativo, la pérdida de hábitos de estudio, de vínculos institucionales y de sociabilidad en el proceso educativo.

Por su parte, el abandono intra-anual y las altas inasistencias podrían suponer una diferencia actitudinal en el joven, en estas últimas con un perfil de estudiante en cierta medida resiliente, que continúa asistiendo hasta el final de cursos a pesar de sus altas inasistencias – voluntarias o no- durante el año escolar. Mientras, el abandono intra-anual implica una decisión –en más o en menos, condicionada- hacia la desvinculación con el sistema educativo, al menos durante ese año. Por último, los bajos desempeños no necesariamente son acompañados de rupturas en la asiduidad del vínculo, más allá de las consecuencias en el auto-concepto académico y la motivación al aprendizaje.

Así, si bien en esta instancia y, en general, en un análisis estadístico, la información construida con el proyecto PISA-L2009 permite dimensionar un poco más en profundidad estos procesos, sería interesante avanzar a futuro en análisis que involucren una mirada pedagógica sobre cada uno de ellos y sus relaciones, y complementar el enfoque estadístico con análisis de tipo cualitativo.

Por último, en los cursos de vida de los jóvenes, cada uno de estos eventos, voluntarios o no, se enmarcan en una estructura, social y desigualmente situada, de capacidades, habilitaciones y decisiones, que interactúan, conforme aumenta la edad, con la asunción de un conjunto de roles adultos como la conyugalidad, la maternidad/paternidad, el ingreso al mercado laboral y la autosustentación de la propia vida. En este sentido, la priorización de la educación y la continuidad educativa hasta culminar al menos la educación obligatoria, se presenta como un factor en creciente competencia en el marco de estos procesos y asunción de responsabilidades en las trayectorias vitales.

La tabla siguiente muestra la incidencia de cada uno de estos eventos en la cohorte PISA 2009. En su tránsito por la educación media entre sus 15 y sus 20 años, casi la mitad de estos jóvenes tuvo al menos una experiencia de no matriculación al inicio de los cursos - abandono interanual-, mientras un 36% abandonó alguna vez durante su cursado en el liceo o la escuela técnica. Por su parte, solo en la educación media y considerando únicamente las trayectorias entre los 15 y los 20 años, casi la mitad de la cohorte repitió el curso alguna vez, a lo que deben agregarse las experiencias similares previas al inicio del panel. Las altas inasistencias durante el tránsito por la educación media, que no derivaron en abandono de los cursos, presentan una incidencia de casi un 20%. Como es previsible, estas experiencias aumentan si se toma toda la trayectoria educativa en el período, es decir, incluyendo el cursado en la educación superior, para quienes asistieron a este nivel³³.

³³ En el total de la trayectoria (educación media y educación superior si fue cursada), más de la mitad de estos jóvenes -55%- tuvo al menos una experiencia de no matriculación (abandono inter-anual), más del 40% abandonó al menos una vez durante el año escolar (abandono intra-anual), y más del 20% faltó más de 20 días -altas inasistencias- durante su cursado en algún año escolar sin abandonar el cursado. Por su parte, casi el 60% repitió al menos un grado escolar entre sus 15 y sus 20 años, y si se le agrega la estimación por rezago escolar antes de 2009 (OECD-PISA), este evento alcanza al 68,6% de la cohorte PISA. De hecho, de acuerdo con OECD-PISA casi el 40% de estos jóvenes ya había repetido algún grado antes de sus 15 años de edad (ANEP-PISA; 2010).

Tabla 14. Incidencia de los eventos educativos en educación media, de los jóvenes evaluados en PISA 2009 al cierre del panel. Uruguay, 2014

	Prop	Std. Err.
Abandono intra-anual en EM	0.359	0.009
No matriculación en EM (abandono interanual)	0.470	0.010
Repetición en EM	0.479	0.012
Altas inasistencias en EM	0.188	0.009
Desafiliación educativa en EM	0.390	0.012

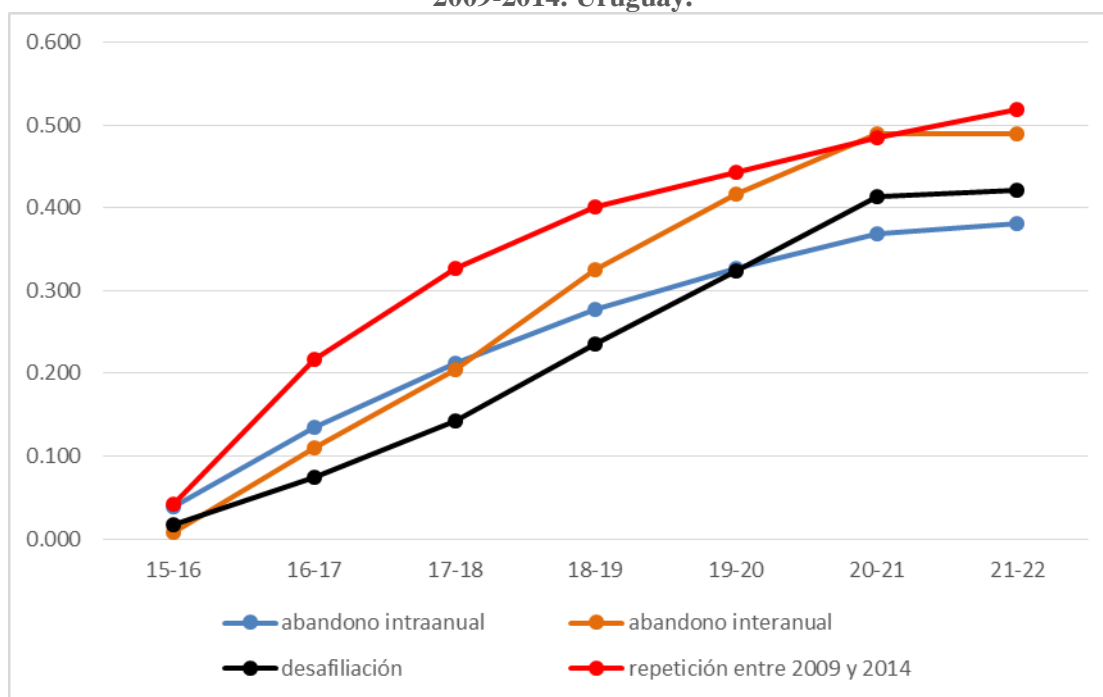
Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Debe recordarse que, más allá de lo alarmante de las cifras, la incidencia de estos eventos al cierre del panel refiere a un período vital determinado, y por tanto, no cubre toda la trayectoria escolar en la educación media. Por ello, en esta instancia es más interesante focalizar el análisis en los calendarios y la comparación relativa de las intensidades de cada evento, siempre tomando en consideración la definición de cada indicador. En particular, la desafiliación educativa implica la decisión, sostenida en el tiempo, de abandonar la educación formal (operacionalmente como el abandono durante al menos 2 años consecutivos y hasta el cierre del panel). Por su parte, el indicador de repetición puede incluir un abandono intra-anual y/o bajos desempeños, y el abandono intra-anual o inter-anual son eventos que podrían suponer un retorno posterior a los estudios.

El gráfico siguiente presenta la proporción acumulada de estudiantes que experimentaron cada uno de estos eventos académicos a lo largo de la ventana de observación (las tablas con las proporciones acumuladas se presentan en el anexo 6)³⁴. El eje horizontal presenta las edades y el vertical la proporción acumulada que, a cada edad, experimentó cada evento.

³⁴ Como se explicó en el capítulo 3, la proporción acumulada es el inverso de la serie de “supervivientes”, es decir, de la proporción de jóvenes que, a cada edad, no habían experimentado todavía los eventos de interés.

Gráfico 3. Duraciones a los distintos eventos educativos en la educación media. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.



Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Un ejercicio comparativo entre la no matriculación, el abandono durante el cursado y la repetición, muestra cómo la repetición es el evento con mayor intensidad (mayor proporción de estudiantes tuvieron esta experiencia en el período de estudio). Además, es el evento experimentado más tempranamente, concentrándose entre los 15 y los 17 años de edad. El abandono de los cursos durante el año lectivo presenta una tendencia similar en su calendario, si bien con menor intensidad. De hecho, considerando que la repetición como indicador incluye aquí el abandono en el cursado, la diferencia entre ambas curvas podría interpretarse como una estimación gruesa de la repetición por bajos desempeños sin abandono escolar.

La experiencia de no matriculación, por su parte, es el segundo evento con mayor incidencia luego de la repetición, y presenta un calendario más tardío, concentrado entre los 17 y los 19 años de edad. Así, es posible afirmar que, a nivel agregado, primero se transita por experiencias de repetición y/o abandono durante el año lectivo, y luego comienzan a primar –o a igualarse en el caso de la repetición– las decisiones de no matriculación, en una suerte de proceso, incorporado por el joven en su estructura de decisiones en su curso de vida, del carácter expulsivo característico del sistema educativo uruguayo en este nivel.

La decisión de desvincularse definitivamente del sistema educativo sigue una tendencia casi lineal entre los 16 y los 20 años de edad, con un mayor incremento en torno a los 17-18 años de edad. Cerca de los 20 años, la curva de este evento tiende a converger con la de los restantes, aspecto que es coincidente con estudios anteriores sobre el tema (Cardozo, 2016; 2015; Boado y Fernández, 2010; Fernández, 2010; Fernández, Cardozo y Pereda, 2010).

Ahora bien, la experimentación de estos -y otros- eventos en el curso de vida, se encuentra situada en un momento histórico dado, en estructuras sociales, pautas culturales –de la sociedad en general y de sub-sistemas sociales específicos-, y marcos institucionales-burocráticos de instituciones sociales que regulan las temporalidades en las vidas humanas (edad de ingreso al mercado laboral sin restricciones, edad normativa de culminar la educación obligatoria, etc.). En este diálogo entre las edades históricas, las edades burocráticas, la edad socialmente situada en estructuras de desigualdad –de nivel socioeconómico, de género, etc.- y pautas culturales específicas en los cursos de vida individuales, se expresa la estratificación social de las trayectorias, y en ellas la reproducción o transformación de las desigualdades en una sociedad (Billari y Liefbroer, 2010; Nico, 2014; Furstenberg, 2008; Filardo, 2015).

Las tablas siguientes ilustran la intensidad y los calendarios de cada uno de estos eventos académicos que diseñan trayectorias débiles en la educación media para los jóvenes evaluados en PISA 2009, según un conjunto de variables de estratificación. Para facilitar la lectura se presentan, de forma tabular, la estimación de las edades en que se acumulan distintas proporciones de jóvenes que ya experimentaron los eventos de interés. Específicamente, se utilizan los siguientes estadísticos de posición: el decil 1 (o percentil 10), el cuartil 1 (o percentil 25 de la distribución), la mediana (percentil 50), el cuartil 3 (percentil 75) y el decil 9 (o percentil 90). Estos estadísticos forman parte de la “caja de herramientas” básica del análisis descriptivo de supervivencia. Informan sobre las edades a las que se acumulan, respectivamente, el 10%, el 25%, el 50%, el 75% y el 90% de los eventos de interés, en este caso, calculados sobre el total de la cohorte. Permiten comparar, en forma simultánea, la intensidad (cuántos) y el calendario (cuándo) de las situaciones bajo estudio, para distintas sub-poblaciones definidas por las variables de estratificación³⁵.

³⁵ Dado que se trabajó con duraciones discretas (años/meses), el cálculo de las edades exactas a las que se acumulan los percentiles seleccionados asume un supuesto de “linealidad local” en los ritmos de transición, es

Así, un análisis según nivel socioeconómico y cultural del hogar de origen del joven (a partir de la comparación de los quintiles extremos del índice ESCS de PISA) muestra las fuertes brechas en las trayectorias escolares. Por una parte, mientras que cualquiera de los eventos académicos de interés es experimentado por, al menos, la mitad de los jóvenes del quintil más bajo de nivel socioeconómico y cultural (Quintil 1), entre sus pares del quintil más alto (Quintil 5), menos de una cuarta parte vive estas experiencias de vínculos institucionales débiles. Por otra parte, el análisis de los calendarios muestra una fuerte bifurcación en las trayectorias académicas de vulnerabilidad, lo que implica que no solo existen fuertes desigualdades en la intensidad con que unos y otros experimentan estos eventos (o, lo que es lo mismo, en los riesgos que enfrentan unos y otros), sino también en el momento en que lo hacen. Como patrón general, los grupos más vulnerables, por ejemplo, los jóvenes del 1er quintil de ESCS, no solo tienen experiencias académicas débiles en mayor proporción, sino que, además, lo hacen a edades sensiblemente más tempranas.

Así, por ejemplo, en el quintil 1 de ESCS, el 10% de los eventos de abandono durante el año se acumula muy tempranamente, específicamente a los 16.2 años de edad, mientras que entre sus pares del quintil superior de ESCS, ese percentil recién se alcanza a los 19.6 años.

La desafiliación definitiva de la educación media presenta un patrón similar y donde la brecha se agudiza: entre los jóvenes de quintil más alto de ESCS, la desafiliación afecta al 10% de los jóvenes (no llega al 25%) y, además, el percentil 10 se alcanza recién a los 21 años de edad. En el quintil inferior, el 10% de las desvinculaciones definitivas se alcanza a los 16.5 años de edad, es decir, casi 5 años antes. Además, en este último grupo, la incidencia de este evento supera el 50% (mediana) de los casos, proporción que se alcanza a la edad 19.8.

Por último, la repetición de un grado escolar es el evento con menor brecha en los calendarios según nivel socioeconómico y cultural, con 2 años de diferencia en la edad a la que se acumula el primer 10% que experimenta el evento en cada subpoblación (quintiles 1 y 5 de ESCS). De todos modos, la repetición afecta a más de la mitad de los jóvenes del quintil 1,

decir, asume que los eventos se acumulan al mismo ritmo al interior de cada unidad temporal de duración (Solís, 2007).

mientras que no alcanza a la cuarta parte en el quintil más alto. En el primer caso, lo hace además a edades más tempranas.

Este patrón de desigualdades es similar al comentado en los párrafos anteriores para todos los indicadores educativos, en función del sector institucional (público/privado, en detrimento de los primeros), y no se registran diferencias sustantivas según región (Montevideo/Interior). La tabla siguiente presenta estos resultados.

Tabla 15. Intensidades y calendarios de los eventos académicos seleccionados según variables de estratificación. Panel PISA 2009. Uruguay, 2014

			p10	p25	p50	p75	p90
escs	Quintil 1	Abandono intra-anual	16.2	17.6			
	Quintil 5		19.6				
	Quintil 1	Abandono inter-anual	16.5	17.5	19.1		
	Quintil 5		18.9				
	Quintil 1	Desafiliación	16.5	17.9	19.8		
	Quintil 5		21.0				
	Quintil 1	Repetición	16.1	16.7	17.7		
	Quintil 5		18.1				
Sector	Sec Púb	Abandono intra-anual	16.3	17.4			
	Privado		-.-				
	Sec Púb	Abandono inter-anual	17.0	18.3	20.7		
	Privado		19.8				
	Sec Púb	Desafiliación	17.5	19.2			
	Privado		-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sec Púb	Repetición	16.2	17.1	20.2		
	Privado		17.9				
Mvdeo	Interior	Abandono intra-anual	16.6	18.5			
	Mvdeo		16.7	18.6			
	Interior	Abandono inter-anual	16.7	18.2			
	Mvdeo		17.2	18.6			
	Interior	Desafiliación	17.0	19.0			
	Mvdeo		17.7	19.4			
	Interior	Repetición	16.3	17.4			
	Mvdeo		16.3	17.3	20.7		
Sexo	Varón	Abandono intra-anual	16.4	17.9			
	Mujer		16.9	19.4			
	Varón	Abandono inter-anual	16.8	18.0	19.9		
	Mujer		17.1	18.8			
	Varón	Desafiliación	17.0	18.5	20.9		
	Mujer		18.0	20.0			
	Varón	Repetición	16.2	16.9	19.3		
	Mujer		16.5	17.8			

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Por su parte, las mujeres experimentan estos eventos académicos con menor frecuencia (menos intensidad), y a edades más avanzadas, en comparación con sus pares varones. De hecho, la repetición, el abandono inter-anual y la desafiliación sin acreditar la educación media, alcanza a más de la mitad de los varones (percentil 50), pero no así entre las mujeres. Este resultado aporta, en un nivel inicial, en el mismo sentido que lo analizado por estudios

previos, que sostienen una situación de mayor protección educativa entre las mujeres, en su tránsito por la educación media.

La tabla siguiente presenta una aproximación a la intensidad y los calendarios de los eventos educativos de riesgo, en función de dos indicadores de desempeño escolar captados sobre los 15 años de edad: el nivel de desempeño en la prueba PISA de lectura³⁶, y el rezago escolar acumulado hasta ese mismo año, a lo largo de la trayectoria previa a dicha prueba. Respecto de la primera de estas variables de corte, la no matriculación y la desafiliación educativa sin acreditar la educación media no alcanza al 10% de la población con altos desempeños en PISA, y si bien sí lo hace en el caso del abandono durante el año escolar, ello ocurre recién a los 20.4 años de edad, es decir, en una edad avanzada de la trayectoria escolar. En contraposición, todos los eventos educativos de riesgo analizados aquí son experimentados por más de la mitad de los jóvenes con bajos desempeños en PISA (aquellos ubicados por debajo del umbral de suficiencia) y, en todos los casos, además a edades sensiblemente más tempranas. A modo de ejemplo, el 10% de estos jóvenes ya había experimentado cualquiera de estos eventos a los 16 años de edad.

Es importante notar cómo, al igual que en los análisis según nivel socioeconómico y cultural, sector institucional (público/privado) y sexo, también cuando se analiza según niveles de desempeño en lectura, la repetición aparece como el indicador menos desigual *en sus calendarios*, o más “democrático” en el sentido que es el que menos discrimina según las distintas variables de estratificación. A modo de ejemplo, la brecha en las edades en que se acumula el primer 10% de los eventos de repetición es de 2.6 años (16.1 años para los que no alcanzaron el nivel 2 de competencia lectora frente a 18.7 años de edad entre los que mostraron altos desempeños), mientras que para el abandono intra-anual, esa misma brecha se estima en 4.2 años. En el caso de la desafiliación y la no matriculación no se presenta este indicador, dado que tienen una incidencia menor al 10% entre los jóvenes con niveles altos de desempeño.

³⁶ PISA reporta el desempeño en lectura en siete niveles: Bajo I, I, II, III, IV, V y VI. Para facilitar el análisis, esta variable la recodifiqué en Nivel bajo correspondiente al nivel I y bajo I; Nivel medio, correspondiente a los niveles II y III; y Nivel alto correspondiente a los niveles IV a VI.

