

# XII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

16, 17 y 18 de SETIEMBRE 2013

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

## DERECHOS HUMANOS EN EL URUGUAY DEL SIGLO XXI

LIBERTADES

DIVERSIDAD

JUSTICIA

**Determinantes de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo y efectos sobre los logros académicos de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2006**

Ángela Ríos González

# **Determinantes de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo y efectos sobre los logros académicos de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2006<sup>1</sup>**

**Ángela Ríos González<sup>2</sup>**

## **Resumen**

La investigación estudia las trayectorias educativas en la Educación Media Superior entre los jóvenes evaluados por la prueba PISA de décimo grado en el año 2006, desde una perspectiva de gestión social del riesgo educativo como componente del bienestar social; explicando la ocurrencia de un conjunto de eventos académicos que revisten un carácter de riesgo en las trayectorias (en tanto debilitan un vínculo social y pedagógico que posibilita los aprendizajes), y sus posibles efectos sobre los logros educativos (cuyo indicador es la acreditación de la Educación Media Superior).

La base empírica consiste en una muestra panel relevada en el año 2011 sobre una submuestra de 351 estudiantes evaluados por la muestra de décimo grado de la prueba PISA en el año 2006. La misma es representativa del universo de jóvenes de Montevideo y Maldonado que en 2006 se encontraban escolarizados en primer año de bachilleratos.

El principal hallazgo de la investigación consiste en la ausencia de una relación lineal entre la exposición al riesgo educativo y los logros como acreditación de la escolarización obligatoria. Esta conclusión sugiere una heterogeneidad de los grupos de jóvenes que presentan condiciones de exposición al riesgo; así como la privatización de la gestión de sus efectos negativos mediante la asignación de los costos a la acción de las familias.

**Palabras clave: Trayectoria educativa, eventos de riesgo, regímenes de bienestar**

---

1 Trabajo presentado en las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, setiembre de 2013

2 Socióloga. Ayudante de investigación Departamento de sociología [angelariosgonzalez@hotmail.com](mailto:angelariosgonzalez@hotmail.com)

## Introducción

En la investigación educativa se ha puesto la atención tradicionalmente sobre la experiencia de un conjunto reducido pero significativo de eventos académicos (como la repetición, el ausentismo, la no inscripción al año escolar), los cuales por sus características presentan un impacto negativo sobre los resultados (acreditación, aprendizajes, continuidad en el siguiente ciclo). Es en este sentido que se ha definido a este tipo de eventos como *de riesgo educativo* (Fernández, 2009). Un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional; produciendo modificaciones en un status educativo anterior (Boado; Fernández, 2008). Su particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. El impacto de estos eventos se traduce en un daño sobre la trayectoria futura en virtud de la vulnerabilidad en la que sitúa al individuo con respecto a los diferentes circuitos de acceso al bienestar (como el mercado de trabajo y la seguridad social).

La relación *diacrónica* entre la experiencia de eventos educativos ocurridos durante un ciclo o nivel (por ejemplo el bachillerato), con estados y eventos anteriores o posteriores en el curso de vida, ha sido explorada menos frecuentemente. Un análisis en tal sentido permite combinar la perspectiva del riesgo social en términos generales (y particularmente aplicado a la trayectoria educativa), con el enfoque de los cursos de vida aplicado a las transiciones; sobre el trasfondo más general de la distribución del bienestar en la sociedades (Ríos González, 2012). El presente artículo se propone explicar la ocurrencia académicos que introducen en una discontinuidad del vínculo educativo (en tal sentido se les atribuye un componente de riesgo), establecer cuáles son sus determinantes y explorar los efectos potencialmente negativos de los mismos sobre las trayectorias educativas, en virtud de sus impactos sobre la acreditación del nivel.

## Enfoque

Existe consenso en la investigación educativa y el diseño de políticas sociales respecto a las profundas transformaciones sufridas en el patrón de transición a la adultez generadas por el advenimiento de la sociedad global de la información y el conocimiento. De la mano del cambio tecnológico, las transformaciones de la economía, la sociedad y la cultura se tornan crecientemente complejas y difíciles de interpretar o predecir para los individuos,

quienes tienden a desarrollar estrategias para lidiar con la incertidumbre de realidades cambiantes, en las cuales el riesgo se torna un componente de la lógica social (Beck, 1998; Castel, 1997).