Tabla 16. Intensidades y calendarios de los eventos académicos seleccionados entre los 15 y 20 años, según eventos académicos previos al inicio del panel. Panel PISA 2009. Uruguay, 2014

			P10	p25	p50	p75	P90
PISA	Niv IV-VI	Abandono intra-anual	20.4				
	Niv I o -		16.2	17.3	20.7		
	Niv IV-VI	Abandono inter-anual	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Niv I o -		16.5	17.3	19.0		
	Niv IV-VI	Desafiliación	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Niv I o -		16.6	18.0	19.8		
	Niv IV-VI	Repetición	18.7				
	Niv I o -		16.1	16.7	18.2		
Rezago 2009	No	Abandono intra-anual	18.1				
	Sí		16.1	17.0	19.1		
	No	Abandono inter-anual	18.3	20.8			
	Sí		16.4	17.1	18.6	20.3	
	No	Desafiliación	19.4				
	Sí		16.5	17.7	19.2	21.0	
	No	Repetición	16.9	19.5			
	Sí		16.1	16.6	17.7	21.0	

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Por último, los jóvenes que a los 15 años, es decir, al inicio del panel, ya se encontraban en condición de rezago escolar, experimentan cualquiera de los 4 eventos académicos analizados con mayor intensidad que sus pares que, en 2009, cursaban el grado esperado para su edad, superando, en todos los casos, al 75%. También en este caso, los calendarios de los estudiantes que iniciaron el panel con rezago escolar son, además, sensiblemente más tempranos que los del resto de la cohorte. A modo de ejemplo, el 10% de los jóvenes que PISA encontró en situación de rezago ya se había desvinculado de la educación formal a los 16.5 años de edad, el 25% a los 17.7, la mitad a los 19.2 y el 75% a los 21. Entre aquellos que, a los 15 años cursaban el grado correspondiente a su edad, en tanto, el percentil 10 para el indicador de desafiliación educativa se alcanza recién a la edad 19.4, es decir, tres años más tarde que para los rezagados. Estas diferencias en intensidad y calendario muestran cómo las trayectorias educativas tempranas hasta sus 15 años condicionan fuertemente el tránsito educativo posterior que, en buena medida, suponen intentos de superación o supervivencia de un proceso ya truncado.

Por último, la tabla siguiente permite analizar, de forma aproximada, la incidencia y los calendarios de los cuatro eventos educativos según la realización de tareas de cuidado no remunerado de menores de edad, y en función de la experimentación o no de eventos

privados de transición a la adultez (unión conyugal y maternidad/paternidad), que en el análisis del capítulo anterior, mostraron asociación con los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral. En esta oportunidad, mi interés es mostrar las diferencias en la intensidad y calendario de los eventos educativos según la experiencia de unión conyugal, tenencia de hijos y la realización de tareas de cuidado³⁷. Por su parte, el apartado siguiente cierra el análisis descriptivo incorporando una mirada conjunta de las intensidades y calendarios de los eventos de transición al ser adulto y los eventos escolares.

Así, tal como lo presenta la tabla siguiente, las trayectorias académicas por la educación media entre los 15 y los 20 años de edad están fuertemente estratificadas según los arreglos familiares y de cuidado no remunerado. Por una parte, los jóvenes que se unieron experimentaron más y a edades más tempranas el abandono durante el cursado, la no matriculación, la repetición y la desafiliación del sistema educativo sin acreditar la educación media. En todos los casos los eventos ocurren para al menos la mitad de estos jóvenes (se supera la mediana), y con brechas de edades de 1 a 2 años frente a quienes no se unieron.

La tenencia o no de hijos marca las mayores diferencias en la trayectoria académica: mientras el abandono, la repetición y la desafiliación no alcanza a la mitad de los jóvenes que no tuvieron hijos, prácticamente todos los que fueron padres o madres durante estos años transitaron por una experiencia de no matriculación (alcanzando al menos el 90%), y al menos el 75% repitió algún grado escolar y se desvinculó definitivamente - hasta el cierre del panel- sin acreditar el nivel. Estos eventos también ocurren en edades más tempranas entre quienes son madres/padres, con brechas de 1 a 3 años de edad, según el indicador.

Las diferencias según la realización de tareas de cuidado no remunerado de menores (hermanos, hijos, otros familiares o no familiares) sigue un patrón similar, como era esperable, dado que, tal como se mostró en el capítulo anterior, este indicador se encuentra parcialmente asociado al de maternidad/paternidad, respecto de las implicancias en el uso del tiempo en tareas de crianza, especialmente en la primera infancia.

³⁷ En este análisis, se considera la situación en las variables de corte al cierre de la ventana de observación, sin importar si la transición (hijos, unión, etc.) fue experimentada antes o después del evento educativo de interés. El problema de la secuencialidad entre ambos tipos de experiencias es abordado más adelante en este capítulo.

Tabla 17. Intensidades y calendarios de los eventos académicos seleccionados entre los 15 y 20 años, según eventos de transición a la adultez en la esfera privada, y tareas de cuidados Panel PISA 2009. Uruguay, 2014

			p10	p25	p50	p75	p90
Hijos	No	Abandono intra-anual	16.7	18.6			
	Sí		15.7	16.2	16.8		
	No	Abandono inter-anual	17.0	18.4			
	Sí		16.1	16.3	16.6	16.9	19.4
	No	Desafiliación	17.4	19.2			
	Sí		15.7	16.5	18.2	18.8	
	No	Repetición	16.4	17.6			
	Sí		16.1	16.5	17.5	20.7	
Pareja	No	Abandono intra-anual	17.1	19.9			
	Sí		16.2	17.1	19.6		
	No	Abandono inter-anual	17.3	19.1			
	Sí		16.5	17.4	18.8		
	No	Desafiliación	18.0	20.2			
	Sí		16.5	17.9	19.6		
	No	Repetición	16.5	17.8			
	Sí		16.1	16.7	18.2		
Cuidado menores 3 hs o más	No	Abandono intra-anual	16.9	19.3			
	Sí		16.2	16.9	19.1		
	No	Abandono inter-anual	17.2	18.8			
	Sí		16.3	17.0	18.5	20.2	
	No	Desafiliación	17.7	19.8			
	Sí		16.5	17.8	19.1		
	No	Repetición	16.4	17.6			
	Sí		16.1	16.7	17.9		

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

En suma, el análisis según estos perfiles muestra fuertes desigualdades en el tipo de trayectorias académicas en la educación media, principalmente según nivel socioeconómico y cultural, sexo, desempeños, tenencia de hijos, unión conyugal y trabajo no remunerado en cuidados. La estratificación según nivel socioeconómico y sexo muestra las tendencias ampliamente analizadas en la literatura sobre trayectorias y desempeños educativos; esto es, un tránsito por la educación media más normativo y protegido a mayor nivel socioeconómico y entre las mujeres.

La estratificación de las trayectorias también es visible según el desempeño académico anterior, tanto para el nivel de competencia lectora como según antecedentes de rezago previo a los 15 años. Por su parte, la estratificación según la experimentación de transición familiar –unión conyugal y tenencia de hijos– así como la realización de tareas de cuidado

no remunerado, evidencia grandes brechas en el tránsito por la educación media y la desafiliación educativa, y presenta, junto con el rezago previo a los 15 años, las brechas de mayor magnitud, en intensidad y calendario. A la luz de lo analizado en el capítulo 4 de esta tesis, sobre la incidencia de tener hijos, unirse y cuidar menores de edad de forma no remunerada para varones por un lado y mujeres por otro, es previsible que, también para el análisis multivariado sobre la desafiliación educativa, la desigualdad en las trayectorias, inicialmente favorable a las mujeres, sea revertida a la luz de la ocurrencia de estos eventos en los cursos de vida.

Por último, llama la atención un aspecto sobre la repetición: de los cuatro indicadores, es el evento que discrimina en menor medida los calendarios según las distintas variables de estratificación, principalmente en las edades de inicio de ocurrencia. Presumiblemente, este resultado refleje, al menos en parte, el hecho de que la repetición constituye una situación altamente frecuente en el sistema educativo uruguayo, que afecta incluso -aunque en menor medida- a los grupos que *a priori* podrían considerarse como menos vulnerables.

Interesa resaltar, de los análisis presentados hasta aquí, el hecho de que las brechas observadas en las trayectorias académicas en la educación media se manifiestan tanto en la proporción de jóvenes a los que afecta (intensidad) como en los calendarios (cuándo). Este último aspecto podría conceptualizarse como una “doble desigualdad”, en el sentido de que los grupos más vulnerables se encuentran más expuestos a los riesgos correspondientes y, además, se ven afectados más tempranamente en su curso de vida, lo que supone alguna forma de truncamiento prematuro de su trayectoria escolar. Esta doble mirada a la intensidad y a los calendarios es una de las virtudes de trabajar con datos de tipo longitudinal, como los utilizados aquí. Aunque se trata de un tema comparativamente menos presente en la literatura antecedente sobre el tema, constituye un rasgo vital desde el enfoque conceptual adoptado en esta tesis, que busca combinar las trayectorias vitales con los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión.

Vulnerabilidad educativa y procesos de transición a la adultez en los cursos de vida

Interesa ahora analizar en qué medida se articulan los eventos de abandono y desafiliación educativa en conjunto con la ocurrencia, en este período vital, de los restantes eventos de transición a la adultez en el proceso de auto-sustentación de la propia vida.

Respecto de su incidencia, a sus 20 años de edad, el 81% de la cohorte PISA 2009 inició su actividad ocupacional con al menos una experiencia laboral de 3 meses o más. Poco menos del 40% dejó de vivir con sus padres (autonomía de su hogar de origen), casi el 30% convivió con una pareja, y el 13% tuvo su primer hijo. Por último, como fue mencionado, el 55.1% se desvinculó del sistema educativo entre sus 15 y sus 20 años, y el 39% lo hizo sin acreditar la educación obligatoria. Esto ilustra a este período vital como un período socialmente denso para al menos buena parte de la cohorte, que coexiste, cuando no compite, con la culminación de la educación obligatoria³⁸. La segunda columna de la tabla siguiente presenta estos resultados (considerando exclusivamente el período 2009-2014), mientras que la primera columna reporta la situación en cada indicador al inicio del panel (2009) y la última la situación al cierre de la ventana de observación (2014).

Tabla 18. Incidencia de eventos de transición a la adultez de los jóvenes evaluados en PISA 2009 para los tiempos seleccionados. Uruguay, 2014

	Experimentó el evento (%)		
	En 2009 (15 años)	Entre 2009-2014	Situación en 2014
Salida del hogar de origen	3.0	36.8	27.1
Unión conyugal	2.3	27.6	20.0
Hijos	0.8	12.9	12.9
Trabaja	12.0	81.4	56.8
Desafiliación educativa entre los 15 y 20 años		55.1	55.1
Desafiliación educativa sin acreditar EMS		39.0	39.0

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

La comparación de la segunda y tercera columna de la tabla anterior nos adelanta información sobre el proceso de desestructuración de las trayectorias de transición a la adultez característico de los últimos 30 años (Elzinga y Liefbroer, 2007; Briickner y Mayer,

³⁸ Nótese que al inicio del período y como era de esperar, la incidencia de los eventos de transición era marginal.

2005; McMunn et al, 2015), donde la transición “normativa” y secuencial de dejar de estudiar, iniciar la actividad laboral, independencia del hogar de origen, unión conyugal y tenencia del primer hijo, dista de ser la más frecuente ni tampoco es un proceso lineal y estable en el tiempo.

Ello es así por al menos tres razones. En primer lugar, la desestructuración de las trayectorias de transición es una expresión *viva* de transformaciones culturales –pautas culturales y sistemas de creencias, en el sentido parsoniano- en arreglos familiares, tiempos y formatos de transición. En segundo lugar, parte de la aparente diferencia entre una transición normativa y la diversidad de trayectorias de transición esconde el hecho de que la transición a la adultez está socialmente estructurada; dicho de otro modo, la desigualdad socioeconómica y cultural, entre otros ejes de desigualdad, se expresa *también* en los tiempos y formatos de transición a la adultez. Esto se vincula con el tercer punto: la diversificación de trayectorias no sólo expresa transformaciones socioculturales sino también desigualdades socioeconómicas que se traducen en trayectorias de precariedad o desprotección, por una parte, y trayectorias de independencia y autorrealización por otra, que pueden variar en el tiempo también según procesos de crisis económicas y desarrollo con inclusión.

En un análisis inicial, si bien más del 80% trabajó alguna vez, al cierre del período se encontraba trabajando el 60% de la cohorte. Por su parte, de casi un 40% de jóvenes que dejó de vivir con los padres al 2014 sólo continuaban siendo autónomos el 27% de la cohorte. Si bien el 28% convivió con un cónyuge alguna vez entre sus 15 y sus 20 años, al 2014 el 20% vivía con su pareja. En la dimensión educativa, ejemplos de ello son el abandono con posterior reinserción educativa. Sobre ello, Cardozo (2016) reporta, con base en el PISA-L 2009-2014, que casi la mitad de los jóvenes que en algún momento interrumpieron su escolarización entre los 15 y los 20 años, a través de un evento de abandono intra o inter anual, retomaron los estudios en forma posterior. Estos jóvenes con experiencias de “reinserción” corresponden aproximadamente a un 25% del total de la cohorte PISA 2009. De acuerdo a este estudio, estos jóvenes retornantes tienen probabilidades muy bajas de acreditar la educación media -al menos hasta los 20 años-, del orden de 11.7%, en comparación con 90.5% entre quienes nunca interrumpieron su trayectoria escolar (Idem).

Un análisis al detalle de estos aspectos supone comprender la complejidad en los procesos de asunción de roles adultos en los calendarios, la secuencia y la ocurrencia de los eventos en el curso de vida. El aspecto permanente, más allá de los cambios socio-históricos y

culturales, es la estratificación social de estas combinaciones de trayectorias. En el marco de esta tesis nos limitaremos a ilustrar la intensidad y los calendarios en los inicios del proceso de transición a la vida adulta -15 a 20 años de edad-, la estratificación social de estos procesos, y una atención a la forma que adopta la secuencia de ocurrencia de eventos académicos y no académicos.

Respecto del primer punto, el gráfico siguiente presenta la proporción acumulada y las edades de ocurrencia de los siguientes eventos: la experiencia del primer trabajo mayor a 3 meses, la primera unión conyugal, la experiencia de maternidad/paternidad, la primera salida del hogar de origen –autonomía-, la desafiliación de la educación sin retornar hasta el cierre del panel, y el primer evento que derivó en una trayectoria educativa de riesgo -abandono y/o repetición-. El eje horizontal muestra las edades de ocurrencia y el vertical la proporción acumulada de ocurrencia de cada evento.

Considerando los cinco eventos de transición a la vida adulta, y tal como fue descrito antes, el gráfico muestra cómo el inicio de la actividad laboral es el evento con mayor ocurrencia en la cohorte, alcanzando a más de 8 de cada 10 jóvenes. Lo sigue la desafiliación educativa y la salida del hogar de origen con una incidencia similar entre sí, seguido de la unión conyugal y la experiencia de maternidad/paternidad. Si se incorpora la experiencia de trayectorias educativas con rezago escolar, al cierre del período de análisis este es el evento con mayor incidencia, luego del inicio a la actividad laboral.

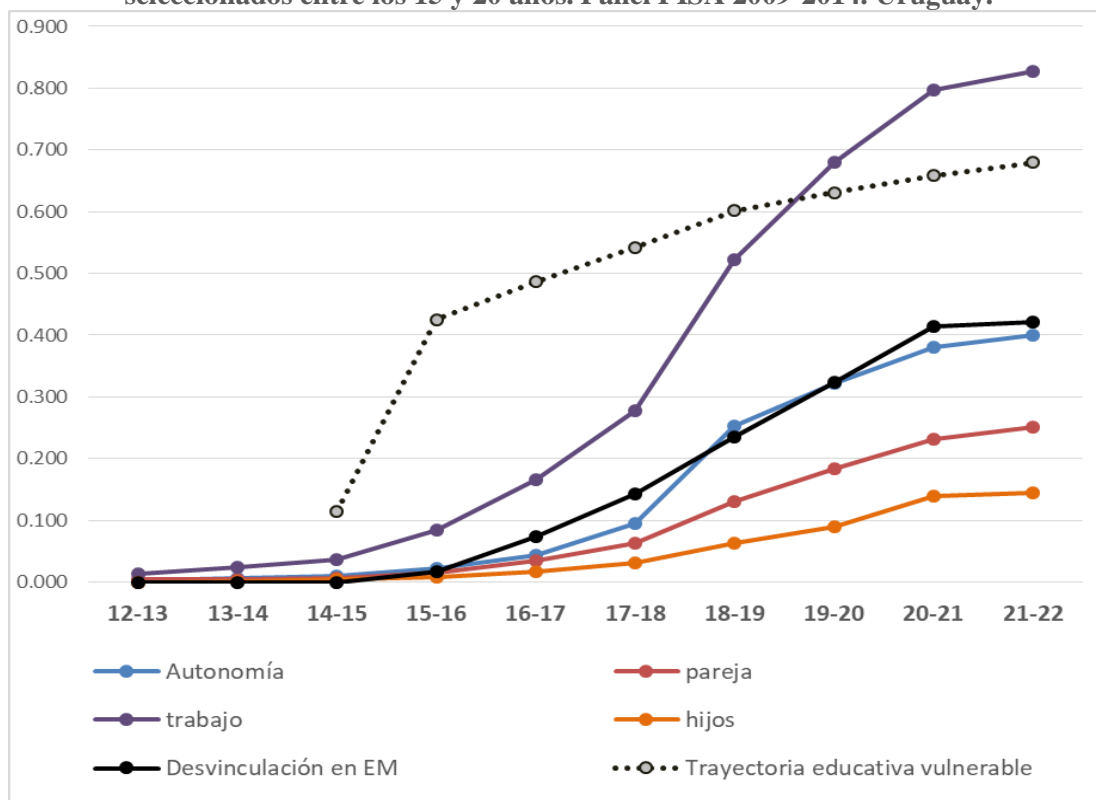
Por otra parte, la conformación de trayectorias vulnerables con rezago escolar ocurre bastante más tempranamente en comparación con el resto de los eventos. De hecho, ocurre principalmente previo al inicio del panel³⁹. La desvinculación definitiva con la institución educativa –hasta sus 20 años-, presenta un patrón de crecimiento desde el inicio del período ventana de análisis, con un leve incremento en su intensidad entre los 18 y 20 años.

Respecto de los calendarios de los eventos de transición a la adultez, un empuje en estos procesos se desarrolla principalmente entre los 17 y los 19 años de edad, donde el trabajo y la salida del hogar de origen aumentan su incidencia más tempranamente -16 años-, mientras

³⁹ Aunque no se cuenta con el detalle para el Panel PISAL 2009, de acuerdo a las estadísticas oficiales del sistema educativo, se sabe que una parte muy importante del rezago escolar en Uruguay comienza a acumularse desde los 6 o 7 años de edad, debido a la fuerte incidencia de la repetición en los primeros años de primaria, y en particular en primer grado.

que la maternidad/paternidad muestra un primer salto entre los 17-18 años y un segundo empuje entre los 19-20 años.

Gráfico 4. Duraciones a los eventos de transición a la adultez y los eventos educativos seleccionados entre los 15 y 20 años. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.



Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

De forma similar a las tablas en el apartado anterior, las tablas siguientes presentan las edades de ocurrencia de los eventos de experiencia laboral, unión conyugal y maternidad/paternidad según las distintas sub-poblaciones definidas por las variables de estratificación, para algunos percentiles seleccionados y luego de ordenar la distribución de menor a mayor según edad de ocurrencia. A su vez, la presencia o ausencia de información en cada percentil aporta información aproximada sobre la intensidad de ocurrencia de cada evento (cuántos)⁴⁰. A la luz del análisis realizado en el capítulo anterior sobre la debilidad del indicador *autonomía*, dada la heterogeneidad de situaciones que ello encierra y la baja especificidad del indicador,

⁴⁰ Una descripción detallada sobre las características informativas de este tipo de tablas se encuentra en el apartado anterior.

se optó por no incorporarlo en el análisis de asociación bivariada y multivariada sobre la desafiliación educativa⁴¹.

Así, la tabla siguiente muestra la fuerte estratificación de las trayectorias según nivel socioeconómico y cultural del hogar de origen del joven (a partir de la comparación de los quintiles extremos del índice ESCS de PISA). En los tres eventos de transición, la incidencia es mayor en el quintil más bajo de nivel socioeconómico, donde además estos eventos se experimentan a edades bastante más tempranas. Un patrón similar se presenta según sector institucional donde cursó educación media (público/privado), tomado aquí como un proxy de nivel socioeconómico. Así, entre quienes a sus 15 años asistían a liceos privados, la experiencia de la unión conyugal o la maternidad/paternidad no llega al 10% de esta subpoblación.

Según región, no se presentan grandes diferencias en la intensidad, si bien en el interior del país la transición al mundo adulto parece iniciarse en edades un poco más tempranas, al menos para la unión conyugal y la primera experiencia laboral.

⁴¹ El proceso de independencia del hogar de origen hacia la conformación de un hogar de destino involucra al menos tres aspectos diferenciados: la autonomía, entendida como la salida del hogar de origen, la independencia económica del hogar de origen, y la emancipación, entendida como la conformación de su familia de destino y que involucra, en este análisis, la unión conyugal y/o tenencia del primer hijo.

Así, autonomía no implica necesariamente independencia económica, la conformación de una familia de destino no pre-supone autonomía, entre otras combinaciones posibles. Por su parte, en el proceso de transición a la adultez las distintas combinaciones no son triviales en el análisis de procesos de precarización o auto-realización en las trayectorias de vida. Y sin duda se vinculan, a su vez, con la experimentación de los eventos de transición a la adultez de carácter público –educación y actividad en el mercado laboral–.

En particular, el análisis empírico desarrollado en el capítulo 3 mostró la debilidad de este indicador, en buena medida, por la heterogeneidad de situaciones que derivan de la salida del hogar de origen. Un detalle de las consideraciones sobre ello se encuentra en el capítulo 3, así como en los antecedentes descritos en el capítulo 1.

Tabla 19. Intensidades y calendarios de los eventos de transición a la adultez según variables de estratificación. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

			p10	p25	p50	p75	p90
ESCS	Quintil 1	Unión conyugal	17.6	19.5	-.-	-.-	-.-
	Quintil 5		21.8	-.-	-.-	-.-	-.-
	Quintil 1	Trabajo	15.5	17.2	18.6	20.0	-.-
	Quintil 5		17.3	18.6	19.9	-.-	-.-
	Quintil 1	Hijos	18.9	-.-	-.-	-.-	-.-
	Quintil 5		-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
Sector	Sec Púb	Unión conyugal	18.5	20.8	-.-	-.-	-.-
	Privado		-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sec Púb	Trabajo	16.2	17.7	18.9	20.6	-.-
	Privado		17.5	18.6	19.7	-.-	-.-
	Sec Púb	Hijos	20.2	-.-	-.-	-.-	-.-
	Privado		-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
Región	Interior	Unión conyugal	18.2	20.5	-.-	-.-	-.-
	Mvdeo		19.2	-.-	-.-	-.-	-.-
	Interior	Trabajo	15.9	17.4	18.9	20.8	-.-
	Mvdeo		16.6	18.1	18.9	20.4	-.-
	Interior	Hijos	20.1	-.-	-.-	-.-	-.-
	Mvdeo		20.3	-.-	-.-	-.-	-.-
Sexo	Varón	Unión conyugal	19.2	-.-	-.-	-.-	-.-
	Mujer		18.1	20.5	-.-	-.-	-.-
	Varón	Trabajo	15.7	17.3	18.7	20.2	-.-
	Mujer		16.7	18.1	19.2	20.9	-.-
	Varón	Hijos	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Mujer		19.2	-.-	-.-	-.-	-.-

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

La intensidad y calendarios en cada evento evidencian una estratificación según sexo en estos procesos tempranos de transición. Así, las transiciones de tipo privado –primera unión conyugal y tenencia de primer hijo – son vividas en mayor medida entre las mujeres y a edades más tempranas. Respecto del ingreso al mundo laboral, si bien en ambos sexos alcanza a, al menos, el 75% de cada subpoblación (la intensidad del evento tiende a igualarse sobre los 20 años), la primera experiencia laboral de 3 meses o más de duración es experimentada más tempranamente entre los varones.

La realización de tareas de cuidado no remunerado de menores de edad discrimina fuertemente, como era de esperable, en la tenencia de hijos, pero también en la unión conyugal y en su asociación con un ingreso más temprano al mercado de trabajo. La tabla siguiente presenta estos resultados.

Tabla 20. Intensidades y calendarios de los eventos de transición a la adultez según realización de tareas de cuidados. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

			p10	p25	p50	p75	p90
Cuidado menores 3 hs o más	No	Unión conyugal	19.4	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sí		16.7	18.2	20.2	-.-	-.-
	No	Trabajo	16.3	17.9	19.0	20.7	-.-
	Sí		15.7	17.1	18.6	20.1	-.-
	No	Hijos	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sí		17.1	18.5	20.1	21.8	-.-

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Por último, en su asociación con los indicadores de magros desempeños académicos captados sobre los 15 años, se presenta un inicio más temprano y una mayor incidencia de los procesos de transición a la adultez analizados -la primera unión conyugal, la maternidad/paternidad y la primera experiencia laboral de 3 meses o más-. Esto es especialmente claro al comparar entre los jóvenes con bajos y altos desempeños en la prueba PISA, y entre los jóvenes con trayectorias académicas vulnerables –experiencias de repetición o abandono en su trayectoria escolar– frente a quienes siguieron una trayectoria escolar normativa sin interrupciones.

Al menos en un análisis preliminar, estos resultados permiten señalar la importancia de considerar estos procesos en los cursos de vida de los jóvenes para el diseño y acción educativa, además de los factores escolares asociados al debilitamiento o ruptura del vínculo con el sistema educativo. Una política educativa orientada a la universalización de la educación obligatoria será eficaz en la medida que considere estos procesos de debilitamiento en conjunto con los procesos de transición a la adultez, entre otros factores escolares.

Tabla 21. Intensidades y calendarios de los eventos de transición a la adultez según eventos académicos entre los 15 y 20/21 años. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

			q10	q25	q50	q75	q90
PISA	Niv IV-VI	Unión conyugal	21.0	-.-	-.-	-.-	-.-
	Niv I o -		18.0	19.9	-.-	-.-	-.-
	Niv IV-VI	Trabajo	17.1	18.4	19.8	-.-	-.-
	Niv I o -		15.8	17.2	18.6	20.0	-.-
	Niv IV-VI	Hijos	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Niv I o -		19.1	-.-	-.-	-.-	-.-
Rezago 2009	No	Unión conyugal	19.7	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sí		17.7	19.4	-.-	-.-	-.-
	No	Trabajo	16.6	18.1	19.2	20.9	-.-
	Sí		15.7	17.2	18.5	20.0	-.-
	No	Hijos	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sí		18.7	20.9	-.-	-.-	-.-
Trayectoria educativa vulnerable	No	Unión conyugal	20.5	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sí		18.1	20.2	-.-	-.-	-.-
	No	Trabajo	17.2	18.4	19.8	-.-	-.-
	Sí		15.9	17.3	18.6	20.0	-.-
	No	Hijos	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
	Sí		19.3	-.-	-.-	-.-	-.-

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Tipología de transiciones

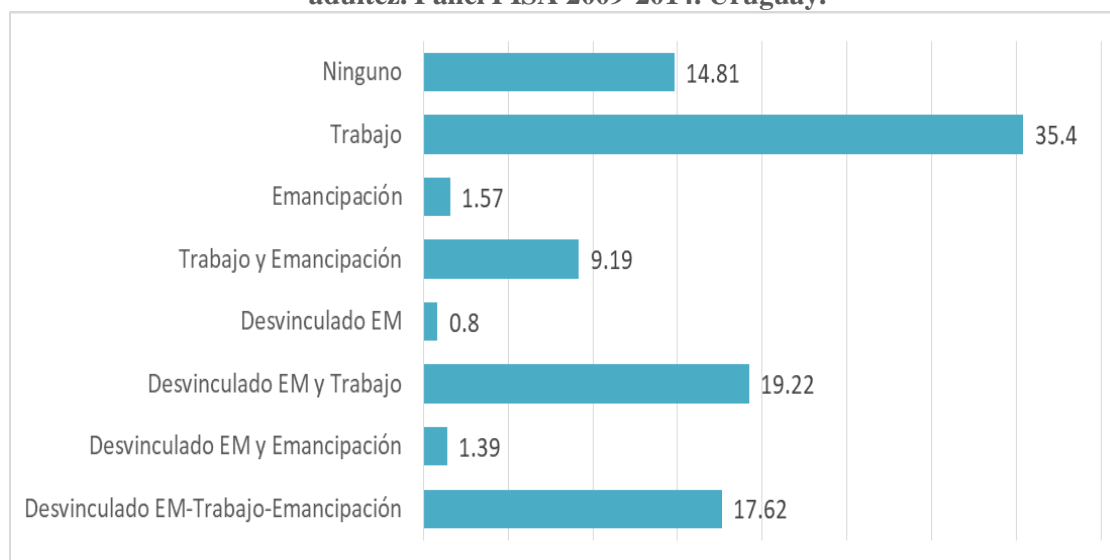
El presente apartado describe las combinaciones y las secuencias en la ocurrencia de los eventos característicos de la transición a la adultez que se desarrollan en las esferas pública –educación, trabajo- y privada. Enfatiza, en particular, en las relaciones entre la primera experiencia laboral, por una parte, y los procesos de emancipación entendidos como unión conyugal y/o tenencia del primer hijo, por otro, con la desafiliación educativa en la educación media, foco de interés de este capítulo.

Con ello busco responder dos interrogantes. La primera refiere a qué escenarios de transición predominan al cierre del panel, en la combinación de los distintos eventos en los cursos de vida. En segundo lugar, ante la experiencia de emancipación, por una parte, y ante el inicio de la transición al mundo del trabajo, por otra, busco describir qué antecede en los cursos de vida: estos eventos o los eventos educativos, de forma de ilustrar cómo es la secuencia con relación al inicio de trayectorias de vulnerabilidad educativa, y con relación a la desafiliación educativa sin acreditar la educación obligatoria.

El gráfico siguiente presenta la distribución de la población analizada según una tipología de 8 transiciones que resulta de las distintas combinaciones de haber experimentado o no a) la primera experiencia laboral, b) la desafiliación educativa, y c) la emancipación del hogar de origen a partir de la conformación de un hogar propio –primera unión o tenencia de primer hijo-. A sus 20 años, la situación más frecuente entre los jóvenes es la combinación de estar estudiando –en educación media o educación terciaria- y haber transitado por su primera experiencia laboral. Esta situación alcanza al 35% de los jóvenes que estaban escolarizados a sus 15 años en la educación media.

La segunda situación más frecuente es la de haber iniciado su actividad ocupacional y desafilarse de la educación sin acreditar la educación media (19%). La sigue la situación de ocurrencia de los tres eventos: desafiliado sin acreditar la educación media, con experiencia laboral y experiencia de emancipación (18%). Los jóvenes que comenzaron la actividad laboral, se unieron o tuvieron al menos un hijo, y continúan estudiando representan, en tanto, el 9% de la cohorte. Por último casi un 15% de los jóvenes no iniciaron la transición al mundo adulto: siguen estudiando, nunca trabajaron y nunca se emanciparon. Las restantes situaciones presentan una incidencia marginal⁴².

Gráfico 5. Porcentaje de jóvenes entre los 15 y 20 años según tipos de transiciones a la adultez. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.



Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

⁴² Nótese aquí que, a diferencia de lo analizado en el capítulo anterior, la descripción de las situaciones aquí no refiere a que la persona se encuentre trabajando al cierre del panel, sino que, en algún momento de su curso de vida hasta sus 20 años, tuvo al menos una experiencia laboral de 3 meses o más.

En segundo lugar, la fuente de información, de tipo panel, permite avanzar en el análisis de la antecedencia temporal entre los eventos educativos con el trabajo y la conformación de una familia, en una unidad temporal de año-mes, de forma de aproximarse al análisis de la secuencia de estos procesos, en un ejercicio poco utilizado en estudios previos sobre desempeño y desafiliación educativa.

Las distintas situaciones sobre la secuencia entre la conformación de una familia con la desafiliación sin acreditación de la educación media, por una parte, y con la primera experiencia de debilitamiento las trayectorias escolares, por otra, se presentan en la tabla siguiente, y para el 30% de jóvenes que se emanciparon –se unieron y/o fueron padres/madres. Existen, para ellos, tres escenarios posibles: a) se unió y/o tuvo hijos sin una experiencia de debilitamiento de vínculo escolar (columna 2) o desafiliación (columna 3), b) primero se emancipó y luego transitó por una trayectoria escolar vulnerable o se desafilió, y c) primero ocurrió el evento escolar y luego la emancipación.

En cifras, del total de jóvenes emancipados, solo el 5.5% lo hizo sin transitar experiencias de rezago escolar, y casi el 20% lo hizo sin desafiarse de la educación media. Como es esperable, la emancipación tiende a ser posterior a la experiencia de rezago escolar y debilitamiento de vínculos con la educación, alcanzando esta situación al 78% de los jóvenes que se unieron y/o tuvieron hijos.

Por su parte, en la secuencia de la conformación de una familia con la desafiliación educativa, la antecedencia de la desafiliación a la unión y/o tenencia de hijos es vivida por el 42% de los jóvenes emancipados, mientras que un 38% primero se unieron y/o tuvieron un hijo, y posteriormente se desafiaron sin acreditar la educación media.

Tabla 22. Distribución de los jóvenes emancipados al cierre del panel (20 años), según secuencia de ocurrencia con eventos educativos. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

	Vulnerabilidad	Desafiliación
Solo emancipación (unión y/o hijos)	5.5	19.3
Antes emancipación (unión y/o hijos)	16.8	38.4
Antes evento educativo	77.8	42.3
Total	100	100
<i>Incidencia emancipación</i>	29.8	

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Estas secuencias en los cursos de vida están fuertemente estratificadas según sexo. En primer lugar, en los varones, y en los jóvenes de menor nivel socioeconómico, la desafiliación

educativa sin acreditar la educación media es previa a la conformación de una familia –unión o tenencia de hijos-. En las mujeres, por su parte, la emancipación previa a la desafiliación educativa alcanza al 45.5% de las jóvenes, frente a un 24% de sus pares varones.

Tabla 23. Secuencias de ocurrencia de emancipación-desafiliación en educación media, al cierre del panel, según sexo y nivel socioeconómico. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

	Sexo			Nivel socioeconómico	
	Total	Varón	Mujer	Quintil 1	Quintil 5
Solo emancipación (unión y/o hijos)	19.3	16.7	20.6	11.4	49.8
Antes emancipación (unión y/o hijos)	38.4	24.2	45.5	34.9	26.9
Antes desafiliación educativa	42.3	59.1	33.8	53.7	23.3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Un patrón distinto se presenta en la secuencia de ocurrencia de los eventos educativos y laborales en los inicios de la transición educación-trabajo. En primer lugar, este proceso que alcanza a los 20 años a la gran mayoría de la cohorte (la primera experiencia laboral es vivida por 8 de cada 10 jóvenes). Del total de jóvenes que trabajaron alguna vez, más del 60% se desafiló de la educación media y el 83% tuvo alguna experiencia de rezago escolar.

En segundo lugar, respecto de las secuencias en estos procesos, la columna 3 de tabla siguiente muestra cómo, de diez jóvenes que trabajaron alguna vez, cuatro de ellos a sus 20 años combinan estudio con experiencia laboral, cuatro comenzaron a trabajar y luego se desafilieron, y los dos restantes se desvincularon del sistema educativo y luego comenzaron su actividad laboral.

Por su parte, si analizamos las temporalidades de la experiencia laboral y de la primera experiencia de debilitamiento de vínculos con la institución escolar –repetición, abandono y/o no matriculación-, se observa que casi el 60% primero transitó por alguna de estas experiencias educativas y luego ingresó al mercado de trabajo.

Tabla 24. Distribución de los jóvenes con experiencia laboral al cierre del panel (20 años), según secuencia de ocurrencia con eventos educativos. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

	Vulnerabilidad	Desafiliación
Solo experiencia laboral	17.3	38.4
Antes experiencia laboral	24.3	40.1
Antes evento educativo	58.5	21.5
Total	100	100
<i>Incidencia experiencia laboral</i>	81.4	

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

El patrón en las secuencias entre estos eventos también está socialmente estratificado según sexo, y fuertemente según nivel socioeconómico. Las mujeres, en mayor medida, combinan la experiencia laboral con la continuación de los estudios (46% de las mujeres frente al 30% en los varones), mientras la combinación de experiencia laboral con los estudios alcanza una brecha de 50 puntos porcentuales entre los de nivel socioeconómico más bajo y sus pares de nivel socioeconómico más alto (21% del quintil 1 frente al 71% del quintil 5). Por último, en general, la experiencia laboral antecede a la desafiliación educativa, especialmente entre los varones y los del quintil más bajo de nivel socioeconómico.

Tabla 25. Secuencias de ocurrencia de trabajo-desafiliación en educación media, al cierre del panel, según sexo y nivel socioeconómico. Panel PISA 2009-2014. Uruguay.

	Total	Sexo		Nivel socioeconómico	
		Varón	Mujer	Quintil 1	Quintil 5
Solo experiencia laboral	38.4	30.3	45.9	21.3	71.4
Antes experiencia laboral	40.1	45.6	35.0	47.7	20.6
Antes desafiliación educativa	21.5	24.1	19.2	31.0	8.0
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

En síntesis, el análisis del debilitamiento de vínculos escolares y de la desafiliación en la educación media a la luz de los procesos de transición al mundo adulto, desarrollado en este apartado y el anterior, ilustró la heterogeneidad de estos procesos en su intensidad, calendario y secuencialidad. Al cierre del período de observación, siete de cada diez jóvenes transitan por trayectorias educativas débiles que se inician, en buena parte, antes de los 15 años. La gran mayoría tuvo su primera experiencia laboral (8 de cada 10 jóvenes), seguido en su incidencia por la desafiliación de la educación media y el abandono del hogar de origen (cerca de 4 de cada 10 jóvenes). La conyugalidad se consuma en poco más de 1 de cada 4 jóvenes, y la maternidad/paternidad alcanza a casi el 15% de la cohorte.

En sus calendarios, la desafiliación de la educación media presenta un crecimiento sostenido desde el inicio del período de observación, con un incremento en su intensidad entre los 18 y 20 años. En los restantes eventos, la primera experiencia laboral y la salida del hogar de origen inician más tempranamente, en comparación con la conyugalidad y la maternidad/paternidad (esta última con un primer empuje sobre los 17 años y un segundo empuje sobre los 19 años).

La heterogeneidad observada en los tipos de transición transitados hacia los 20 años, y las brechas observadas en las intensidades, calendarios y secuencias de estos eventos según distintas variables de estratificación ilustran la des-estandarización en los procesos de transición a la adultez, y la bifurcación en trayectorias de desprotección y precariedad por una parte, y de autorrealización por otra, para una misma cohorte de nacidos y que a sus 15 años se encontraban escolarizados, ilustrando la reproducción de la desigualdad en Uruguay en las biografías individuales.

El análisis de la intensidad y calendarios según sexo y nivel socioeconómico, y la secuencia entre eventos educativos y de transición, dan cuenta de cómo las desigualdades de género y de nivel socioeconómico se incorporan en la estructura de decisiones en la asunción de roles adultos, socialmente condicionadas y en mayor o menor medida voluntarias.

En este sentido, la asunción de roles adultos es experimentada de forma más frecuente y a edades más tempranas entre los jóvenes de nivel socioeconómico más bajo. Según sexo, por su parte, las transiciones se diversifican en intensidad –más frecuente- y calendario –a menor edad- hacia roles adultos principalmente en la esfera privada para las mujeres (conyugalidad, maternidad/paternidad), mientras en la esfera pública, la transición al mundo del trabajo se inicia más tempranamente en los varones, si bien con una incidencia similar según sexo al cierre de la ventana de observación.

Según región, la probabilidad de ocurrencia de los eventos es similar entre los jóvenes montevideanos y jóvenes del interior del país, si bien en estos últimos las transiciones ocurren a edades más tempranas.

Por último, el análisis de la secuencialidad de los procesos educativos y los de transición a la adultez refuerza la imagen de la des-estandarización y estratificación de los procesos según sexo y nivel socioeconómico. Para el análisis de la desafiliación educativa en particular, estos resultados aportan insumos para comprender cómo y cuándo operan los procesos de debilitamiento de vínculos institucionales en el cursado de la educación media, o bien su ruptura definitiva, ante la experiencia de iniciar la actividad laboral o de conformar una familia.

5.2 Factores y trayectorias asociadas a la desafiliación en la educación media. Un análisis multivariado de tiempo al evento.

El capítulo 4 de esta tesis presentó un análisis de los factores asociados a la probabilidad de que un joven se encuentre, a sus 20 años, en una situación de integración, vulnerabilidad o exclusión educativo-laboral. Ello fue analizado para la cohorte en su totalidad y luego para varones y para mujeres por separado, a partir del ajuste de un conjunto de modelos logísticos de tipo multinomial.

Respecto de la dimensión educativa en particular, la acreditación de la educación media es central en la definición de una situación de integración, tal como es entendida en esta tesis. En contracara, la no acreditación del nivel sitúa al joven, en un escenario de vulnerabilidad social -al continuar estudiando con al menos 2 años de rezago, combinar ello con la actividad laboral, y/o sólo trabajar-, o bien de abierta exclusión -no estudiar ni trabajar sin acreditar la educación obligatoria-.

En este capítulo, y en particular en este apartado, me propongo analizar los factores estructurales, institucionales, educativos y de transición a la adultez, que inciden sobre la decisión de desafilarse del sistema educativo sin acreditar la educación media y su ocurrencia en el curso de vida durante el período de observación. En sí, este ejercicio supone avanzar en el análisis de los aspectos que inciden en esta decisión que, como fue mencionado, presenta fuertes implicancias a corto, mediano y largo plazo en los destinos de vulnerabilidad y exclusión social. Con este fin se ajustaron tres modelos logísticos de tiempo discreto, uno para el total de la cohorte y dos según sexo -uno para varones y otro para mujeres-⁴³.

Las variables explicativas incluidas en estos modelos multivariados son similares a las incluidas y descritas en los modelos aplicados en el capítulo 4 de esta tesis. En particular, se incluyeron, como variables fijas en el tiempo, las variables sexo (mujer), auto-identificación con ascendencia afro (afro), la región de residencia a los 15 años (Montevideo y área metropolitana/ interior), el nivel socioeconómico y cultural (ESCS), sector institucional

⁴³ Con el propósito de no sobrecargar la lectura de este apartado con especificaciones técnicas, un detalle sobre las características y justificación del uso de esta técnica, así como la formulación del modelo, se encuentra en el capítulo 3 de esta tesis, apartado Técnicas de análisis.

(liceos públicos, escuelas técnicas y liceos privados), las competencias lectoras *netas* demostradas en la prueba PISA 2009 luego de quitar en ellos el efecto de terceras variables (Puntaje en PISA-zresid), y la realización de tareas de cuidado no remunerado de menores de edad (cuida_menor). Por su parte, como variables cambiantes en el tiempo se incorporaron, además de la edad del joven, la tenencia del primer hijo (t_hijos), la primera unión conyugal (t_union), la primera experiencia laboral de 3 meses o más (t_trabajo), la primera experiencia de repetición de un grado escolar (t_repet) y la primera experiencia de altas inasistencias durante un año escolar (t_inasis)⁴⁴.

Resultados del modelo logístico de tiempo discreto para el total de la cohorte.

Los resultados del modelo general reportan varios aspectos interesantes. En primer lugar, la ascendencia étnico-racial afro y la región de residencia a sus 15 años -Montevideo y área metropolitana frente al Interior del país- no presentan una incidencia estadísticamente significativa en la probabilidad de desafiliación, controlando esta relación por las restantes variables. Este aspecto se presentó, también, en el análisis de los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión educativo-laboral.

En segundo lugar, como es esperable, cada año de edad cumplido incrementa las probabilidades de desafiliación con relación a la categoría de referencia (15/16 años). Un aspecto a destacar es cómo el incremento tiene mayor fuerza desde los 18 años de edad, que en términos burocráticos implica el cumplimiento de la mayoría de edad con un conjunto de obligaciones, habilitaciones y restricciones legales. La mayoría de edad opera diferencialmente según sexo y nivel socioeconómico en la conformación de las juventudes y la toma de decisiones en la transición educación-trabajo, tal como ha sido analizado en estudios previos sobre juventud (Filardo et al, 2010). Los modelos específicos para varones y mujeres, presentados más adelante, son consistentes con esta hipótesis.

⁴⁴ Dado que se trata de modelos de tiempo al evento o supervivencia, cada individuo aporta observaciones hasta el momento (edad) en que se experimenta el evento de interés (en este caso, la desafiliación) o hasta que se truncan las observaciones (relevamiento de 2014). En consecuencia, las variables independientes cambiantes en el tiempo, en todos los casos operacionalizadas como variables dummy, solo asumirán el valor 1 cuando la transición correspondiente se produce antes o a la misma edad (en meses) que el *outcome*, respetando así un principio básico de antecedencia temporal. Así, por ejemplo, a los efectos de la estimación de los modelos, un hijo tenido a los 18 años no tendrá efectos sobre un evento de desafiliación experimentado a los 17.

A su vez, la probabilidad de desafiliación de la educación media sin acreditar el nivel disminuye a mayor nivel socioeconómico del hogar del joven, es mayor entre quienes asistieron a liceos públicos y principalmente a escuelas técnicas, en ambos casos frente a sus pares que asistieron a liceos privados. Por último, y también de acuerdo con análisis previos, la probabilidad de desafiliación aumenta entre los varones.

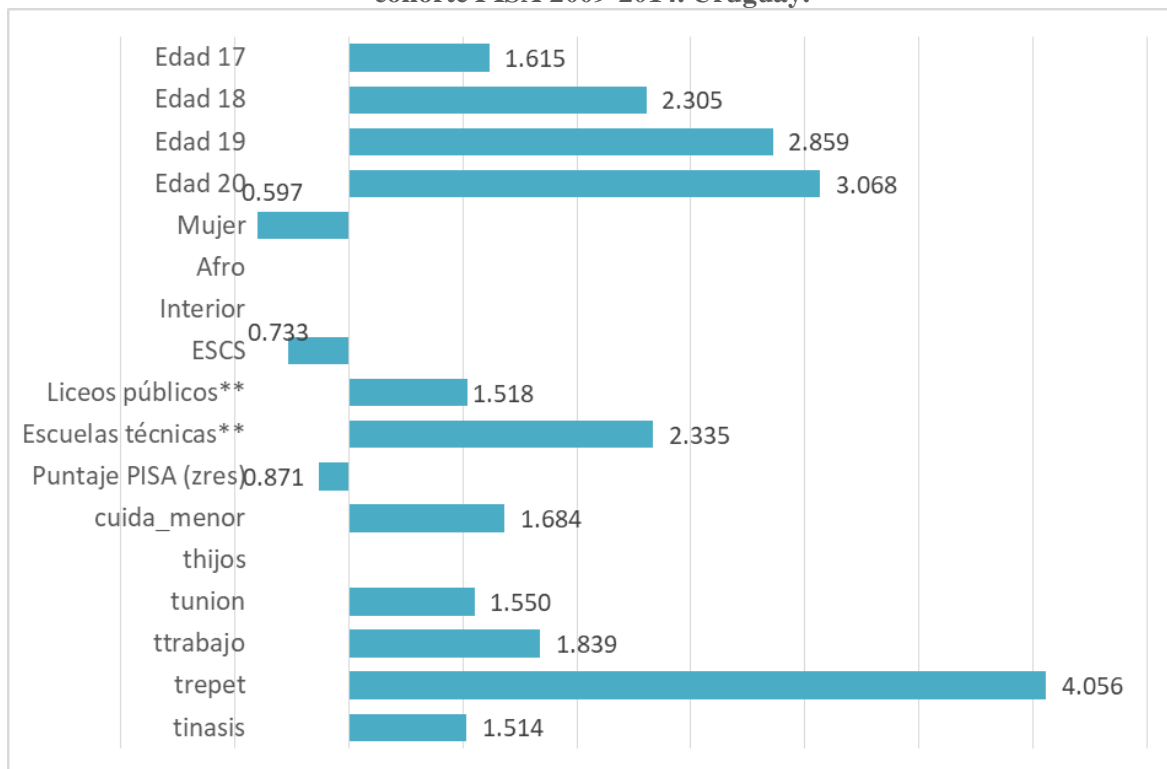
Respecto de las variables educativas, el análisis refuerza una situación ampliamente documentada en estudios previos, vinculada a los fuertes efectos de la repetición en el debilitamiento de vínculos del joven con el sistema educativo hasta la interrupción permanente de su trayectoria educativa –aquí analizado hasta sus 20 años. De hecho, la repetición aparece como la principal determinante de la probabilidad de encontrarse desafiado. Las altas inasistencias también presentan una incidencia estadísticamente significativa, aun controlando por terceras variables, un resultado que lleva a reflexionar sobre la necesidad de no desatender políticas educativas paliativas de esta asociación. Por su parte, los jóvenes con mayores competencias académicas a sus 15 años tienen menos probabilidad de desafiliación a posteriori, entre sus 15 y 20 años de edad.

Tabla 26. Resultados de análisis multivariado de tipo binomial de tiempo discreto sobre desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014. Uruguay.

Modelo General (total población)		
	Odds Ratio (OR)	Sig.
Edad 17	1.615	0.001
Edad 18	2.305	0.000
Edad 19	2.859	0.000
Edad 20	3.068	0.000
Mujer	0.597	0.000
Afro	1.192	0.123
Interior*	1.012	0.890
ESCS	0.733	0.000
Liceos públicos**	1.518	0.059
Escuelas técnicas**	2.335	0.000
Puntaje PISA (zresiduo)	0.871	0.002
cuida_menor	1.684	0.000
thijos	1.388	0.139
tunion	1.550	0.001
Ttrabajo	1.839	0.000
Trepet	4.056	0.000
Tinasis	1.514	0.000
_constante	0.001	0.000

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Gráfico 6. Efectos (OR) de factores asociados a la desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014. Uruguay.



Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Por último, el comienzo de la actividad laboral y la unión conyugal, inciden en una mayor probabilidad de desafilarse de la educación media y no acreditar el nivel, aun controlando el efecto de terceras variables. Por su parte, si bien la experiencia de ser padre o madre no presenta un efecto estadísticamente significativo, sí lo es la realización de tareas de cuidado de menores de edad durante 3 horas diarias o más, de forma no remunerada. En este sentido, la alta asociación entre estas variables, vinculada a que la maternidad/paternidad incide en la probabilidad de desafilarse debido a la alta carga de cuidados en la crianza, es esperable que la tenencia de hijos pierda significancia estadística ante la presencia de la variable “realización de tareas de cuidado no remunerado por 3hs o más”. De hecho, en un ejercicio de ajustar el modelo sin la variable de cuidados, la tenencia de hijos sí resulta significativa, tal como se presenta en el Anexo 10, y se presenta de hecho como la tercera variable con mayor incidencia luego de la repetición y la edad.

Estos resultados subrayan la necesidad de considerar el análisis de la desafiliación educativa sin acreditar la educación media, así como las políticas orientadas a disminuir su incidencia, en relación con la vivencia de procesos de transición a la adultez en los cursos de vida de los jóvenes, además de la consideración de los eventos escolares que conllevan un debilitamiento de vínculos con el sistema educativo.

Resultados de los modelos logísticos de tiempo discreto para varones y para mujeres

Además de que la probabilidad de desafiliación educativa sin acreditar la educación media es mayor entre los varones que entre las mujeres, la tabla y gráfico siguientes muestran cómo, dentro de cada subpoblación, existen diferencias en los aspectos que inciden en dicha probabilidad.

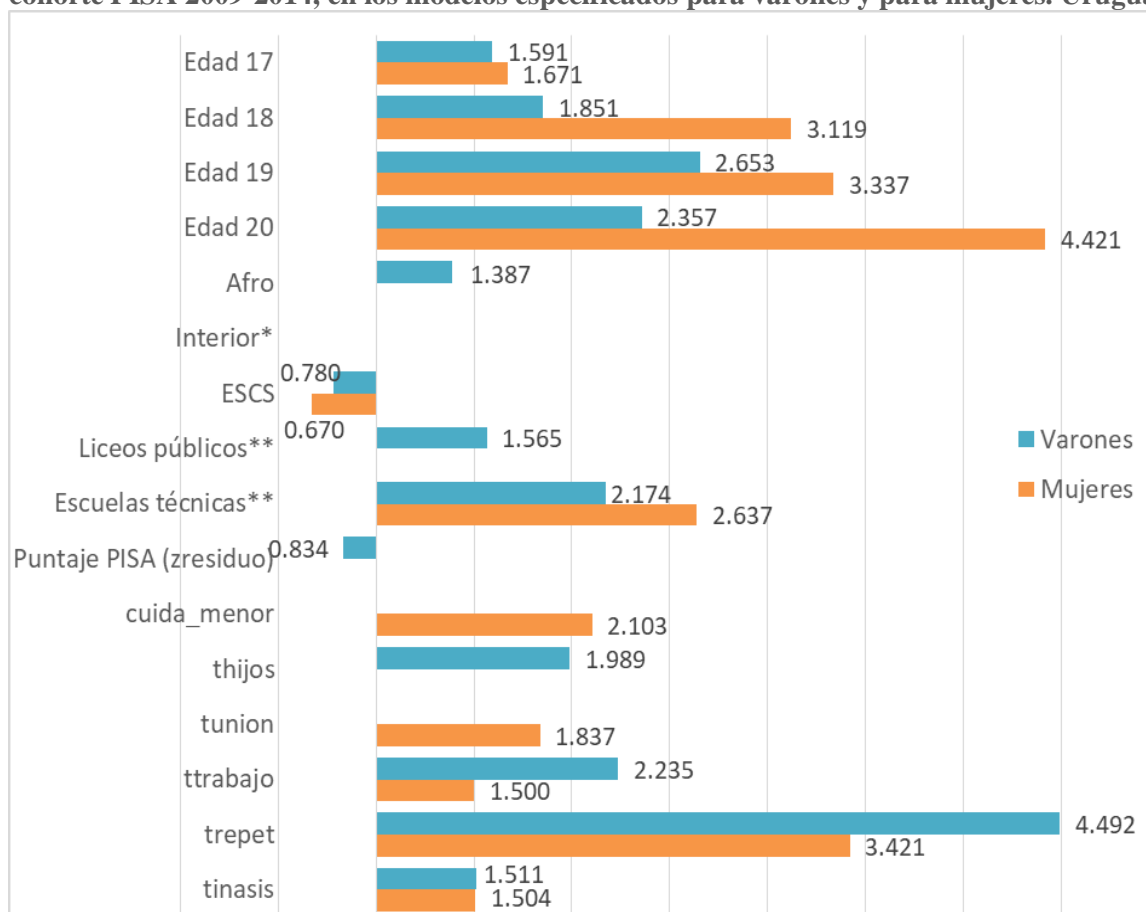
En primer lugar, se registran diferencias en las edades donde aumenta mayormente la probabilidad de desafiarse, en comparación con la categoría de referencia (15/16 años), mientras entre los varones, el incremento se observa desde los 19 años en adelante, entre las mujeres presenta un salto sobre los 18 años y otro sobre los 20/21 años.

Respecto de las variables de estratificación y el sector institucional, un aspecto interesante es cómo, para los varones, pero no para las mujeres, la ascendencia afro presenta un efecto estadísticamente significativo –si bien de baja intensidad- sobre la probabilidad de desafiarse. Según sector institucional, las mujeres que asistieron a sus 15 años a un liceo público no presentan diferencias significativas en sus probabilidades de desafiarse, respecto de sus pares que asistieron a liceos privados, mientras que, en el caso de los varones, estas diferencias son significativas a un 90% de confianza. Por último, no hay grandes diferencias entre varones y mujeres en los efectos del nivel socioeconómico sobre las probabilidades de desafiarse.

Respecto de las variables de asistencia y desempeño educativo, tal como lo muestra el gráfico y tabla siguientes, la competencia académica a los 15 años presenta una incidencia en la probabilidad de desafiliación sólo para el caso de los varones, pero no es significativa entre las mujeres. Por su parte, la experiencia de repetición presenta un impacto fuerte en varones y en mujeres, pero principalmente entre estas últimas, mientras las inasistencias inciden levemente y en ambas subpoblaciones por igual.