La responsabilidad en relación a los riesgos, entendida como el modo en que los mismos son asumidos en sus costos por los diferentes actores sociales (los individuos como miembros de las familias, el estado, el mercado y la comunidad), da lugar a un régimen de bienestar; que puede orientarse hacia la individualización o la socialización del riesgo (Esping Andersen, 1993 y 2000). Las estrategias individuales y modelos colectivos de gestión de los riesgos introducen desigualdades en el acceso al bienestar de los individuos, en particular en aquellos regímenes en que la provisión del mismo se encuentra predominantemente librada a la acción del mercado o de los hogares (Esping Andersen, 1993 y 2000). Esta desigualdad ante el riesgo crea constreñimientos cuyas consecuencias limitan la elección de futuros cursos de acción, por lo cual ciertos individuos o grupos resultan más vulnerables frente a los cambios sociales y sus riesgos. Adicionalmente, el modo en que el riesgo afecta el bienestar de los individuos en un momento del tiempo, tiene efectos sobre el acceso futuro al bienestar, en este sentido la vulnerabilidad ante los riesgos es dinámica y acumulativa.

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

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

En el curso de vida de los individuos en estas sociedades "del riesgo", la adolescencia y la juventud resultan momentos vitales críticos, pues concentran una densidad de eventos y decisiones con hondas repercusiones sobre la vida adulta (Ridfuss, 1991; Bilari, 2004).

Es asimismo el momento de construcción de la personalidad adulta y de la identidad vinculada al desempeño de ciertos roles sociales en la vida pública y privada. Es así que la ocurrencia de ciertos eventos y la ocupación de ciertas posiciones sociales durante este período de transición a la vida adulta pueden situar al individuo en espacios sociales de vulnerabilidad de largo aliento. La dinámica por la cuál la exposición a los riesgos en un momento del tiempo sitúa a los individuos en posiciones sociales de vulnerabilidad exige posar la mirada en los efectos del riesgo en un curso de vida, en tanto esta perspectiva ofrece un modo de comparar aquello que se construye socialmente, a partir de roles y temporalidades fijadas institucionalmente y el trayecto individual, en función de las oportunidades y constricciones sociales que delimitan la agencia (Elder, 1998 y 2004).

En la descripción de cursos de vida como un haz de posiciones sociales que ocupan los individuos y que varían a través del tiempo, los conceptos sociodemográficos de estado y evento resultan centrales. Un estado se define como un rol o una posición que ocupa el individuo en el sistema social, el cual tiene asociadas expectativas sobre el desempeño de dicho rol. Por su parte, un evento es un acontecimiento puntual, voluntario o involuntario que tiene lugar en la biografía de los individuos, el cual implica un cambio "en la condición demográfica, sanitaria o en el status social" (Boado; Fernández, 2008: 15).

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

ciclo escolar y la aprobación del nivel como evento que marca el cambio de rol de estudiante como primer hito en la asunción de un rol de carácter adulto. Se asume que esta secuencia tiene características homogéneas para los jóvenes como grupo etario (Wooley, 2005; Saravi, 2009).

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

En la medida que la mirada sociológica permite realizar tres tipos de explicaciones de las desigualdades educativas- aquellas que vinculan los resultados académicos con factores estructurales (Bourdieu Passeron), aquellas que vinculan con la gestión de las organizaciones escolares (Mortimore, Edmonds) , y aquellas que vinculan con decisiones individuales (Goldthorpe, Boudon) - es posible articular las decisiones educativas de los individuos, las oportunidades y constricciones que operan sobre el bienestar en virtud de la clase, el género, el territorio, etc; con las acciones desarrolladas desde los centros educativos. Los efectos a lo largo del curso de vida permiten vincular las decisiones educativas tomadas en un momento del tiempo con las posiciones de integración o vulnerabilidad educativa experimentadas a lo largo de la transición a la vida adulta.

### **Estrategia metodológica**

El diseño es de tipo longitudinal de panel, puesto que la investigación se fundamenta en una muestra inicial- la muestra de la cohorte de grado 10 del estudio PISA 2006-a partir de la cual se extrajo una submuestra que se sometió a estudio para conocer su evolución en el tiempo. De entre los diseños longitudinales, se optó por uno de tipo retrospectivo. Los diseños retrospectivos (...) *están constituidos por procedimientos de investigación destinados a relacionar el fenómeno en estudio- la variable dependiente-*

*con una o más variables independientes cuya ocurrencia sucedió en algún momento anterior a aquél en el cual se realiza el estudio* (Briones 1982, 52).