Por último, además de una estructura diferencial en varones y en mujeres en la probabilidad de desafiliación –significación y magnitud– según la experiencia de repetición, las competencias académicas, la ascendencia afro y la edad de ocurrencia, los eventos de transición al mundo adulto y la realización de tareas de cuidado de menores de forma no remunerada inciden de forma diferencial en ambos sexos. Entre los varones, la unión conyugal y la realización de tareas de cuidado no remunerado de menores no inciden en la probabilidad de desafiarse, mientras la tenencia de hijos resulta estadísticamente significativa sólo a un 90% de confianza. En contraparte, la inserción al mercado de trabajo determina entre los varones, más que entre las mujeres, la probabilidad de desafiarse. Al igual que para los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión social, entre las mujeres la realización de tareas de cuidado no remunerado y la unión conyugal potencian la probabilidad de desafiarse del sistema educativo sin culminar la educación obligatoria.

Gráfico 7. Efectos (OR) de factores asociados a la desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014, en los modelos especificados para varones y para mujeres. Uruguay.



Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Tabla 27. Resultados de los análisis multivariados de tipo binomial de tiempo discreto para varones y para mujeres sobre desafiliación en educación media de la cohorte PISA 2009-2014.Uruguay.

	Varones		Mujeres	
	OR	Sig.	OR	Sig.
Edad 17	1.591	0.012	1.671	0.034
Edad 18	1.851	0.001	3.119	0.000
Edad 19	2.653	0.000	3.337	0.000
Edad 20	2.357	0.000	4.421	0.000
Afro	1.387	0.024	1.003	0.988
Interior*	1.029	0.806	0.975	0.865
ESCS	0.780	0.000	0.670	0.000
Liceos públicos**	1.565	0.088	1.507	0.318
Escuelas técnicas**	2.174	0.006	2.637	0.023
Puntaje PISA (zresiduo)	0.834	0.002	0.911	0.159
cuida_menor	1.259	0.233	2.103	0.000
thijos	1.989	0.087	1.149	0.589
tunion	1.129	0.584	1.837	0.001
ttrabajo	2.235	0.000	1.500	0.017
trepet	4.492	0.000	3.421	0.000
tinasis	1.511	0.003	1.504	0.024
_constante	0.001	0.000	0.000	0.000

Fuente: Elaboración propia con base en panel PISA 2009-2014. DS-FCS

Tal como se mostró en este apartado, el análisis multivariado confirma, en general, las tendencias adelantadas en apartados anteriores sobre la estratificación de la desafiliación de la educación media según los eventos de riesgo escolar, la posición en estructuras sociales, y los procesos de transición a la adultez. Los modelos según sexo confirman, a su vez, el efecto diferencial de los procesos de transición de tipo público y privado, en varones y mujeres respectivamente.

Síntesis y conclusiones

El propósito y la mirada

Esta tesis tuvo por objetivos comprender y analizar cómo se configuran las trayectorias tempranas de inclusión, vulnerabilidad y exclusión social de los jóvenes hasta sus 20 años de edad, por una parte; por otra, conocer cómo las temporalidades de las distintas experiencias –escolares y extraescolares- en los cursos de vida inciden en la probabilidad de desafiliarse del sistema educativo sin culminar la educación obligatoria. Analíticamente, la mirada buscó integrar el análisis del flujo de vidas individuales, los espacios institucionales y las condiciones estructurales que condicionan las oportunidades y la participación de los sujetos en un orden socio-histórico dado.

En este período vital comienzan a procesarse un conjunto de decisiones o eventos con fuertes implicancias en el desarrollo vital posterior y que marcan procesos de transición a la vida adulta -dejar de estudiar, inicio de la vida laboral activa, independencia del hogar de origen, unión conyugal y tenencia del primer hijo. El comienzo de la vida laboral hasta los 20 años, y especialmente antes de la mayoría de edad, implica experiencias de precariedad característicos de los inicios de la trayectoria laboral y del empleo juvenil o, al menos, una distancia respecto del hoy llamado empleo decente y empleo protegido según la Organización Internacional del Trabajo.

La tenencia del primer hijo en este tramo etario implica focalizar en situaciones de maternidad/paternidad adolescente, donde la desigualdad en la distribución sexual del trabajo no remunerado de cuidados y su consecuente vulneración de derechos en otras áreas ha sido objeto de varios estudios. La emancipación del hogar de origen o conformación de una familia –conyugalidad y/o tenencia de hijos-, en especial cuando incluye autonomía e independencia económica, suele acompañarse en esta edad de situaciones de precariedad y pobreza.

En especial, la decisión de dejar de estudiar en el periodo de análisis toma el rostro, en la gran mayoría de los casos, de experiencias de abandono y desafiliación del sistema educativo sin culminar la educación media superior; esto es, sin las credenciales mínimas que son la

base para el empleo decente y la inclusión social⁴⁵. Bajo el supuesto de la relevancia central que adquiere este evento en el análisis de trayectorias de inclusión/exclusión social y productiva en esta etapa vital, es que incorporo este eje al esquema de cohesión social desarrollado por Robert Castel, junto con la integración laboral y la integración social - familiar y comunitaria- desarrollada por el autor (1997).

Así, el marco conceptual sobre el que se apoya esta tesis se alimenta de un conjunto de teorías macro-sociales y de alcance medio. En primer lugar, los procesos de inclusión/exclusión son analizados desde la mirada de R. Castel, considerando principalmente a) su conceptualización sobre la inclusión, vulnerabilidad y exclusión social, no como una situación puntual, sino como un *estado* que resulta de un proceso acumulación de privaciones o privilegios en un tiempo (*t*) determinado; y b) su esquema analítico de inclusión/vulnerabilidad/exclusión social, adaptado al problema específico de investigación y al ciclo vital del que se ocupa esta tesis, tal como fue desarrollado en el capítulo 2.

En segundo lugar, el enfoque de curso de vida aporta un marco fructífero para comprender cómo la experimentación de los principales hitos de transición a la adultez en las biografías individuales, dibujan trayectorias de integración, vulnerabilidad y exclusión, y en particular cómo inciden en la desafiliación en la educación media. Idealmente, la transición a la adultez implica crecientes niveles de autonomía individual y responsabilidad por la sustentación de la propia vida. El análisis empírico desarrollado en esta tesis mostró, en cambio, cómo ciertas tipologías y calendarios de transición, junto con las *circunstancias* sociodemográficas y de clase, van pautando una diversificación de trayectorias que expresan procesos acumulativos de privaciones y de desprotección social en unos, y autorrealización, o al menos trayectorias de éxito socio-laboral en otros, en las etapas iniciales de este proceso (15 a 20 años). A su vez, los debates recientes en esta área aportaron un marco para analizar el llamado proceso de “des-estandarización de las trayectorias”, propios del S XXI (Casal; 1996), que ya se hace evidente en etapas tempranas para los jóvenes uruguayos de la cohorte PISA 2009.

En tercer lugar, concibiendo una centralidad a la inclusión educativa en esta etapa vital como eje estructurador de la experiencia y como catalizadora de inclusión social y productiva, el

⁴⁵ Social y políticamente, la centralidad de la inclusión educativa en esta etapa y su relación con la inclusión social es entendida, entre otros tantos indicadores, en la obligatoriedad por ley de la culminación de la educación media superior y la responsabilidad estatal de garantizar este derecho.

análisis buscó contribuir a la mirada de la desigualdad de oportunidades educativas (Cardozo, 2018) para estudiar cómo se desarrolla, en las biografías individuales, el proceso de re-producción de las desigualdades socioculturales y económicas *a través* de las desigualdades educativas. En los logros educativos en un sentido amplio –acceso, trayectorias, culminación de niveles, aprendizajes-, las *circunstancias* o condicionamientos adscritos a las personas intervienen *directamente* en desigualdades educativas –por ejemplo, ausencia de condiciones materiales básicas para sostener la permanencia en el sistema-, e *indirectamente* en las preferencias y decisiones –y en general actitudes y comportamientos- donde las personas sí tienen cierto margen de acción (Cardozo, 2018; Roemer, 2008).

Esta mirada está presente en tres ejes de análisis en el marco de esta tesis. En primer lugar, en la culminación de la educación media superior y su traducción en destinos de integración social. En segundo lugar, en el análisis específico de los factores que inciden en a) el debilitamiento de vínculos con el sistema educativo, y b) en la desafiliación en la educación media, en sus contribuciones a los procesos de vulnerabilidad y exclusión social. En tercer lugar, al contrastar la mirada meritocrática sobre las decisiones y los desempeños educativos, en el análisis de cómo, en los trayectos de vida, las competencias académicas adquiridas por el joven a sus 15 años, son capitalizadas en sus destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión 5 años después.

En términos generales, comprender cómo se procesan el conjunto de decisiones u omisiones en los trayectos de vida, así como sus consecuencias en la desafiliación de la educación media y los destinos de integración/exclusión, encierra, parafraseando a Bourdieu y Wacquant, el punto de inflexión donde las estructuras estructuradas se traducen en estructuras estructurantes, y que trae, en su seno y conjuntamente, la fuerza de la reproducción de la desigualdad social y un potencial de agencia orientada a la acción transformadora (2005). Así,

“Los individuos construyen su propio curso de vida a través de la toma de decisiones y las opciones disponibles en el marco de oportunidades y restricciones impuestas por el contexto en que les toca vivir. La agencia es la capacidad de intervenir (tomar decisiones, intencionar una meta, modificar un destino, transitar hacia un objetivo), en el marco de determinadas condiciones y vías institucionales socialmente construidas. La estructura es el marco material, normativo y social que condiciona

las posibilidades de desarrollo de esa capacidad, ofreciendo mayores o menores alternativas de viabilidad a la acción de los sujetos; de este modo, la agencia solo puede manifestarse como una elección, y la elección solo es posible si existen alternativas disponibles” (Marshall, 2003 *en* Sepúlveda, 2013).

En un nivel meso, refiere al espacio de análisis de la incidencia de la rigidez o permeabilidad de los factores institucionales en estas trayectorias, y el espacio de desarrollo de un conjunto de políticas sociales, laborales, educativas, de salud⁴⁶ y de cuidados, que conforman la matriz de protección social y productiva del país. En suma, desde una mirada política, implica hablar de justicia social.

El análisis de esta tesis se apoyó en cuatro hipótesis. Dos de ellas refieren a la necesidad de comprender los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión (H1), por una parte, y de desafiliación educativa sin culminar la educación media (H4), por otra, como resultado de procesos acumulativos de ventajas y privaciones, que involucran un conjunto de factores escolares, transformaciones familiares en los procesos de transición a la adultez, y factores estructurales. Asimismo, estas dos primeras hipótesis implican, a su vez, analizar cómo los tiempos y secuencia de ocurrencia de los distintos eventos escolares y de transición a la adultez, hacen la diferencia en estos resultados. Este último aspecto se desarrolla especialmente en el análisis de la desafiliación educativa, y es analizado allí dada su centralidad e implicancias en los destinos de vulnerabilidad y exclusión, en esta etapa vital.

Una tercera hipótesis lleva a profundizar en el análisis de las desigualdades según sexo en los determinantes de los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, así como en la desafiliación de la educación media. Sostiene que las conclusiones a las que arriban estudios previos sobre trayectorias escolares en la educación media, que señalan escenarios favorables para las mujeres en comparación con sus pares varones (Cardozo, 2016; 2015; Boado y Fernández, 2010; ANEP 2020; 2019, INEEd, 2019; Marrero, 2006), sólo se sostienen ante la ausencia de la experiencia de maternidad/paternidad o la realización de tareas de cuidado no remunerado. En contraparte, en esta tesis se ha procurado valorar la hipótesis de que la tenencia de hijos y una desigual división sexual del trabajo no remunerado —en este caso de cuidados— activa fuertemente entre las mujeres, pero no necesariamente

⁴⁶ Especialmente salud sexual y reproductiva.

entre los varones, procesos de a) exclusión social (derivados de no culminación de la educación media superior y de situaciones de desvinculación educativa y/o laboral), así como de desafiliación de la educación media.

La última hipótesis (hipótesis 2), busca contrastar, por una parte, la mirada meritocrática de la explicación de la integración /exclusión social por las competencias académicas. Por otra, busca contrastar la hipótesis de PISA sobre la cual apoya su concepto de alfabetización o suficiencia de competencias para la vida (nivel 2 de la escala ordinal de competencias), y el desarrollo de análisis longitudinales para analizar la asociación de los desempeños con la integración posterior. Así sostengo que, si bien existe una determinación de las competencias académicas adquiridas sobre los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión, en general, y sobre la desafiliación educativa sin acreditar la educación media, en particular (hipótesis de OECD-PISA), esta “determinación” es expresión indirecta, en buena medida, de desigualdades sociales antecedentes.

Los apartados que siguen se orientan a responder los objetivos y las hipótesis especificadas a partir del marco conceptual descrito, a la luz del análisis empírico realizado.

Trayectorias y destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión

En Uruguay, los jóvenes escolarizados a sus 15 años en la educación media, se encuentran cinco años después en distintas realidades en términos de integración, vulnerabilidad y exclusión social. El 44% estaba integrado, con credenciales que posibiliten un escenario de mayor protección social (acreditación de la educación media) y, en algunos casos, ocupados en el mercado de trabajo. Otro 44% se encontraba a sus 20 años en una situación de vulnerabilidad, sin culminar la educación media, si bien estudiando y/o trabajando. Por último, un 12% vivía un estado de exclusión social, fuera de las esferas educativa y laboral, y sin finalizar la educación obligatoria por ley.

Cada una de estas tres realidades muestra distintos perfiles en sus trayectos de transición a la adultez en la esfera privada (primera salida del hogar de origen, primera conyugalidad y maternidad/paternidad), aspecto que ilustra, en conjunto, la enorme limitación de hablar de la juventud como categoría homogénea. A modo de ejemplo, mientras cerca de la mitad de los jóvenes excluidos tuvo al menos un hijo, se autonomizó y/o convivió en pareja alguna vez hasta sus 20 años, estas experiencias disminuyen significativamente, y con incidencia

variable, entre las personas integradas y con vulnerabilidad social. Las diferencias en los perfiles, existentes para todos estos eventos, son especialmente marcadas en la experiencia de maternidad/paternidad.

Estar, a los 20 años, integrado a las estructuras institucionales de protección social – educativa y laboral-, en situación de vulnerabilidad por debilitamiento de vínculos institucionales y con menor cohesión social, o de abierta exclusión de estas esferas institucionales, es resultado de posiciones en una estructura social de la que se heredan beneficios y privaciones, y un conjunto de eventos escolares y extraescolares en el curso de vida, que en parte son producto, en parte reproducen, y con algún margen transforman, dichas estructuras.

Efectos escolares

Sobre ello, los análisis multivariados presentados en el capítulo 4, mostraron cómo los riesgos relativos de encontrarse, a los 20 años, en un estado de vulnerabilidad o exclusión social (frente a ser integrado), son mayores entre los jóvenes con rezago académico temprano (previo a sus 15 años) y a menores puntajes *netos* en PISA. Con relación a esto último, el análisis mostró cómo un incremento en un desvío estándar en el puntaje neto de lectura reduce a casi la mitad los riesgos de ubicarse en una situación de vulnerabilidad (RRR=0.56) y de exclusión (RRR=0.58).

Por su parte, el efecto del rezago temprano es dramático: quienes se encontraban rezagados al inicio del panel enfrentaron riesgos sustantivamente mayores de transitar hacia destinos de vulnerabilidad y exclusión, en lugar de ubicarse en una situación de integración (RRR=18.3 y RRR=30.4 respectivamente), aun controlando por las restantes variables.

Si bien es esperable una alta asociación dada la definición operacional de la variable dependiente –que incluye acreditación de la educación media o asistencia-, la fuerte incidencia que se sostiene en el análisis multivariado lleva a reflexionar sobre las consecuencias sociales, además de académicas, en la ruptura de lazos institucionales y menor cohesión social, especialmente considerando que este efecto presenta estas dimensiones más allá de las competencias académicas sobre estos destinos. Alerta, a su vez, sobre las consecuencias negativas del uso de la repetición como recurso pedagógico, considerando

especialmente las altas tasas de repetición que distinguen al país en el escenario internacional.

Estos resultados confirman las conclusiones arribadas en el análisis bivariado. En ello, además de señalar la fuerza de la asociación de los destinos con el rezago temprano, un análisis de las probabilidades condicionales de interrupción de la trayectoria normativa y sus eventos asociados, lleva a concluir que es posible pensar que, antes que “desviarse” de una trayectoria normativa, lo que determina los destinos de integración/exclusión son la acumulación de experiencias de debilitamiento de vínculos institucionales en educación, así como el carácter temprano en experimentar estos eventos.

Los eventos de transición al mundo adulto en la esfera privada

El análisis de la incidencia de experimentar eventos de transición a la adultez de tipo privado y la realización de tareas de cuidado no remunerado, una vez controlado el efecto de terceros factores, mostró cómo la conformación de una familia antes de los 21 años aumenta los riesgos de conformar destinos de vulnerabilidad y de exclusión, frente a estar integrado. Ello es así para la unión conyugal, pero especialmente ante la situación de maternidad/paternidad.

Tener un hijo entre antes de los 21 años triplica las chances de encontrarse en situación de vulnerabilidad (RRR=3.10), y multiplica por siete los riesgos de exclusión (RRR=6.99), constituyendo, de hecho, uno de los factores con más incidencia en los destinos tempranos de los jóvenes. Convivir en pareja alguna vez en ese período vital, aumenta los riesgos de encontrarse en situación de vulnerabilidad (RRR= 1.49), y de exclusión respecto de la de integración (RRR= 1.52), si bien este último valor es significativo solo a un 90% de confianza. Por último, dejar de vivir con los padres no presenta diferencias sobre estos destinos tempranos, posiblemente por la heterogeneidad de situaciones y arreglos de salida del hogar de origen que encierra este indicador. Estos resultados son consistentes con el análisis bivariado.

La realización de tareas de cuidado no remunerado

Cuidar menores de edad durante 3hs diarias o más incrementa los riesgos relativos de exclusión, frente al destino de integración, aunque a un 90% de confianza. Sin embargo, no se presentan diferencias significativas en los riesgos relativos de un destino temprano de

vulnerabilidad frente a uno de integración. Estos resultados, especialmente si se considera la alta asociación con la tenencia de hijos y los cuidados asociados a la crianza, muestran un aspecto relevante, a saber: que la realización de tareas de cuidado no remunerado presenta cierta incidencia en los destinos de exclusión (frente a integración) aun controlando el efecto por la tenencia de hijos. El ejercicio que resulta de contrastar los resultados del modelo final con el modelo sin la variable hijos -presentado este último en el anexo 5- muestra cómo parte de los efectos de la realización de tareas de cuidado es captada por el indicador de maternidad/paternidad, por lo que no debe desestimarse su análisis conceptual.

Adicionalmente, el análisis descriptivo bivariado ilustra que, si bien el 44% de la cohorte transitó hacia destinos tempranos de integración, ello disminuye al 15% entre quienes cuidan niños por 3 horas diarias o más. Por su parte, si bien el 12% del total de la muestra experimenta destinos de exclusión, esta situación aumenta a un 37% de los jóvenes que tienen esta carga horaria de cuidados no remunerados, frente a un 8% entre quienes no realizan estas tareas.

Ello, junto con los resultados sobre el efecto de la maternidad/paternidad, señala la necesidad de pensar políticas que amortigüen estas desigualdades, y la necesidad de mayor articulación entre las políticas educativas, laborales y sociales, con las políticas de cuidado. Hoy en el país, a nivel nacional, existen avances tímidos en este sentido.

Factores individuales y sector institucional

Los riesgos relativos de encontrarse, a los 20 años en un estado de vulnerabilidad, y más aún de exclusión, se incrementan a menor nivel socioeconómico, así como también entre los jóvenes del interior frente a Montevideo o área metropolitana. La ascendencia afro no presenta una incidencia estadísticamente significativa en los destinos tempranos, una vez controlado el efecto por las restantes variables, a pesar de las diferencias mostradas en el análisis descriptivo. Los riesgos también son mayores entre los jóvenes que asistieron a liceos públicos y, de forma más pronunciada, entre quienes asistieron a escuelas técnicas (en ambos casos frente a las chances de quienes asistieron a liceos privados).

Según sexo, solo se encuentran menores riesgos para las mujeres de encontrarse en situación de vulnerabilidad, frente a estar integrados, una vez controlado el efecto de las restantes variables (sin diferencias estadísticamente significativas para la situación de exclusión). Ello

es consistente con el análisis bivariado, que ilustra cómo la pauta según sexo sigue una tendencia no lineal: los destinos de integración aumentan entre las mujeres (51.4 frente a 35.4 en los varones), así como lo hace también la probabilidad de estar excluido (15.1 frente a 9.1, respectivamente).

A modo de cierre, y en respuesta a la hipótesis 1 de trabajo, la incidencia de los eventos de transición a la adultez de tipo privado en general, y en especial, la fuerza de la ocurrencia de tenencia de hijos, y una carga de cuidados de forma no remunerada, adelanta sobre la importancia de considerar las dimensiones extra-escolares en la investigación educativa, además de las escolares. Si bien la incidencia de estos aspectos es baja en el total de la los jóvenes hasta sus 20 años, es determinante en los destinos, principalmente de exclusión.

A nivel de política, estos hallazgos llevan a reflexionar sobre la importancia de potenciar las políticas focalizadas de centros de cuidados en instituciones escolares y laborales, de carácter relativamente reciente en el país –como política nacional- e impulsadas por el Sistema Nacional Integrado de Cuidados, así como el análisis de hasta qué punto lo existente –ej CAIF- resulta un apoyo en este sentido. Avanzar en ello potenciaría procesos de permanencia en la institución escolar y laboral, al igual que facilitaría procesos de re-vinculación con la institución educativa y el mercado de trabajo, ante la situación de carga de cuidados por maternidad/paternidad. A su vez, se hace necesaria su articulación con políticas educativas focalizadas de currículo flexible, tránsitos flexibles y/o con modalidades de asistencia mixta, entre otros ejemplos, de forma de potenciar la permanencia o revinculación con el sistema educativo.

Los trayectos por la educación media y transición a la adultez entre los 15 y los 20 años

La culminación de la educación obligatoria es considerada un aspecto central en la definición de integración del joven en las estructuras sociales y productivas. Evidencia de ello es su establecimiento como obligatoria por ley en Uruguay, y mayoritariamente a nivel internacional. El capítulo 5 focalizó en el análisis de la desafiliación educativa sin acreditación de la educación media superior, por su relevancia en sí misma, dada las altas tasas que muestra el país en el escenario internacional, así como por sus implicancias, a corto, mediano y largo plazo, en los destinos de vulnerabilidad y exclusión social.

En esta línea, la hipótesis 4 de esta tesis sostiene que la desafiliación educativa sin acreditar la educación obligatoria debe comprenderse a) en relación con eventos extraescolares en sus trayectorias de vida, además de por sus trayectorias escolares previas –abandono, repetición, etc-, b) en las tipologías de trayectorias que derivan de secuencias y calendarios diferenciales en la experimentación de eventos de transición familiar, inserción laboral, y eventos escolares que debilitan la trayectoria normativa o esperada en el tránsito por el sistema educativo. Este apartado se orienta concluir sobre estos aspectos y a dar respuesta a la hipótesis asociada.

Trayectorias educativas y de transición a la adultez

Para la gran mayoría de los jóvenes uruguayos, la educación media representa una experiencia de vínculos institucionales débiles, fruto de experiencias, más o menos acumulativas, de altas inasistencias, abandono del cursado, repetición del grado escolar y/o no matriculación. Quienes vivieron una trayectoria escolar normativa o esperada en la educación media -sin interrupciones ni rezago-, representan apenas el 28% del total de jóvenes uruguayos, y algo menos del 35% de los jóvenes que a sus 15 años estaban escolarizados en la educación media.

Estos eventos académicos constituyen eventos de riesgo de desafiliación educativa sin acreditar el nivel, tal como lo muestran numerosos estudios previos. En el estudiante, suponen implicancias en bajo auto-concepto académico y menor motivación a permanecer estudiando. En el sistema educativo uruguayo, conforma el predominio de vínculos de bajo nivel de cohesión institucional, con fuertes consecuencias en los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión social de los jóvenes y, a nivel país, restringe las posibilidades de un desarrollo social y productivo sostenible.

De todos los eventos que debilitan las trayectorias, considerando sólo los ocurridos en este período de observación –entre los 15 y 20 años- la repetición es el más frecuente (48%) y es, además, el que ocurre más tempranamente. Lo sigue la no-matriculación (47%), el abandono intra-anual (36%) y las altas inasistencias sin derivar en abandono (19%). La ruptura definitiva del vínculo con la educación formal sin culminar la educación media (desafiliación), ocurre en cuatro de cada diez jóvenes de la cohorte PISA (39%), al menos

hasta el cierre del panel, y con prácticamente nulas tasas de retorno⁴⁷. A ello se agrega el 20% de jóvenes que a sus 15 años ya se encontraban fuera del sistema educativo y que por tanto no forman parte de la cohorte evaluada por PISA y analizada aquí.

En los cursos de vida, la decisión de invertir en educación coexiste, y las más de las veces compete, con la asunción de roles adultos. De hecho, dejar de estudiar es un evento que define los procesos de transición al mundo adulto, entre otros señalados por la literatura sobre curso de vida. Tiende a ocurrir conforme aumenta la edad y la experimentación de otros eventos asociados a la esfera pública (inicio de la actividad laboral) y privada (abandono del hogar de origen, conyugalidad, tenencia de hijos), en arreglos de transición que resultan de la regulación del uso del tiempo vital asociadas a ellas, y condicionadas por las distintas posiciones en las estructuras sociales e históricas. En el marco de esta tesis, y considerando la importancia mencionada sobre la culminación de la educación obligatoria a nivel individual y agregado, me propuse estudiar cómo estos procesos interactúan con dejar de estudiar sin acreditar la educación media, en el período vital entre los 15 y los 20 años.

En este tiempo vital se procesa, en promedio, el inicio de estas transiciones. A sus 20 años, 8 de cada 10 jóvenes tuvo al menos una experiencia laboral de 3 meses o más, casi 4 de cada 10 dejaron de vivir con sus padres, algo menos de 3 de cada 10 convivieron con una pareja y poco menos del 15% fue madre o padre. Permanecer y culminar la educación obligatoria en estas ecuaciones, socialmente estructuradas y no siempre electivas, supone un creciente costo de oportunidad conforme avanza la asunción de roles adultos. En esta dinámica cobra especial importancia el tipo de tránsito por el sistema escolar y el tipo de vínculo -más fuerte o más débil- con la institución, así como las señales que se dan desde el sistema educativo y del mercado de trabajo sobre los beneficios de destinar tiempo vital a culminar la educación media en sus retribuciones inmediatas y mediatas.

Tiempos y tipos de trayectos

Estas configuraciones son, asimismo, cambiantes en el tiempo. Sólo entre los 15 y 20 años, del total de eventos académicos analizados, asociados a vínculos débiles y mayores riesgos de desafiliación educativa, la repetición además de ser la más frecuente ocurre más

⁴⁷ Siguiendo a Cardozo, en la educación media, luego de 2 años de interrumpir los estudios, la probabilidad de culminar este nivel resulta prácticamente nula (2016; 2015)

tempranamente –entre los 15 y 17 años-. El abandono durante el cursado presenta un calendario similar. La no-matriculación, por su parte, presenta un calendario más tardío –entre los 17 y 19 años-. Además, buena parte de la cohorte ya había transitado al menos uno de estos eventos antes del período de observación, donde 4 de cada 10 jóvenes tuvieron experiencias de rezago temprano previo a sus 15 años de edad.

En conjunto, y considerando el rezago escolar previo al inicio del panel, la experiencia de trayectorias educativas débiles –al menos un evento que acarrea rezago escolar- es experimentada hasta los 20 años por casi 7 de cada 10 jóvenes. Para gran parte de ellos, el inicio de este debilitamiento de lazos institucionales ocurre previo a sus 15 años de edad.

Respecto de los calendarios de los eventos de transición a la adultez, el empuje en las transiciones inicia en general entre los 17 y los 19 años de edad, donde comparativamente, el trabajo y la salida del hogar de origen ocurren más tempranamente -a los 16 años y fuertemente sobre los 17 años-. La conyugalidad inicia cerca de los 17 años y se incrementa sostenidamente hasta el cierre del panel, mientras la maternidad/paternidad -con la menor incidencia relativa- muestra un primer salto entre los 17 años y un segundo empuje entre los 19 años.

La ruptura definitiva del vínculo con la educación sin acreditar la educación media presenta un patrón de crecimiento desde el inicio del período ventana de análisis, con un leve incremento en su intensidad hacia los 17-18 años y con un aumento sostenido hasta los 20 años de edad. Debe recordarse que, de acuerdo a los objetivos de esta tesis, este indicador educativo refiere a dejar de estudiar sin acreditar la educación obligatoria (desafiliación en la educación media), y no al indicador educativo de transición comprendido en la literatura sobre transiciones al mundo adulto (dejar de estudiar en cualquier nivel).

Además del análisis de la incidencia y de los calendarios de las diferentes experiencias académicas y de los distintos eventos de transición a la adultez, la combinación de estos eventos en los cursos de vida, las secuencias que se presentan en estos procesos, y la reversibilidad en algunos de los eventos durante el período de observación, aportaron evidencia a lo que la literatura sobre el tema llama des-estandarización de las trayectorias de transición, característico de las sociedades contemporáneas. El análisis en esta tesis, y considerando el período de observación -15 a 20 años- responde a los inicios de estos procesos, que son en promedio de más largo aliento en la sociedad actual.

Respecto del tipo de transiciones, el análisis de la combinación de estos eventos buscó aportar otra mirada a la desafiliación educativa sin culminar la educación obligatoria, en el marco de las transiciones a la adultez. Para ello se construyó una tipología de transiciones que describe 8 escenarios posibles al cierre del panel, resultantes de combinar la ocurrencia o no de: el evento educativo –desafiliación sin acreditar educación media-, el evento laboral –primera experiencia laboral de 3 meses o más- y la conformación de una familia –conyugalidad y/o tenencia de hijos-.

A la edad de 20 años, los jóvenes del panel presentaban procesos diferenciados, con un esperable predominio en los inicios de las transiciones educación-trabajo. En un extremo, el 15% de los jóvenes no iniciaron su transición: nunca trabajaron, no se unieron ni tuvieron hijos, y permanecen estudiando y/o acreditaron la educación media. En el otro extremo, la transición completa en las esferas pública y privada es vivida por casi 2 de cada diez jóvenes (18%); en estos casos, iniciaron la actividad laboral, se desafilieron sin acreditar la educación media, y conformaron una familia a través de la conyugalidad y/o la tenencia del primer hijo (18%).

El tipo de transición más frecuente en la cohorte es combinar el inicio de la actividad laboral con la continuación de los estudios –o al menos la acreditación de la educación media-, sin asumir roles adultos en la esfera privada –conyugalidad o maternidad/paternidad (cercano al 35%). A este tipo de transición, al cierre del período de observación, le sigue la combinación de desafiliación educativa sin acreditar la educación media con el inicio de la actividad laboral (20%). Por último, menos del 10% logra permanecer estudiando, o acreditar la educación obligatoria, junto con su transición al mundo del trabajo y, además, la conformación de una familia.

Por su parte, el capítulo 5 mostró cómo estos eventos, que conforman hitos en la transición a la adultez, constituyen, cuando es posible, procesos de idas y venidas en la experiencia vital. A modo de ejemplo, si bien más del 80% trabajó alguna vez, sólo el 57% se encontraba trabajando al cierre del panel. Por su parte, si bien el 28% convivió en pareja alguna vez, sólo el 20% permanecía en esa situación a sus 20 años; y esta reversibilidad para la salida del hogar de origen representó de un 37% a un 27% respectivamente. Todo ello apenas en los inicios de un proceso temporal que, como fue mencionado, es en promedio de más largo alcance en los cursos de vida.

Por último, la secuencia de ocurrencia del inicio de las trayectorias educativas vulnerables y la desafiliación en la educación media (eventos académicos), con la primera experiencia laboral (transición en la esfera pública) por una parte, y la conformación de una familia (transición en la esfera privada), por otra, presenta heterogeneidades dentro de cada proceso y entre los tipos de secuencias en las esferas pública y privada. A modo de ejemplo, del total de jóvenes emancipados, solo el 5.5% lo hizo sin experiencias de rezago escolar, y menos del 20% lo hizo sin desafiliarse de la educación media. Asimismo, la antecendencia de la desafiliación a la conyugalidad y/o tenencia de hijos es vivida por el 42% de los jóvenes emancipados, mientras un 38% primero convivió en pareja y/o tuvo su primer hijo, y posteriormente se desafilió sin acreditar la educación media.

En las secuencias entre el trabajo y la desafiliación educativa, cuatro de diez jóvenes que trabajaron alguna vez combinan estudio con primera experiencia laboral, cuatro comenzaron a trabajar y luego se desafiliaron, los dos restantes se desafiliaron de la educación media antes de comenzar a trabajar. Respecto de la relación con el inicio de trayectorias débiles en el vínculo con la institución escolar, mayormente se transitó primero por eventos de rezago escolar y luego ingresó al mercado de trabajo (casi el 60%).

La heterogeneidad en las secuencias de ocurrencia de eventos educativos y los restantes eventos en los cursos de vida, añadieron evidencia, junto con las intensidades, calendarios y tipos de transiciones, para describir la des-estandarización de las trayectorias de transición a la adultez. Para el análisis de la desafiliación educativa en particular, aporta evidencia novedosa, si bien preliminar, para comprender cómo y cuándo operan los procesos de debilitamiento de vínculos institucionales en el tránsito por la educación media, o bien su ruptura definitiva, ante la experiencia de iniciar la actividad laboral, o de conformar una familia.

La fuente de información de tipo panel permitió describir la edad de ocurrencia de estos eventos -calendarios- y sus secuencias ajustado a la unidad temporal a año-mes, en un ejercicio poco utilizado en estudios previos sobre desempeño y desafiliación educativa. Si bien el ejercicio no debe comprenderse en su interpretación lineal de las racionalidades que encierran estas decisiones en las trayectorias de vida, supone un análisis novedoso, a gran escala y con mayor especificidad temporal, que permite aportar a la reflexión y focalización de políticas educativas para paliar desafiliación escolar y las bajas tasas de egreso de la educación obligatoria, características de Uruguay. Aporta, a su vez, nuevas miradas a la línea

de estudios sobre la desafiliación educativa, y sus consecuencias en los procesos de integración, vulnerabilidad y exclusión social.

Estructuras estructuradas, estructuras estructurantes

Un avance en este análisis, sobre el cual también se apoya esta tesis, es la comprensión de la estratificación social de estos procesos. La incidencia de los eventos, sus calendarios, sus secuencias y sus combinaciones en tipos de transiciones, dibujan el cuadro de cómo el carácter social e históricamente situado, con sus estructuras condicionantes de la acción y sus patrones de desigualdad, permean los trayectos de vida, y configuran, en esos cursos, la reproducción de dichas estructuras en destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión social, así como el margen de acción para su transformación.

El análisis multivariado del efecto de los factores estructurales, escolares, de transición a la adultez, y de trabajo no remunerado en cuidados sobre las chances de desafiarse de la educación media y la edad de ocurrencia al evento, arrojó varios aspectos interesantes. Las chances de desafiarse de la educación media, mayores, conforme se avanza en edad, aumentan especialmente desde los 18 años; edad que, en términos burocráticos, implica un conjunto de habilitaciones, obligaciones y condicionantes legales. La mayoría de edad supone a su vez, el cierre de la trayectoria normativa o esperada para la culminación de la educación media. En ello, los análisis multivariados ajustados para varones y para mujeres por separado, muestran entre los primeros un incremento importante en las chances de desafiarse desde los 19 años en adelante (frente a su ocurrencia a los 15-16 años de edad). En las mujeres, por su parte, presenta un primer salto sobre los 18 años y otro cercano a los 20 años de edad.

Según variables sociodemográficas y socioeconómicas, el modelo para el total de la cohorte confirma resultados reportados en estudios previos, sobre las mayores chances de desafiarse a menor nivel socioeconómico, entre los varones y entre quienes asistieron a liceos públicos o a escuelas técnicas en comparación con sus pares de liceos privados. La ascendencia étnico-racial afro y la región de residencia a sus 15 años (Montevideo y área metropolitana /Interior del país) no inciden en la probabilidad de desafiliación en el total de la población, al controlar estas asociaciones por las restantes variables. No obstante, al ajustar los modelos logísticos de tiempo al evento para varones y para mujeres por separado,

la auto-identificación con la ascendencia afro sí resultó estadísticamente significativa en el modelo especificado para los varones.

Respecto de las variables educativas, el análisis refuerza los fuertes efectos de la repetición en el debilitamiento de vínculos del joven con el sistema educativo hasta la interrupción permanente de su trayectoria escolar, siendo el aspecto más determinante en las chances de desafilarse. Las altas inasistencias también presentan una incidencia estadísticamente significativa aun controlando por terceras variables. Este resultado permite considerar la necesidad de mayor atención a esta asociación por parte de las políticas educativas, antes de la desvinculación definitiva del joven con la institución. Según sexo, repetir un grado escolar tiene un impacto fuerte en varones y en mujeres, pero principalmente entre estas últimas, mientras las inasistencias inciden levemente y en ambas subpoblaciones por igual.

Por su parte, los jóvenes con menores competencias académicas a sus 15 años aumentan las chances de desafiliación a posteriori, entre sus 15 y 20 años de edad. No obstante, los modelos ajustados para varones y mujeres muestran cómo una menor competencia académica a los 15 años, incide en las chances de desafilarse sólo para el caso de los varones, y no es significativa entre las mujeres, una vez que se consideran los restantes factores.

En relación con los eventos de transición a la adultez, en el período ventana de observación, el comienzo de la actividad laboral y la unión conyugal aumentan las chances de desafilarse de la educación media, aun controlando el efecto de terceras variables, así como lo hace también la realización de tareas no remuneradas de cuidado de menores y durante 3hs diarias o más. Las transiciones al mundo adulto y el cuidado de menores también inciden de forma diferencial según sexo, al igual que lo hacen, en significación y/o magnitud, la experiencia de repetición, las competencias académicas, la ascendencia afro y la edad de desafiliación.