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

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

Los estratos de muestreo explícitos del panel fueron los siguientes: a) Sector institucional (incluyendo al sector público y técnico; excluyendo así los sectores rural y privado. b) Departamento; en este caso limitándose el marco muestral a los centros de Montevideo y Maldonado c) Programa curricular impartido (Bachillerato Diversificado y Bachillerato Tecnológico). d) Patrón de movilidad socioeducativa. Esta variable se construyó en virtud del nivel educativo más alto alcanzado en el hogar del joven y al nivel educativo alcanzado por el propio joven, siguiendo la tipología propuesta por Germán Rama (Rama, 1992). Las categorías de la variable fueron mutantes, predecibles-herederos y perdedores. e) Edad. Esta variable es una recodificación de la edad tal como fue medida por PISA, atendiendo al marco teórico de la teoría normativa (véase el capítulo 2). Se crearon 2 categorías de edad, entre 14 a 16 años y mayores de 17.

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

muestra en sucesivas instancias de medición. Para atender a este problema se realizó el tratamiento de la no respuesta mediante la asignación de pesos muestrales.

### **Operacionalización**

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

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

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

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

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

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

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

### **Determinantes de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo**

Un primer objetivo del artículo consiste en analizar de manera multivariada cuales de los factores que la literatura educativa reporta como relevantes en sus efectos sobre las trayectorias, se encuentran relacionados a la ocurrencia de eventos de riesgo educativo, para lo cual se someterá a prueba un modelo de regresión logística. El mismo se emplea para calcular las chances de ocurrencia (*odds ratio*) de una variable dependiente dicotómica, en función de la presencia de variables independientes categóricas o numéricas. Para ello, se plantea un modelo de regresión que se expresa formalmente como sigue:

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

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

$$[3] \ln \text{Prob} [P/1-P] = B_0 + B_1m + B_2rez + B_3cl + B_4bd + B_5str + B_6ent + B_8exp$$

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

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

El modelo final incluye todas las variables independientes sin excluir aquellas que no resultan significativas. El modelo explicativo predice correctamente el 90,2% de los casos en que se produce la ocurrencia de un evento de riesgo (sensibilidad); así como el 50,8% de los casos en que no hay ocurrencia del evento (especificidad). El indicador global aplicado al modelo señala que un 77,2 % de las predicciones se corresponden con lo observado (Escobar; Fernandez; Bernadi, 2009)

Las hipótesis respecto al efecto de los factores estructurales sobre la ocurrencia de eventos de riesgo incluyen dos variables: género y clase social. En el caso del género, la hipótesis sostenía la existencia de estructuras de protección ante el riesgo diferenciadas según el género que tienden a la masculinización del mismo. Estas estructuras operarían en dos esferas de acción de los individuos e inciden sobre la continuidad educativa: a) En primer lugar, la esfera pública opera mediante los efectos de la segmentación

del mercado de trabajo, en la medida que la división sexual de la demanda de empleo con calificaciones inferiores al bachillerato produce diferencias en los incentivos para mantener los vínculos con el sistema educativo, los cuales resultan más débiles en el caso de los varones en relación a las mujeres. Esta demanda de empleo de baja calificación, se compone predominantemente de empleos de tipo manual y/o vinculados al uso de la fuerza física, razón por lo cual se encuentra fuertemente masculinizada. Por el contrario, el tipo de empleo que demanda fuerza de trabajo femenina, que presenta un menor componente manual y de fuerza física y un mayor componente de habilidades de relacionamiento interpersonal, comunicación etc (las cuales serían adquiridas, al menos en parte, en el sistema educativo), requieren mayores credenciales educativas, lo cual es