En este sentido, el análisis descriptivo acompaña en general estas tendencias y aporta información adicional. Respecto de las brechas en las trayectorias académicas por la educación media, y así como en los procesos de transición al mundo adulto, según distintas variables de estratificación, las desigualdades se manifiestan en la proporción de jóvenes a los que afecta (intensidad), en los calendarios de ocurrencia (cuándo) y en la secuencia de ocurrencia entre los eventos escolares y aquellos de transición al mundo adulto (antecedencia temporal). En ellas, la repetición de un grado escolar, la ocurrencia de eventos de transición

a la adultez de tipo privado (hijos y/o conyugalidad), y la realización de tareas de cuidado no remunerado, presentan, a nivel bivariado, las brechas de mayor magnitud, en intensidad y calendario sobre la conformación de trayectorias debilitadas o de baja intensidad, y sobre la desafiliación educativa.

La estratificación según sexo y nivel socioeconómico se muestra también en las secuencias de ocurrencia entre los eventos de transición y los eventos educativos. En los varones y en los jóvenes de menor nivel socioeconómico, la desafiliación educativa sin acreditar la educación media es previa a la conformación de una familia –unión o tenencia de hijos-. Mientras, la conyugalidad y/o maternidad antecede a la desafiliación educativa en el 45.5% de las jóvenes, frente a un 24% de sus pares varones.

También se diferencian en los inicios de la transición educación-trabajo: por una parte, las mujeres tienden a combinar más, en términos comparados, el estudio con el inicio al trabajo (46% de las mujeres frente al 30% en los varones). La brecha según nivel socioeconómico sobre la coexistencia educación-trabajo es de 50 puntos porcentuales (21% del quintil 1 frente al 71% del quintil 5). Por último, en general, la experiencia laboral antecede a la desafiliación educativa, especialmente entre los varones y los del quintil 1 de nivel socioeconómico.

En suma, la heterogeneidad observada en los tipos de transición hacia los 20 años, y las brechas en las intensidades, calendarios y secuencias de estos eventos según distintas variables de estratificación, ilustran la des-estandarización de las trayectorias de transición, la fuerte estratificación y la bifurcación en trayectorias de desprotección y precariedad, por una parte, y de autorrealización por otra. Ello muestra los caminos de la reproducción de la desigualdad en Uruguay en las biografías individuales para una misma cohorte de nacidos que cursaban la educación media a sus 15 años, y su incorporación en las decisiones sobre la asunción de roles adultos, socialmente condicionadas y en mayor o menor medida, voluntarias.

Para el análisis de la desafiliación educativa y las trayectorias escolares con debilitamiento de los vínculos institucionales (en el sentido casteliano de menor cohesión social), los resultados permitieron dimensionar en qué medida las trayectorias escolares normativas son la excepción en la educación media, y llamaron la atención sobre la necesidad de desestructurar el imaginario de trayectorias sobre el que se apoya la planificación y acción

educativa. El análisis mostró la importancia de comprender cómo se articulan los eventos escolares y la desafiliación educativa en los tiempos y procesos vitales -en particular de transición a la adultez-, y la limitación de comprender las trayectorias educativas exclusivamente de forma endógena.

Desigualdades de género en la desafiliación educativa y en los destinos tempranos de inclusión, vulnerabilidad y exclusión

La tercera de las cuatro hipótesis especificadas en esta tesis, discute con la afirmación sostenida en estudios previos sobre la existencia de desigualdades de género, favorables a las mujeres, traducidas en mayores tasas de acreditación y menor desafiliación en la educación media. Planteo aquí que esta afirmación se sostiene solo parcialmente, en la medida que sólo aplicaría a aquellas mujeres que no experimentaron la transición a la adultez en el ámbito privado, en particular la tenencia de hijos y/o la realización de tareas diarias de cuidado no remunerado.

Los análisis desarrollados en los capítulos 4 y 5 mostraron, en ocasiones de forma tajante, cómo estas dos situaciones condicionan fuertemente, y en particular para las mujeres, la desafiliación educativa sin culminar la educación obligatoria y los destinos tempranos de exclusión a los 20 años –no estudiar ni trabajar y sin acreditar la educación media superior-. Asimismo, estos capítulos muestran otros aspectos que evidencian la estratificación de las trayectorias y destinos, diferenciales para varones y mujeres. Presento a continuación los resultados más salientes.

Desigualdades de género en los riesgos de experimentar destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión

Con relación a los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, los modelos multivariados especificados para cada subpoblación aportan en esta dirección. Por una parte, en los modelos especificados para varones y para mujeres, se mantiene la tendencia de los efectos condicionales de las restantes variables de estratificación: mayores chances de conformar destinos tempranos de vulnerabilidad y exclusión (respecto a los de integración) a menor nivel socioeconómico y cultural, para los jóvenes montevideanos, a menor desempeño académico, y para quienes experimentaron rezago escolar antes de sus 15

años. Según tipo de centro, asistir a liceos públicos o bien a escuelas técnicas (respecto de liceos privados), presenta un efecto significativo, aunque únicamente para los riesgos de transitar destinos de vulnerabilidad.

No obstante, la incidencia de las transiciones a la adultez en la esfera privada y la carga de cuidados no remunerada, muestran patrones diferenciales según sexo. Entre los varones, tener un hijo y realizar tareas de cuidado no remunerado de menores no tiene incidencia estadísticamente significativa en los riesgos de exclusión y de vulnerabilidad, al someter estas asociaciones al análisis multivariado. Entre las mujeres, por su parte, la estructura es distinta. Para ellas, aun controlando por las restantes variables, tener al menos un hijo aumenta fuertemente las chances de experimentar destinos de vulnerabilidad y más aún destinos de exclusión, con riesgos 3.3 veces mayor de experimentar un destino de vulnerabilidad, y 9.5 veces más de un destino de exclusión (en ambos casos frente al de integración). Específicamente para la situación de exclusión, la tenencia de hijos es el segundo aspecto con mayor impacto en el aumento de las chances de encontrarse en situación de exclusión social (no estudia ni trabaja y no acreditó EMS), luego del rezago escolar temprano.

Agregado a ello, entre las mujeres, realizar tareas de cuidado no remunerado de menores – hijos, hermanos, etc.- por 3hs diarias o más, aumenta 2.7 veces las chances de transitar destinos tempranos de exclusión (RRR significativos a un nivel del 0.10), sin efectos estadísticamente significativos en los riesgos de experimentar destinos de vulnerabilidad. Es importante señalar que el efecto de realizar tareas diarias de cuidado de forma no remunerada sobre la situación de exclusión se sostiene en un análisis multivariado, incluso controlando por la tenencia de hijos, entendiendo que son los cuidados derivados de la crianza por maternidad, y el tiempo que ello conlleva, lo que tiende a competir con las chances de avanzar en los estudios, asistir a la educación media y/o trabajar. En este sentido, ello lleva a reflexionar sobre la importancia de considerar esta dimensión, y la necesidad de profundizar en el análisis de la desigual carga de trabajo para situaciones de cuidado de hermanos menores u otro tipo de vínculos.

Aunque es preciso profundizar estos aspectos en análisis futuros, pueden realizarse algunas interpretaciones preliminares, vinculadas con la división sexual del trabajo en los arreglos intra-familiares en los procesos de emancipación o conformación de una familia de destino (unión conyugal y/o tenencia del primer hijo). Una se asocia a lo descrito en el párrafo

anterior, sobre una desigual distribución de los cuidados no remunerados que es posible comprender, por un lado, en las diferencias en la significación de la maternidad/paternidad en los destinos de integración, vulnerabilidad o exclusión, y por otro, en cómo independientemente de ser madre o padre, existe un efecto de realizar tareas de cuidado no remunerado de menores que resulta, solo para las mujeres, estadísticamente significativo y supone mayores riesgos de experimentar destinos de exclusión educativo-laboral respecto de los destinos de integración. Si bien la maternidad y los cuidados tienen una baja incidencia en la población en este tramo etario -15 a 20 años-, para quienes lo experimentan condiciona fuertemente destinos de exclusión, y sólo entre las mujeres.

La unión conyugal, por su parte, presenta un efecto diferencial en varones (mayores riesgos en destinos de vulnerabilidad frente a integración), y mujeres (mayores riesgos en destinos de exclusión frente a integración), en ambos casos a un 90% de confianza. Este aspecto, entre las mujeres, aporta en el mismo sentido de transitar hacia la desafiliación de las esferas educativa y laboral, y una reclusión al espacio privado. Para los varones, los mayores riesgos de experimentar destinos tempranos de vulnerabilidad, posiblemente reflejen situaciones de varones unidos que se vuelcan o consolidan su situación en el mercado laboral, pero con un bajo nivel de escolarización., sin acreditar la educación obligatoria

Desigualdades de género en los riesgos de desafiliación educativa sin culminar la educación media

El modelo logístico de tiempo discreto sobre los factores que inciden en la desafiliación de la educación media, especificado para el total de la cohorte, confirma los resultados reportados en estudios previos sobre una desigualdad de género favorable a las mujeres, expresada en mayores chances de desafilarse entre los varones. No obstante, y en línea con lo analizado para los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, los modelos multivariados sobre la desafiliación en la educación media especificados para varones y para mujeres por separado, muestran una incidencia diferencial de la realización de tareas de cuidado no remunerado y de los eventos de transición al mundo adulto de tipo privado y público.

Entre los varones, el comienzo de la actividad laboral determina con mayor fuerza las chances de desafilarse, mientras los efectos de los eventos o factores del tipo privado (como la conyugalidad y realizar las tareas de cuidado no remunerado) no resultan estadísticamente

significativos, o sólo lo hacen a un 90% de confianza (la paternidad). Entre las mujeres, en contraste, la realización de tareas de cuidado no remunerado y la unión conyugal potencian la probabilidad de desafilarse del sistema educativo sin culminar la educación obligatoria.

A su vez, los modelos especificados para las subpoblaciones de varones y mujeres muestran otras estructuras subyacentes diferentes asociadas a mayores riesgos de desafiliación. Específicamente, además de los eventos de transición al mundo adulto, existe una incidencia diferencial sobre la edad de desafiliación, la repetición y las competencias académicas.

Con relación a variables sociodemográficas, la ascendencia afro, no significativa en el modelo general, aumenta levemente los riesgos de desafiliación sólo entre los varones, mientras la edad asociada a mayores riesgos de desafiliación es variable según sexo en magnitud y calendario, tal como se mencionó en el apartado anterior.

Respecto de las variables de asistencia y desempeño educativo, menores competencias académicas a los 15 años aumentan las chances de desafilarse sólo entre los varones, y no tiene una incidencia significativa entre las mujeres. Por su parte, repetir un grado escolar tiene un fuerte impacto en la desafiliación, pero especialmente entre los varones: las chances de desafilarse son 4.5 y 3.4 veces más en varones y mujeres respectivamente, ante la experiencia de repetir un grado escolar. Estas diferencias entre varones y mujeres, permiten hipotetizar sobre un menor efecto de los factores escolares en los riesgos de desafiliación entre las mujeres, en comparación con sus pares varones.

En el análisis descriptivo, la estratificación según sexo se muestra también en las secuencias de ocurrencia entre los eventos de transición y los eventos educativos. En los varones predomina la desafiliación de la educación media como antecedente –previa- a unirse y/o tener hijos. Mientras, la conyugalidad y/o maternidad antecede a la desafiliación educativa en el 45.5% de las jóvenes, (frente a un 24% de sus pares varones).

En los inicios de la transición educación-trabajo también se presenta un patrón diferencial. En primer lugar, las mujeres tienden a combinar más el estudio con el inicio al trabajo (46% de las mujeres frente al 30% en los varones). Por su parte, en general, la experiencia laboral antecede a la desafiliación educativa, y especialmente entre los varones.

La hipótesis de PISA

Buena parte de los estudios longitudinales sobre las trayectorias posteriores de los jóvenes evaluados en PISA, se vincula con la hipótesis de la OCDE, de que el nivel de competencias adquiridas por el joven a sus 15 años incide en las probabilidades de su integración social futura. En este sentido se define el nivel de suficiencia en la prueba (nivel 2) como el umbral mínimo de “competencias para la vida”, en particular, para una integración social y ciudadana futura.

Para contrastar esta hipótesis, el capítulo 4 mostró varios ejercicios que contrastan la asociación de los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, a la luz de los niveles de desempeños definidos por PISA, y de lo que llamé los puntajes *brutos* y *netos* en la prueba. Los primeros refieren a los puntajes que reporta PISA, y los segundos corresponden al puntaje que habría obtenido el estudiante luego de quitar el efecto de distintos factores escolares y extraescolares que inciden en los desempeños (el sexo, el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante, la región de residencia, el rezago escolar, y el tipo de centro al que asistió)⁴⁸.

Los ejercicios, en un conjunto de análisis bivariados, mostraron una alta asociación de los niveles de desempeño y los puntajes en PISA (en terciles) de los jóvenes a los 15 años, con sus destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión cinco años después. No obstante, al estimar el nivel de competencias académicas del joven que no responde a, o es mediada por, terceras variables (puntaje *neto* expresado en terciles), este resultado es fuertemente relativizado, lo que podría estar indicando que a) parte de la asociación entre las competencias PISA y los destinos tempranos es parcialmente espuria o b) que el desarrollo desigual de habilidades durante la enseñanza primaria y media constituye uno de los mecanismos a través de los cuales se activa la reproducción de las desigualdades sociales, en tanto un mecanismo intermediario entre el origen social y los destinos de integración, vulnerabilidad o exclusión. En todo caso, los resultados muestran la necesidad de advertir sobre la fuerte limitación de utilizar y concluir a partir de los puntajes brutos en la prueba.

⁴⁸ Empíricamente, los puntajes netos son los residuos estandarizados resultantes de aplicar una regresión lineal con los factores antes mencionados como variables regresoras. Permiten describir la variabilidad en los desempeños luego de controlar el efecto de terceros factores en estos puntajes. Un detalle del ejercicio se encuentra en los capítulos 3 y 4.

En cifras, el análisis de los destinos tempranos según el nivel de suficiencia en la prueba, encontró una mayor probabilidad condicional de estar integrado entre quienes cuentan al menos con las competencias mínimas en lectura. A su vez, las chances de un escenario de vulnerabilidad o de exclusión entre quienes no cuentan con las competencias mínimas son 2.2 y 2.4 veces mayores que las de sus pares que demostraron competencias propias del Nivel 2 o superiores en la prueba de 2009 ($63.7/28=2.2$ y $18.6/7.8=2.4$).

No obstante, respecto de la hipótesis de PISA, se encuentra que casi 2 de cada 10 estudiantes bajo el umbral mínimo de desempeño han logrado superar el déficit de competencias y traducirlas en integración, y 6 de cada 10 han logrado superarlo parcialmente –se encuentra estudiando y/o trabajando, es decir, están en una situación de vulnerabilidad. Por su parte, menos de 1 de cada 10 de los jóvenes que contaban con las competencias mínimas transitó hacia destinos tempranos de exclusión, mientras entre sus pares que no alcanzaban ese umbral la probabilidad condicional es de 2 en 10.

El segundo ejercicio, resultante de contrastar las asociaciones de los puntajes brutos y netos con los destinos 5 años después, mostró la alta asociación utilizando terciles de puntajes en la prueba (puntaje bruto). A modo de ejemplo, la probabilidad de que un estudiante del tercil más bajo de desempeños esté integrado cinco años después es de 13%, aumentando casi siete veces más entre los jóvenes del tercil superior (77%). Por su parte, los jóvenes del tercil más bajo de desempeños tienen 3.6 veces más chances de experimentar trayectorias de vulnerabilidad que sus pares del tercil 3, y 4.6 veces más chances de transitar hacia destinos de exclusión.

No obstante, al considerar los puntajes netos en la prueba, la asociación es considerablemente menor. Por una parte, mientras en el primer caso el estadístico V de Cramer se ubicaba en 0.3715, al considerar los puntajes netos, el coeficiente de asociación baja a 0.1075. Por otra parte, al considerar los terciles de puntajes netos en PISA, los riesgos relativos para el tercil 1 frente al tercil 3 de transitar hacia destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión son de 0.7, 1.4 y 1.1 respectivamente.

Por último, los análisis multivariados sobre los destinos tempranos de integración, vulnerabilidad y exclusión, así como sobre la desafiliación en la educación media, muestran un efecto de los puntajes netos sobre cada uno de estos aspectos, si bien no constituyen los factores con mayor incidencia. De hecho, en el modelo especificado para las mujeres sobre

la desafiliación educativa sin culminar la educación media, el efecto de las competencias académicas en PISA no resulta estadísticamente significativa.

Limitaciones de este estudio

A modo de cierre, cuatro aspectos pueden señalarse sobre estos análisis, que limitan el abordaje del problema y abren agenda sobre estudios posteriores. Una limitante se vincula con la complejidad que encierran los procesos que derivan en destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión, por una parte, y en desafiliación educativa sin culminar la educación obligatoria, por otra. Si bien dentro de los estudios cuantitativos, el avance en diseños longitudinales aportó un desarrollo de conocimiento considerable para comprender estos procesos a nivel nacional, considero fundamental complementar estos análisis con abordajes cualitativos que exploren en profundidad estos procesos en los cursos de vida y desde una mirada centrada en la persona.

Es posible que superar un falso divorcio de las estrategias cualitativas y cuantitativas de investigación, o bien de miradas temáticas con baja articulación entre sí –educación, cursos de vida, trabajo, salud, cuidados–, potencie el avance hacia diseños mixtos que permitan, por ejemplo, profundizar en explorar cualitativamente, *a priori*, dimensiones no contempladas en los análisis cuantitativos desarrollados, para luego incorporarlas y validarlas cuantitativamente. Otro aporte clave podría suponer un análisis cualitativo *a posteriori*, en el análisis de los casos extremos; a modo de ejemplo, explorar de qué modo y sobre cuáles recursos disponibles, un joven con “todas las de perder”, logra superar las bajas chances de un destino de integración y acreditar la educación obligatoria, y viceversa; o bien, siguiendo el contraste de la hipótesis de PISA, cómo un joven con bajos desempeños logra superar su déficit de competencias y traducirlas en integración.

Una segunda limitación se relaciona con el período ventana de observación. La limitación del panel sobre los 20 años permite analizar solo los destinos de integración, vulnerabilidad y exclusión hasta esas edades, captando solo parcialmente la transición educación-trabajo y los eventos de transición vinculados a la esfera privada en un período “inicial” desde de un punto de vista macro. En este sentido, ampliar el alcance temporal de estos procesos aportaría al análisis de los destinos de forma más consolidada, y con mayor integración de eventos que, para una parte considerable de la población, son experimentados de forma más tardía.