un incentivo para la continuación de los estudios hasta obtener la credencial de bachillerato entre las mujeres (Bucheli; Vigorito; Miles, 2000; Bucheli, 2006), que implica b) En la esfera privada-y vinculado a lo anterior- (es decir, en los hogares) rigen en los hogares criterios diferenciados por género en la toma de decisiones sobre la educación y el trabajo de los miembros; en el caso de los jóvenes , como parte de la fuerza de trabajo secundaria del hogar. Las decisiones de inversión en educación de los hogares ponen en juego expectativas de movilidad de clase, costos de oportunidad de continuar estudios frente a la alternativa de trabajar y consideraciones en torno a las competencias necesarias para la obtención de una credencial educativa y como consecuencia de ello, de la “rentabilidad” de dicha inversión. Las diferencias de género en la inversión en educación de los hogares tienen que ver, por una parte, en el éxito diferenciado de varones y mujeres en sus trayectorias educativas, puesto que las mujeres obtienen mejores resultados en la Educación Media (Boado; Fernández, 2010); por otra parte, la segmentación sexual del mercado de trabajo mencionada anteriormente produce que los costos de oportunidad del trabajo asociados a la continuidad educativa sean más altos en el caso de los varones (en particular ante la incertidumbre que produce la ocurrencia de eventos de riesgo educativo en cuanto a la culminación con éxito del ciclo escolar correspondiente).La confluencia de estos factores configura estrategias desiguales de protección y gestión del riesgo educativo en virtud del género, cuyo resultado es una situación de mayor vulnerabilidad de los varones. Empíricamente, a partir del modelo ajustado no se observan diferencias significativas (con un 95% de confianza) en la ocurrencia de eventos de riesgo entre varones y mujeres ( $P > |z| = 0.415$ ).

### Factores explicativos de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo

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

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

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

Con respecto a la clase social, se observa el efecto significativo con 90% de confianza, ( $P > |z| = 0.055$ ) sobre la ocurrencia de un evento de riesgo en el caso de los jóvenes pertenecientes a la clase intermedia. El coeficiente es positivo, lo cual implica que los jóvenes de esta clase se encuentran más expuestos al riesgo educativo. En comparación a la clase de servicio (la cual es la clase tomada como referencia), la razón de momios de la ocurrencia de riesgo es más de 3 veces mayor para la clase intermedia ( $odd = 3.52$ ). Este hallazgo permite sostener parcialmente la hipótesis de que la clase social de origen proporciona recursos de carácter económico y de capital cultural que los hogares pueden movilizar a los efectos de proteger a los jóvenes del riesgo educativo. La hipótesis no se sostiene en el caso de la clase manual, ya que no se constatan diferencias significativas con respecto a la clase de servicio ( $P > |z| = 0.223$ ). Lo cual podría sugerir dos tipos de explicaciones (no excluyentes); por una parte podría sugerir que los jóvenes cuyo origen de clase es manual se exponen en igual medida al riesgo educativo que la clase de servicio debido a que la selectividad del sistema educativo en cuanto al origen de clase opera fuertemente en el Ciclo Básico, por lo cual quienes alcanzan el nivel de bachillerato lo hacen porque han logrado un desempeño similar al de los jóvenes de la clase de servicio, y quienes no alcanzan dicho desempeño, no logran finalizar el Ciclo Básico<sup>3</sup>. Una segunda hipótesis podría ser que existen factores de políticas de asistencia social que podrían estar atenuando el riesgo para las clases manuales (recuérdese que esta población que cursaba décimo grado en 2006 se encontró con un escenario de expansión del gasto social. Mientras que es razonable pensar que entre las clases manuales se encuentre población objetivo de algunas de estas políticas, es posible que la clase intermedia se vea excluida de la provisión de bienestar provista por el mercado, y que tampoco acceda a la protección del estado mediante las políticas públicas de atención a la pobreza (Lasida, 2011)<sup>4</sup>.

Entre los factores de los centros educativos, se observa que el programa cursado por el estudiante resulta significativo sobre la ocurrencia de un evento de riesgo. En este sentido, los estudiantes de bachillerato de secundaria se encuentran más expuestos a la ocurrencia de un evento de riesgo en relación con los estudiantes de los Bachilleratos Tecnológicos ( $p > |z| = 0.017$ ), como se desprende de la lectura del coeficiente para la

---

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

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

variable  $bd$  (asume un valor positivo). La razón de momios de la ocurrencia de un evento de riesgo aumenta 3 veces para un estudiante de un BD con respecto a uno de BT.

Por otra parte, el factor contextual o ecológico dado por el entorno sociocultural de los centros no tiene un efecto significativo sobre la incidencia de eventos de riesgo educativo, lo cual resulta un hallazgo contraintuitivo. Se observa que el entorno desfavorable no presenta diferencias significativas ( $p > |z| = 0.524$ ) en la exposición a eventos de riesgo en relación con el entorno favorable. Esto refuta la hipótesis de que un centro de entorno sociocultural favorable es más protector sobre la ocurrencia de eventos de riesgo porque puede movilizar mayores recursos económicos y culturales que un centro de un entorno más desfavorable. Esto quiere decir que los jóvenes del entorno desfavorable no presentan una mayor probabilidad de experimentar eventos de riesgo educativo. Es posible sugerir dos hipótesis: Una explicación de este hallazgo podría relacionarse con aspectos de procesos escolares de clima organizacional y gestión, que pueden relacionarse al entorno (este último es un factor antecedente). En este sentido, la bibliografía que trabaja aspectos organizacionales señala la relevancia de variables como el tamaño de los centros, la descentralización de la gestión, el tipo de dirección del centro, la participación de la comunidad local en el proyecto educativo, etc., en la configuración de una denominada “ética del cuidado”, que implica una atención especial hacia los estudiantes, en particular aquellos en situaciones de riesgo (Edmonds, 1979). Centros educativos de gran tamaño, con escasa autonomía en la toma de decisiones, con tipos de dirección más orientada hacia aspectos administrativos que pedagógicos, con escasa participación de padres y de la comunidad, resultarían menos efectivas en la atención a los estudiantes que presentan riesgo educativo (Fernández, 1999; ANEP- MECAEP; UMRE, 1999; Rama; Ravela; Mancebo, De Souza y Silveira, 1994). Al observar algunas de las características de los centros educativos que conforman el clima organizacional según el entorno, se encuentra que liceos y escuelas técnicas del sector público son más pequeños en los entornos desfavorables y más masificados en los entornos favorables<sup>5</sup> (ANEP-CODICEN, 2007). En este sentido, quizás estos aspectos de clima de los centros de entorno favorable (masificación, centralización de la gestión, tipo de liderazgo del centro, escaso enclave local por tratarse de centros aluvionales, etc) estén atenuando las

---

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

ventajas que en términos de recursos se encuentran disponibles en estos centros. Esta explicación es tentativa, ya que serían necesarios otro tipo de indicadores (por ejemplo indicadores de tamaño de los centros, de tipo de gestión etc.) para someter a prueba esta hipótesis.

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

La explicación del efecto de las competencias sobre la ocurrencia de eventos de riesgo no presenta elementos nuevos en relación con la acumulación teórica y empírica existente. Se observa que los jóvenes de menor nivel de competencias (estrato 3) presentan mayor la exposición a eventos de riesgo, mientras que para el estrato 2 el riesgo no difiere significativamente respecto al estrato 1 (la categoría referencia). Para el estrato 3 la relación es significativa al 95% de confianza ( $p > |z| = 0.027$ ) y positiva, lo cual implica que las chances de un joven de dicho estrato de experimentar un evento de riesgo aumenta 4 veces en relación a un joven del estrato 1 (odd= 4.08). En este sentido, se puede concluir que quienes más aprenden debilitan en menor medida sus vínculos educativos en comparación con quienes aprenden menos, lo cual parece bastante razonable.

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

Con respecto al componente motivacional dado por las aspiraciones de destino ocupacional- tal como es planteado desde las teorías de la racionalidad- no se ha encontrado un efecto significativo sobre el riesgo educativo ( $p > |z| = 0,352$  para la clase

intermedia y 0,246 para la clase manual en relación con la clase de servicio). Ello significa que no es posible establecer un vínculo lineal entre el tipo de ocupación que el joven desearía desempeñar (con las consiguientes credenciales educativas necesarias para poder hacerlo) y la experiencia de eventos que debilitan el vínculo educativo.

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

Del otro lado, el segmento del mercado de trabajo al que acceden mayoritariamente los jóvenes en sus primeras experiencias laborales presenta características de desprotección y precariedad, en particular teniendo en cuenta que, por definición, poseen escasas credenciales educativas.

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

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

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

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

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

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

En el capítulo anterior se discutió la incidencia del género en la estructura del riesgo, y se estableció en tal sentido que no es posible identificar un efecto de género en la exposición riesgo. Respecto a la brecha de género en cuanto a la acreditación en virtud de la presencia o ausencia de riesgo, tampoco se observan grandes diferencia entre varones y mujeres. Mientras que la razón de acreditación de varones con riesgo es de 1 por cada

casi 4 varones sin riesgo que acreditan, entre las mujeres dicha razón es de 1 por cada 3,5 mujeres sin riesgo que acreditan. Puede decirse que la ventaja por género que beneficia a las mujeres en términos de acreditación (véase la columna sin riesgo en la tabla 20) no se mantiene con la ocurrencia de un evento de riesgo.