La tercera y cuarta limitaciones se vinculan con la operacionalización del esquema de cohesión social de Castel (1997), y la profundidad del abordaje de sus dimensiones en este estudio. En particular, la tercera refiere al bajo desarrollo sobre la dimensión “trabajo” en esta tesis, que parcialmente responde a limitaciones de la información disponible, dado que el PISA-L 2009 focalizó en la dimensión educativa, en función de sus objetivos específicos de estudio. Además de ello, la principal limitación es temporal: al extender la ventana de observación hasta los 20 años no es posible realizar un análisis exhaustivo sobre la integración laboral, dado que en esta etapa vital se capta solo parcialmente la transición educación-trabajo, donde los inicios de la actividad laboral suponen para la gran mayoría de los jóvenes, condiciones de precariedad laboral e informalidad.

Por último, la cuarta limitación del estudio responde a la operacionalización de la dimensión privada del esquema de Castel, a saber, la dimensión de integración familiar y comunitaria. Nuevamente las limitaciones sobre la fuente de información llevaron a tomar la decisión de desestimar esa dimensión para la operacionalización del esquema, reservando un esquema de categorías que contemplaba únicamente la dimensión pública (educación y trabajo). No obstante, entiendo como una gran potencialidad del estudio, pasible de realizar debido a que la fuente de información lo permitió, la articulación de este análisis con los procesos de transición al mundo adulto en los cursos de vida. Ello, así como la inclusión de la dimensión educativa como central en el análisis y en la conformación misma del esquema de cohesión social, resultó central para el análisis de los procesos y destinos tempranos en esta etapa vital.

Bibliografía

- Allison, P (1984). *Event History Analysis: Regression for Longitudinal Event Data*. Beverley Hills: Sage.
- Allison, P. (2004) “Event History Analysis” en Hardy, M. & Bryman, A. (Eds.) “Handbook of data analysis”, Sage Publications
- Amato, P., Booth, A., McHale, S. & Van Hook, J. (Eds.). *Families in an era of increasing inequality. Diverging destinies*, Springer.
- ANEP (2000) Estudio sobre predisposición al abandono escolar. Montevideo. Programa MESyFOD–UTU-BID.
- ANEP (2004) La evaluación internacional PISA. Material de divulgación para Uruguay. Montevideo. Gerencia de Investigación y Evaluación.
- ANEP (2005) Panorama de la educación en el Uruguay: una década de transformaciones (1992-2004). Montevideo. Gerencia de Investigación y Evaluación.
- ANEP (2019), Estado de Situación. Logro de Mestas ANEP. Año 2019, Rendición de Cuentas de ANEP 2019, Tomo I, Cap. 6. Montevideo. DSPE-CODICEN.
- ANEP (2020), La situación educativa en Uruguay. Montevideo. CODICEN-CEIP-CES-CETP-CFE.
- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo. UNICEF.
- Batthyány, K., (2007) “Género y cuidados familiares. El cuidado de los adultos mayores en los hogares de Montevideo”. *En El Uruguay desde la sociología V*. Montevideo. Dpto. de Sociología-FCS-Udelar.
- Batthyány, K., Ferrari, F. y Scavino, S. (2015a). Juventud, representaciones sobre el trabajo no remunerado y brechas en el uso del tiempo. Dichos y hechos, en “El Uruguay desde la Sociología 13”. Montevideo. DS-UDELAR.
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2015b). Trabajo no remunerado y cuidados. Primeros resultados de la Encuesta de Uso del Tiempo 2013, en “El Uruguay desde la Sociología 13”. Montevideo. DS-UDELAR.
- Bertschy, K., Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2008). What Happened to the PISA 2000 Participants Five Years Later? Bonn, Germany: Institute for the Study of Labour (IZA), Discussion Paper 3323.
- Bertschy, K., Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2009). PISA and the Transition into the Labour Market. *LABOUR* 23, 111-137
- Billari, F. y Liefbroer, A. (2010), Towards a new pattern of transition to adulthood?, *Advances in Life Course Research*, Vol. 15, pp. 59-75, Elsevier.

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, pp. 5-31
- Blossfeld, H.-P., K. Golsch, y G. Rohwer. (2007). *Event History Analysis with Stata*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boado, M y Fernández, T. (2008). Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados. Montevideo. Dpto. de Sociología-FCS-Udelar.
- Borgonovi, F. et al. (2017), “Youth in Transition: How do some of the cohorts participating in PISA fare in PIAAC?”, *OECD Education Working Papers* , No. 155, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1997) *Reproduction. In education, society and culture*. London and Beverly Hills: Sage.
- Bourdieu, P. (2000) *Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social*, en Bourdieu, P. *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona. Desclée.
- Bourdieu, P. (2001) *El capital social. Apuntes provisionales*. Madrid. Zona Abierta 94/95.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) “Una invitación a la sociología reflexiva”. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990) “Juventud no es más que una palabra”. En Bourdieu, P “*Sociología y Cultura*”. México. Grijalbo.
- Briickner, H. y Mayer, K.U. (2005), *De-standardization of the life course: what it might mean? and if it means anything, whether it actually took place?*, en MacMillan (Eds.) *The structure of the life course: standardized? individualized? differentiated?* *Advances in Life Course Research*, Vol. 9, Minesota, USA. Dpto. de Sociología.
- Bryk, A. (2008). “Organizando escuelas para la mejora: marcos teóricos, resultados empíricos y métodos de investigación”. Buenos Aires. Stanford University.
- Bryk, A. and Raudembush, W. (1988). “Toward a more appropriate conceptualization of research on school effects: a three-level Hierarchical Linear Model”. Chicago. University of Chicago.
- Bryk, A. et al. (2001). “School instructional program coherence:benefits and challenges. Improving Chicago’s schools”. Chicago. Consortium on Chicago School Research, IL.
- Bucheli, M. y Casacuberta, C. (2010) “Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986 – 2008” *en La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo. Colección Art. 2, CSIC-UdelaR.
- Busso, G. (2001): “Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI”, documento presentado en el Seminario

Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe” (Santiago de Chile, 20 y 21 de junio). CELADE - División de Población. <http://www.eclac.cl>

- Cabella, W. y Fernández Soto, M. (2013), La primera unión de los jóvenes en Uruguay, en Pellegrino, Adela y Varela, Carmen (Coords.), *Hacerse adulto en Uruguay. Un estudio demográfico*, Montevideo. Udelar.
- Calvo, J.J., Araya, F., Cristar, C., Ferrer, M., Melgar, M., Pandolfi, J., Soto, S., Vargas, X. y Villamil, L. (2014), *Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación*, Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay, Fascículo 4, Montevideo. INE-Programa de Población/Udelar.
- Campbell, D; Stanley, J. (1982) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Cardozo Politi, S. (2018.). *El largo camino a la educación superior: análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares*. Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Cardozo Politi, S. (2016), *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Montevideo: INEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).
- Cardozo Politi, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la educación media*, Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales, nro. 4, Montevideo: Udelar-MIDES.
- Cardozo Politi, S. (2012). *Estudio comparado de las trayectorias académicas de las cohortes evaluadas por PISA-2003 y PISA-2009*, Proyecto CSIC I+D 2012, Montevideo: CSIC-Udelar.
- Cardozo Politi, S. & Iervolino, A. (2007) *Adiós juventud: modelos de transición a la vida adulta en Montevideo*. Revista de Sociología N° XX. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: DS-FCS-Udelar.
- Cardozo Politi, S., Fernández, T, Míguez, M.N. y Patrón, R. (2014). “Transición entre ciclos: marco analítico”, en Fernández, T. y Ríos, Á. (Eds.) *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, Montevideo: DS-Udelar, Colección Art. 2
- Casal, J. (1996): *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 75, 1996 (Ejemplar dedicado a: Desigualdad y Clases Sociales), págs. 295-318
- Castaings, M. y Seijas, M.N. (2017), *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013)*, Montevideo: INEEd.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social, una crónica del salariado*, Bs As: Paidós.
- Castel, R. (2000) *The roads of disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships*. International journal of urban and regional research. Oxford: Volume 24.3.

- CEPAL (1998) Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos. Montevideo. <http://www.eclac.cl>
- CEPAL (2004) La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias. <http://www.eclac.cl>
- CEPAL (2016). Panorama Social de América Latina. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567_es.pdf
- CEPAL-PNUD (2000) Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. (Katzman coord.) Montevideo: CEPAL-PNUD.
- Ciganda, D. (2008) “Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado?” en Varela coord. (2008) Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI. Montevideo: Trilce.
- Ciganda, D. y Pardo, I. (2014), Emancipación y formación de hogares entre los jóvenes uruguayos: las transformaciones recientes, Papeles de Población, vol. 20, núm. 82, pp. 203-231, DF México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cleves, M., W. Gould, R. Gutierrez, and Y. Marchenko (2008). An introduction to survival analysis using Stata. Stata Press.
- Coleman, J. (1988): "Social Capital in the Creation of Human Capital". American Journal of Sociology. Vol. 94.
- Dávila, O. (2004) Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes en Revista Última Década N° 21. Chile.
- Looker, D. and Thiessen, V. (2004). Aspirations of Canadian youth for higher education. Canadá: s/d.
- Elzinga, C. y Liefbroer, A. (2007), De-standardization of Family-Life Trajectories of Young Adults: A Cross-National Comparison Using Sequence Analysis, Eur J Population (2007) 23:225–250, Springer.
- Erikson, R Y Goldthorpe, J (1993). The Constant Flux. A Study of Social Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press.
- Fernández, T. (2011), Introducción a los estudios longitudinales: qué son y para qué sirven, material elaborado para el Curso de Educación Permanente “Estudios longitudinales en educación y los proyectos PISA-L”. CURE-Udelar.
- Fernández, T. (2010), “Enfoques para explicar la desafiliación”, en Fernández, T. (Coord.), La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas, Montevideo: Udelar.
- Fernández, T. et al (2009). La desafiliación y el abandono de la educación media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Montevideo: DS-FCS-Udelar.
- Fernández, T. (2001) Contribución al análisis organizacional en educación. Montevideo: DS-FCS-Udelar.

- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo Politi, S. y Menese, P. (2013), Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003, Montevideo: DS-Udelar.
- Fernández, T., Boado, M. y Bonapelch, S. (2008), Reporte técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay, Informe de Investigación N°40, Montevideo: DS-FCS-Udelar.
- Fernández, T., Meneses, P. y Marques, A. (2015). “Tipos de empleo, protección social y trayectoria en el inicio de la vida laboral. Un análisis con base en el estudio longitudinal PISA-L 2003-2012”, en *El Uruguay desde la Sociología* 13, Montevideo: DS-FCS-Udelar.
- Fernández, T., Pereda, C. y Cardozo Politi, S. (2010), “Desafiliación y desprotección social”, en Fernández, T. (Coord.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Udelar.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina, balance y desafíos*. PREAL.
- Filardo, V. (2015), *Cambios y permanencias en las transiciones a la vida adulta de los jóvenes de Uruguay (2008-2013)*, Cuadernos Temáticos de la ENAJ, N°1. Montevideo: INJU-MIDES.
- Filardo, V. (Coord.), Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes. Segundo Informe*. Montevideo: INFAMILIA-MIDES-INJU.
- Filardo, V. (Coord.), Chouhy, G. y Noboa, L. (2009). *Jóvenes y adultos en el Uruguay: cercanías y distancias. Proyecto “Juventudes e integración sudamericana: diálogos para construir la democracia regional”, Resultados de la Encuesta Uruguay 2009*. Montevideo: Cotidiano Mujer y FCS-UDELAR.
- Filardo, Verónica (2008a). *Temporalidades juvenines en “El Uruguay desde la Sociología VI”, Montevideo: DS-UDELAR.*
- Filardo, V. (2008b). “La juventud como objeto, los jóvenes como sujeto”, *en Revista de Ciencias Sociales* n°25, Montevideo: DS-Udelar.
- Filardo, V. (coord.), Aguiar S., Chouhy G, Muñoz C., Noboa L., Rogido E, Shinca P. (2007a) *Usos y apropiaciones de espacios públicos de Montevideo y clases de edad. Informe de investigación N° 40*. Montevideo. DS-FCS-Udelar.
- Filardo, V.(coord.) (2007b) *Subculturas juveniles*. Montevideo: Trilce.
- Filardo, V.(coord.) (2003) “*Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil*”. Montevideo: Trilce.
- Filgueira, C., Rodríguez, F. y Fuentes, Á. (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. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

- Filgueira, C. (1998) *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL Oficina Montevideo.
- Furstenberg, F. F. (2008). The intersections of social class and the transition to adulthood. In J. T. Mortimer (Ed.), *Social class and transitions to adulthood*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 119, 1–10.
- Furstenberg, F. F. (2008). The intersections of social class and the transition to adulthood, en Mortimer, J. T. (Ed.), *Social class and transitions to adulthood*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 119, 1–10.
- Ghiardo, Felipe (2004). “Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Revista Última Década* N°20. Viña del Mar: CIDPA.
- Goldthorpe, J. (2000): *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gore, J. et al. (2015), Socioeconomic status and the career aspirations of Australian school students: Testing enduring assumptions, *Australian Educational Researcher*, Vol. 42/2, pp. 155-177, <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-015-0172-5>.
- Gujarati, N. (2004), *Econometría*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hogan, Dennis P. (1980), “The Transition to Adulthood as Career Contingency”, *American Sociological Review*, núm. 45, pp. 261-276.
- Hogan, Dennis P. y Nan Marie Astone (1986), “The Transition to Adulthood”, *Annual*
- INEEd (2019). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2017-2018*, Montevideo: INEEd.
- INFAMILIA (2009). “Uruguay: Jóvenes y adolescentes dicen. Primer informe de Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes”. Montevideo: INFAMILIA.
- Jorrat, J (2000) "Estratificación y Movilidad Social: un estudio del Área urbana de Buenos Aires". Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Kaztman, R.; Retamoso, A. (2005): “Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo”. *Revista de la CEPAL* 85. <http://www.eclac.cl>
- Kaztman, R. (1999): “Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.” Montevideo: Oficina de CEPAL en Montevideo. <http://www.eclac.cl>
- Kerlinger, F. (1988) *Investigación del comportamiento*. México. McGraw-Hill.
- Looker, E. D., & Thiessen, V. (2008). *The second chance system: Results from the three cycles of the Youth in Transition Survey*. Canada: Human Resources and Social Development. Strategic Policy and Research
- Margulis, M. (1996) “Juventud es más que una palabra”. En Margulis, M. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

- Marini, M.M. (1984), "Age and Sequencing Norms in the Transition to Adulthood", *Social Forces*, vol. 63, núm. 1, pp. 229-244
- Marrero, A. (2006), El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género, *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 4, N°7, pp.47-69, Buenos Aires.
- Martín Criado, Enrique (1998) *Producir la juventud. Crítica a la sociología de la juventud*. Madrid: ISTMO.
- Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, n.023, 2004, pp. 817-39. Distrito Federal, México: COMIE.
- Martínez Rizo, F. (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? En *Páginas de educación*, Universidad Católica del Uruguay. Año 2, n° 2, pp. 7-27.
- Mayer, Karl U. y Nancy B. Tuma (1990). *Event History Analysis in Life Course Research*. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.
- McMunn, A., Lacey, R., Worts, D., McDonough, P., Stafford, M., Booker, C., Kumari, M., Sacker, A. (2015), De-standardization and gender convergence in work-family life courses in Great Britain: A multi-channel sequence analysis, *Advances in Life Course Research*, Vol. 26, pp.60-75.
- Méndez, N. (2014), Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar, Tomo IV, Programa Conjunto para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Montevideo: MEC-PNUD-UNESCO.
- Menese, P. (2012), Trayectorias educativas y los factores asociados a la acreditación de la educación media superior en Montevideo y Maldonado. Montevideo: FCS-Udelar.
- Nguyen, N., & Cully, M. (2010). *A stocktake of the Longitudinal surveys of Australian Youth*. Australia: NCVER.
- Nico, M. (2014), Variability in the transitions to adulthood in Europe: a critical approach to de-standardization of the life course, *Journal of Youth Studies*, Vol. 17, No. 2, Routledge.
- Noboa, L. (2010), Competencias, trayectorias educativo-laborales y procesos de transición a la adultez de los jóvenes evaluados en PISA 2003. Montevideo. Fondos Carlos Filgueira-INFAMILIA-MIDES.
- Nonoyama-Tarumi, Y., Hughes, K., & Willms, J. D. (2015). The role of family background and school resources on elementary school students' mathematics achievement. *Prospects*, 45(3) 305-24. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-015-9362-1>
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA-OECD Publishing.

- Pardo, I., Peri, A. y Rial, M. (2013), De los libros a las ocho horas: la transición de la educación al trabajo en el Uruguay (1990-2008), Notas de Población N° 96 pp.105-136. Santiago de Chile: CEPAL.
- Pellegrino, A. y Varela, C. (Coords.) (2013), Hacerse adulto en Uruguay. Un estudio demográfico. Montevideo: Udelar.
- PISA-OECD (2003). Framework for the Programme for International Student Assessment – Longitudinal Option (PISA-L), 2003. Canada: Statistics Canada PISA-L Consorsium – OECD.
- Rama, G. & Filgueira, C. (1991) Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud. Montevideo: CEPAL.
- Review Sociology, núm. 12, pp. 109-130.
- Ríos, Á. (2012), Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la educación media superior. Montevideo: FCS-Udelar.
- Ríos, Á. (2014), Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior, Páginas de Educación, Vol. 6, N°2. , Montevideo: UCU.
- Ross, F. (1999) A Dynamic Analysis of the School-to-Work Transition of Post-Secondary Graduates in Canada. Canada: s/d.
- Rothman, S. (2009). Estimating Attrition Bias in the Year 9 Cohorts of the. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER). Technical Report 48.
- Sepúlveda V, L. (2013). Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual. Última década, 21(39), 11-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>
- Shienks, D., Eisl-Culkin, J., & Bussière, P. (2006). Follow-up on Education and Labour Market Pathways of Young Canadians Aged 18 to 20. Results from YITS Cycle 3. Ottawa: Statistics Canada.
- Solís, P. (2007) Análisis de historia de eventos para investigadores sociales en STATA. México. Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.
- Thomson, S. (2005). Pathways from School to Further Education or Work: Examining the Consequences of Year 12 Course Choices. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research. Research Report 42
- Todd, P. and Wolpin, K. (2003). “On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement” In Economic Journal N° 113 (F3-F33). USA.
- Todd, P. and Wolpin, K. (2007). The Production of Cognitive Achievement in Children: Home, School, and Racial Test Score Gaps?. Pennsylvania. University of Pennsylvania
- United Nations Development (2005) Programme Report 2005.
- Varela, C. (coord) (2008) Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI. Programa de Población. Montevideo: Trilce.

- Varela, C., Fostik, A., Fernández Soto, M. (2013), “Transición a la maternidad en el Uruguay: convergencia y divergencia en el pasaje a la vida adulta”, *en* Pellegrino, A. y Varela, C. (Coords.), *Hacerse adulto en Uruguay. Un estudio demográfico*. Montevideo: Udelar.
- Vélaz De Medrano, C. (2006) Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación de España. *En* Revista española PISA. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Willms, Douglas (2007), *Learning divides. Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.