En el caso de la brecha por clase social, como era predecible, la mayor amplitud se evidencia entre los jóvenes de la clase manual. En esta clase hay 4,5 jóvenes sin riesgo que acreditan el bachillerato, por cada joven con riesgo que acredita. Cabe recordar que la pertenencia a la clase manual no era un factor significativo en la explicación de la ocurrencia de eventos de riesgo; sin embargo, una vez que la experiencia de riesgo ocurre, resulta muy negativa para la trayectoria educativa de los jóvenes de esta clase. Para la clase intermedia, sobre la que recaía el mayor peso de la estructura del riesgo; la brecha en la acreditación resulta menos marcada (la razón de acreditación riesgo-no riesgo es de 3 a 1) que para la clase manual; y no difiere de la de la clase de servicio (los intervalos de confianza se solapan tanto en la población sin riesgo como en la que presenta riesgo, por lo cual las diferencias no son significativas a nivel poblacional).

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

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

riesgo acreditó. Entre los estudiantes de BT, los porcentajes de acreditación son de 88,2% y 28,1% respectivamente.

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

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

desinstitucionalizan la trayectoria educativa y debilitan los vínculos aumenta las posibilidades de un joven de no acreditar el bachillerato.

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

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

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

aunque el riesgo tiende a disminuir las brechas de acreditación existentes entre varones y mujeres.

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

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

En cuanto al efecto de las competencias en la acreditación de los jóvenes con riesgo, se observa que a menor nivel de competencias desarrollado, menores posibilidades de acreditación. En el estrato 1, el 39,1% de los jóvenes con riesgo logran de todos modos acreditar el bachillerato; sin embargo, ese porcentaje desciende al 25,1 % cuando el evento de riesgo afecta a un joven del estrato 2 y al 17,8 % para un joven del estrato 3. Nuevamente se evidencia que aún dejando de lado el componente negativo general propio de los eventos de riesgo sobre los resultados educativos, los impactos que pueden

representar en las trayectorias de los jóvenes son muy diferentes en virtud del tipo de competencias que éstos logran incorporar durante la escolarización. Resulta mucho más difícil para un joven que experimentó riesgo educativo acreditar el bachillerato si no aprendió lo suficiente como para alcanzar el umbral de competencia mínimo establecido por PISA que si se encuentra en los niveles de mayor competencia.

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

Como ya se mencionó, trabajar durante el bachillerato ejerce un impacto que agudiza las desigualdades sobre los logros educativos al combinarse con la condición de riesgo. Esto quiere decir que para la población que experimentó un evento de riesgo, la acreditación es de un 72,4 % si el joven no trabajó durante el tránsito por el bachillerato y desciende a un 2,1 % si además del riesgo, el joven combinó trabajo y estudio, lo cual implica 34 veces más de posibilidades de acreditar entre quienes no han trabajado respecto a quienes si lo han hecho. Este elemento no es menor, dado que el inicio de la actividad laboral en un momento del curso de vida en que el individuo posee escasas credenciales educativas, por una parte depende de la posición que su hogar de origen ocupe en el sistema social y en las posibilidades del mismo de garantizar el bienestar de sus miembros; lo cual nuevamente nos sitúa en el problema de la gestión del riesgo (sobre quienes recaen los costos de eventos que debilitan el vínculo educativo). Por otra parte, si

como se insinuó en capítulos anteriores y señalan algunos antecedentes en esta línea (Casacuberta, Bucheli, 2010; Cardozo, 2012) la causalidad entre el debilitamiento de los vínculos educativos y la iniciación laboral no es unidireccional, no es posible atribuir este déficit de protección del riesgo exclusivamente sobre el sistema de Enseñanza Media o sobre el mercado de trabajo, sino a una matriz de bienestar cuya articulación entre estructuras proveedoras del mismo y respecto del curso de vida de los jóvenes se sustenta en la privatización del riesgo, en este caso asociado a la trayectoria educativa.

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

	Sin riesgo	Error Estándar.	95% intervalo de confianza		Con riesgo	Error Estándar	95% intervalo de confianza		Razón no riesgo/riesgo
Hombre	0.835	0.014	0.807	0.862	0.211	0.010	0.191	0.231	3,96
Mujer	0.918	0.009	0.900	0.936	0.260	0.010	0.240	0.280	3,53
Clase servicio	0.886	0.015	0.857	0.915	0.259	0.018	0.224	0.294	3,42
Clase intermedia	0.911	0.015	0.882	0.940	0.299	0.014	0.271	0.326	3,05
Clase manual	0.870	0.011	0.848	0.891	0.193	0.009	0.175	0.211	4,51
BD	0.883	0.009	0.865	0.901	0.232	0.022	0.189	0.275	3,81
BT	0.882	0.015	0.853	0.911	0.281	0.008	0.265	0.297	3,14
Entorno desfavorable	0.883	0.014	0.855	0.910	0.080	0.007	0.066	0.094	11,04
Entorno medio	0.884	0.010	0.864	0.904	0.304	0.011	0.282	0.325	2,91
Entorno favorable	0.868	0.025	0.819	0.917	0.471	0.023	0.426	0.516	1,84
Estrato I	0.932	0.011	0.910	0.953	0.391	0.022	0.348	0.434	2,38
Estrato II	0.945	0.007	0.931	0.959	0.251	0.011	0.229	0.272	3,76
Estrato III	0.625	0.027	0.572	0.678	0.178	0.009	0.160	0.196	3,51
Sin rezago	0.877	0.008	0.861	0.893	0.275	0.008	0.259	0.291	3,19
Con rezago	0.928	0.019	0.891	0.965	0.106	0.011	0.084	0.127	8,75
Expectativas clase servicio	0.866	0.009	0.848	0.884	0.243	0.009	0.225	0.260	3,56
Expectativas clase intermedia	1.000	0.000	1	1	0.169	0.018	0.134	0.204	5,92
Expectativas clase manual	0.919	0.016	0.888	0.950	0.260	0.016	0.229	0.291	3,53

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

### **Conclusiones**

En este trabajo se ha planteado que existe una problemática de gestión social del riesgo educativo en el nivel de la Educación Media Superior, que opera como un obstáculo para alcanzar el objetivo de su universalización, planteado a partir de la Ley Nacional de Educación del año 2008.

Esta problemática se inscribe a nivel más general en la desarticulación entre la matriz de bienestar del país (una parte importante de la cual deriva del pasaje por el sistema educativo) y la nueva estructura del riesgo social, en particular la carga de riesgo que recae sobre la población adolescente y joven. Esto implica un desafío desde el punto de

vista de la política educativa, entendida en términos de la toma de decisiones a partir de las cuales el estado asigne costos individuales o colectivos a cierto tipo de riesgos, en este caso aquellos vinculados a la adquisición de credenciales educativas socialmente consideradas básicas.

A nivel de la discusión de las políticas públicas es bastante consensuada la mirada sobre la centralidad de la gestión de los riesgos sobre el bienestar de los individuos y sobre los regímenes de bienestar como las decisiones sociales por medio de las cuales se adjudican los costos de la protección frente a los mismos. La cuestión de la equidad en términos de resultados educativos es una cuestión sobre la gestión de los riesgos de los individuos durante su trayectoria educativa y ello está presente en la agenda de las reformas educativas que el país ha impulsado de manera reciente, las cuales tienden a la inclusión de grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, quienes en virtud de dicha situación se encuentran expuestos al riesgo de verse excluidos del sistema educativo. Sin embargo, existe a mi entender un déficit de la definición de los riesgos que se ha promovido desde la política educativa que básicamente tiene que ver con aquellos riesgos a los cuales los jóvenes se ven expuestos como grupo etéreo (en tal sentido son transversales) y que se vinculan a las transiciones y al curso de vida. Fundamento esta afirmación en la ausencia de un perfil único de jóvenes (en términos de origen de clase, orientación de bachillerato técnica o general, condición de rezago, actividad laboral durante la Educación Media Superior) a los que pueda asignarse inequívocamente el rótulo de población en riesgo. A su vez el gradiente de riesgo de dichos eventos difiere, pese a que en cualquier caso deterioran la chace de acreditar el nivel, en comparación con la trayectoria sin eventos de riesgo (que lejos de ser la predominante, es seguida por 1 de cada 3 jóvenes que ingresan a bachillerato).

Los indicios de esta investigación de carácter exploratorio apuntan a repensar la idea del riesgo educativo para el caso del bachillerato tal como se puede aplicar a los niveles anteriores (primaria, ciclo básico) y desde una óptica exclusivamente centrada en riesgos de clase y riesgos de herencia; para comenzar a incorporar el momento vital como un momento de exposición al riesgo en si mismo relevante, por ende merecedor de protección social. Un último apunte consiste en que las conclusiones de esta investigación pueden sostenerse para el caso de la Educación Media Superior, no obstante, considero muy pertinente su exploración para el nivel de Ciclo Básico, donde aún se concentran gran parte de los desafíos en materia de inclusión educativa.

## Bibliografía

Alexander Jeffrey, Giesen Bernhard, Münch Richard y Smelser Neil (comp). El vínculo micro-macro. Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1994.

ANEP–Gerencia de Investigación y Evaluación Uruguay en el programa PISA. Alternativas de política educativa en relación al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes. Boletín informativo N°3. Montevideo, ANEP, 2005.

ANEP- División de Investigación, Evaluación y Estadística. Entornos socioculturales de aprendizaje en los centros educativos uruguayos participantes del ciclo 2006. Boletín N° 1. Montevideo, ANEP, 2010.

Beck Ulrich La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós, 1998.

Boado Marcelo, Fernández Tabaré. Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados. Informe de Investigación N°42. Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2008.

Boado Marcelo, Fernández Tabaré. Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, 2010.

Boudon Raymond. La desigualdad de oportunidades. Editorial Laia, 1982

Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude. Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs As, Siglo XXI, 2004.

Briones Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México, Trillas, 1982.

Bucheli Marisa (coord.), Vigorito Andrea, Miles Daniel: Un análisis dinámico de la toma de decisiones de los hogares en América Latina. El caso uruguayo. Universidad de Vigo, Centro de Investigaciones Económicas, 2000. Disponible en <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr130finaldraft.pdf> [Accedido en Abril de 2013]

Campbell Donald, Stanley Julian. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires, Amorrortu, 1982.

Casacuberta Carlos, Bucheli Marisa. "Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008". En Fernández Tabaré (coord.). La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2010, pp169-185.

Cardozo Santiago, Ilevorino Alejandra. "Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay". En Revista de Ciencias Sociales, Montevideo, Año XXII, N° 25, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2009, pp60-81.

Cardozo Santiago. "Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: nuevas evidencias". En REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 198-218. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art10.pdf> [Accedido en Abril de 2013]

Cardozo Santiago. "El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias". En Fernández Aguerre Tabaré. La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Montevideo, CSIC, UDELAR, 2010, pp 65-83.

Castel, Robert. La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires, Paidós, 1997.

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

Elder Jr Glen, Kirkpatrick Johnson, Monica y Crosnoe Robert "The Emergence and Development of Life Course Theory". En Jeylan T. Mortimer y Michael I. Shanahan (eds). Handbook of the Life Course Theory. New York, Kluwer Academic Plenum Publishers, 2004.

Espig Andersen Gosta. Fundamentos sociales de las economías posindustriales. Barcelona, Editorial Ariel, 2000.

Fernández Tabaré, Boado Marcelo y Bonapelch Soledad. Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Informe de Investigación N°41. Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2008, pp 98-126.

Fernández Tabaré, Betancur Nicolás. “La Enseñanza Media en Uruguay: Cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño estructural” En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, N° 4, 2008. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art6.pdf> [Accedido en Abril de 2013]

Fernández Tabaré. “Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003”. En El Uruguay desde la sociología, Vol.VII, Montevideo, Facultad de ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009a.

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

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

Filardo Verónica. Transiciones a la adultez y educación. Cuadernos del UNFPA Serie Divulgación. Montevideo, Trilce, 2010.

Filgueira Carlos, Rodriguez Federico, Fuentes Álvaro. 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, 2006.

Filgueira Fernando. Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina. CEPAL Serie Políticas Sociales N° 135, Santiago de Chile, 2007

Goldthorpe John. On sociology. Numbers, narratives and the integration of research and theory. New York, Oxford University Press, 2000.

Hosmer, David W y Lemeshow, Stanley. Applied logistic regression. Nueva York, Editorial John Wiley & Sons, 1991.

King Gary, Keoane Robert Verba Sidney. El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos. Madrid, Alianza, 2000.

Macmillan Ross (ed). The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated? Amsterdam, Elsevier, 2005.



Facultad de  
Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY