

Facultad de Ciencias Sociales
VIII jornadas de investigación

“El Futuro del País en Debate”

8 y 9 de setiembre 2009



Abandono, desafiliación y desprotección social

Tabaré Fernández Aguerre

Abandono, Desafiliación y Desprotección Social

Dr. Tabaré Fernández Aguerre¹
Departamento de Sociología

Ponencia presentada a las VIII Jornadas de Investigación de la
Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República
8 y 9 de Setiembre de 2009

Abstract

Este trabajo constituye un ensayo teórico metodológico realizado en el marco del Proyecto “La Desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública del Uruguay”, financiado por CSIC en el Fondo Universitario para la Comprensión de Problemas de Interés General. El Proyecto está coordinado por el autor y se adscribe los Departamentos de Sociología y de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales

El objetivo general del trabajo es presenta runa primera reconceptualización del fenómeno. La primera sección se ocupa de exponer la diversidad de estados sustantivamente distintos que son cubiertos por el término “deserción”: el ausentismo, el abandono de un curso y la decisión de dejar de estudiar. La segunda sección proporciona una somera revisión del marco de referencia normativo nacional en el cual se produce la decisión de dejar de estudiar. La tercera sección propone una conceptualización sintética del fenómeno, distinguiendo el ausentismo y abandono y proponiendo el término “desafiliación”. La cuarta sección trata de los indicadores utilizados para medir la desafiliación y de su relación con otras medidas tradicionales. En quinto lugar se presenta una primera estimación del fenómeno en sus aspectos educacionales y laborales utilizando los datos del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay, encuesta levantada en el 2007.

¹ Doctor en Sociología por El Colegio de México. Profesor Adjunto e Investigador en Régimen de Dedicación Total del Departamento de Sociología de la Universidad de la República. Investigador Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno comúnmente denominado en países hispanoamericanos como “deserción” (que nos proponemos revisar aquí) se aplica a niños y jóvenes que (i) no asisten al sistema educativo y que (ii) no han acreditado el nivel o ciclo dentro del nivel que se corresponde a su edad. Dadas las consecuencias, hipotéticas o probadas, que tiene sobre la participación cultural, política y económica de quienes “desertan”, se ha mantenido como uno de los problemas más acuciantes en la agenda de las políticas educativas actuales. Dependiendo su magnitud, es indicativo de subdesarrollo del sistema educativo, de su inequidad o directamente de su fracaso. De acuerdo al desarrollo educativo del país, el problema se localiza en la educación Básica, la Media o la Superior. En el caso de la mayoría de los países de la región, es la Educación Media, Inferior (en general grados 7 a 9) o Superior (en general grados 10 a 12), la universalidad de la acreditación está aún muy lejos de alcanzarse (con pocas excepciones incluso para el primer ciclo) y la “deserción” está muy extendida porque una alta proporción de adolescentes y de jóvenes dejan progresivamente de estudiar entre los 14 y los 18 años. Y con cierto pesimismo, debe agregarse que (de nuevo, salvo excepciones) el problema no ha disminuido luego de casi 20 años de ingentes esfuerzos que todos los países de la región han hecho por extender el acceso a todos los ciclos y modalidades de la Enseñanza Media.

El tema está muy presente en producción científica social, tanto regional como también en los países del norte², indicador que muestra que las ciencias sociales no han estado ajena a esta prioridad. Desde la sociología, la economía, la educación, el trabajo social y la ciencia política se han producido en los últimos treinta años un amplísimo espectro de investigaciones con el propósito de describir las principales características del problema, formular explicaciones y orientar la elaboración de la política. En la región y en el país existen importantes antecedentes aunque aún son escasos; deseamos sumar nuestro esfuerzo a esta tarea colectiva que tiene por objetivo clarificar y aportar a un creciente consenso en torno a las necesarias líneas de acción.

Este trabajo presenta en cinco secciones un ensayo teórico y metodológico con una primera reconceptualización del fenómeno. La primera sección se ocupa de exponer la diversidad de estados sustantivamente distintos que son cubiertos por el término “deserción”: el ausentismo, el abandono de un curso y la decisión de dejar de estudiar. La segunda sección proporciona una somera revisión del marco de referencia normativo nacional en el cual se produce la decisión de dejar de estudiar. La tercera sección propone una conceptualización sintética del fenómeno, distinguiendo el ausentismo y abandono y proponiendo el término “desafiliación”. La cuarta sección trata de los indicadores utilizados para medir la desafiliación y de su relación con otras medidas tradicionales. En quinto lugar se presenta una primera estimación del fenómeno en sus aspectos educacionales y laborales utilizando los datos del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay, encuesta levantada en el 2007.

2. EL CONCEPTO EN CUESTIÓN

Nos interesa partir reconociendo que existe una significativa diversidad teórica y metodológica en la bibliografía sobre la “deserción”, más allá de la aparente univocidad del término, y también

² Por ejemplo, la Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia y Cambio Escolar, REICE, edita un número extraordinario en el segundo semestre de 2009 con trabajos sobre este tema.

claro de la incomodidad que genera un término extrapolado del lenguaje militar y penal. Más allá de estas cuestiones “estéticas” o “éticas”, es posible encontrar referencias a problemas conceptuales entre quienes investigan el fenómeno en el Nivel Medio aunque son menos frecuentes entre quienes se ocupan del fenómeno en el nivel de la Educación Superior.

Por ejemplo, al revisar la bibliografía hispano-americana sobre la “deserción” en Primaria y Media tienden a presentarse discusiones explícitas sobre *cómo medirla*. En los textos se utiliza el término “deserción” en forma bastante unívoca para referirse tanto al fenómeno en la educación obligatoria como en la educación superior. En Uruguay, Furtado (2003: 5,6) sostiene que es un concepto “único” que “implica por parte del estudiante el *abandono* del sistema educativo”. La autora también realiza una consideración conceptual de mantener presente al sostener que en realidad la salida o abandono del sistema educativo es un estado transitorio y reversible: “*no obstante, a nivel empírico, no existe una definición pura de deserción, en el sentido de que sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece.*” Furtado (2003: 16). Obsérvese también que no se incluye el segundo requisito indicado en la introducción, aunque sí aparece explicitado en otros textos. Un informe reciente de SITEAL (2009) sobre la deserción en 16 países de América Latina, conceptúan la deserción como *una no concurrencia* a la escuela que se infiere resultante de la *no inscripción o matriculación este año*; decisión tomada sea por la familia, sea por el mismo joven.

En la Educación Superior la situación es más compleja, debido en parte a los procesos de transformación académicos y jurídicos en curso, fundamentalmente en Europa. Por ejemplo, en la bibliografía española sobre la Educación Superior, el trabajo de Cabrera et al (2006) acota su objeto indicando a quienes *abandonan* los estudios universitarios sin graduarse en la carrera en la que estaban inscriptos y *sin re-inscribirse* en otra carrera. Sin embargo, los autores reconocen que bajo este término, sinónimo de deserción, se incluyen una variedad de situaciones, tales como: “i) el abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos); ii) dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución; iii) dejar la carrera para iniciar otra en otra institución; iv) dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados; v) renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral; vi) interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y vii) también otras posibilidades” (Cabrera et al, 2006: 173). Como se aprecia, este concepto está en la línea de la noción preliminar propuesta en la introducción. Reflexionan luego sobre los efectos que tendrá el modelo de Convergencia Europeo sobre el abandono, donde cobrarán relevancia los créditos obtenidos más que la conclusión de una carrera, permitiendo una importante movilidad horizontal entre universidades y la postergación de los estudios. Incluso señalan que la propia connotación de fracaso debería restringirse sólo a situaciones en las que específicamente se ha identificado tal valoración en el mismo estudiante.

Donde sí se aprecia una discusión más explícita y a la vez una conceptualización más nítida es en la bibliografía anglosajona sobre Primaria y Secundaria. Por ejemplo, en Estados Unidos, aparece una distinción entre “*absenteesm*”, “*quit*” y “*dropout*”, denotando el primer término a un estudiante que ha acumulado en un año una importante cantidad de inasistencias y el último término, una desvinculación de *su escuela y del sistema* constatada en *dos ciclos escolares sucesivos*³. Consecuentemente, el *National Center for Education Statistics* (NCES, del Departamento de Educación del Gobierno Federal), define operativamente que un estudiante se

³ El término “dropout” significa *dejar los estudios, abandonar, retirarse*. Diccionario Espasa Concise, 2000. En inglés “deserción”, se traduce como “Desertion” y se adscribe solo al campo militar. Consultado el 27 de agosto de 2009 en [www. Wordreference.com](http://www.Wordreference.com).

ha desvinculado de una escuela si:

“1) was enrolled in school at some time during the previous school year (e.g., 1999–2000); and 2) was not enrolled at the beginning of the current school year (e.g., 2000–01); and 3) has not graduated from high school or completed a state- or district-approved educational program; and 4) does not meet any of the following exclusionary conditions: a) transfer to another public school district, private school, or state- or district-approved educational program (including correctional or health facility programs); b) temporary absence due to suspension or school excused illness; or c) death.” (Young, 2003 citado por NISS-NCES, 2005:16).

La diferencia cubiertas por las tres nociones apuntas más arriba son más nítidas en el estudio comparado sobre Australia y Estados Unidos de Rumberger & Lamb (2003). Estos autores utilizan una definición distinta a la que dicen que predomina en los estudios norteamericanos. Un “dropout” es aquel que haya abandonado la Educación Media Superior en cualquier momento, *aunque* luego se haya reinscrito y *acreditado* el nivel. Esta distinción les permite comparar la vulnerabilidad de tres categorías de estudiantes los dos países: aquellos que nunca abandonaron; los que abandonaron pero regresaron y acreditaron; y los que abandonaron y nunca volvieron (Rumberger & Lamb, 2003: 354).

Ahora bien, también es notable observar que las teorías más recurridas o desarrolladas para explicar del fenómeno difieren según se esté hablando de la Educación Básica, de la Media o de la Superior; incluso más allá de que, obviamente, no es lo mismo explicar este fenómeno en la infancia que en la adolescencia o en la juventud. Si nos circunscribimos al período etario que este proyecto acotó (entre los 15 y los 24 años), se constata que en la explicación de la “deserción” en la Educación Media Superior (en adelante, EMS) se recurre a un esquema lógico donde predominan los factores exógenos a la enseñanza, fundamentalmente estructurales, de tipo económico, familiar o delictivo: pobreza, ruptura familiar, adicciones, violencia. Al contrario, en la explicaciones propuestas para la Educación Superior (en adelante, Es) donde se enfatizan los aspectos individuales como la vocación o el proyecto de vida, y la relación con la escuela, tanto en las dimensiones sociales como académicas.

El resultado de esto es, a nuestro juicio, un falta de integración teórica, que impide construir un esquema comprensivo, que incorpore tanto los factores individuales como los estructurales correspondientes a los jóvenes, a sus escuelas y a su entorno societal. Nuestro aporte quiere resaltar estos dos últimos niveles. Nos parece importante en especial para el tramo etario entre los 15 y los 20 detenernos y explorar con detalle las distintas facetas que puedan existir en la relación “joven - escuela⁴”, incluyendo la dimensión académica como la integración social. La escuela (y los adultos que la integran) es un lugar clave en la socialización secundaria propia de la transición al mundo adulto

También nos interesa establecer vínculos entre este fenómeno y el entorno societal, en términos de lo que significa para los jóvenes haber dejado la educación. Es ampliamente

⁴ En Uruguay, existen diferentes términos para referirse a una organización que tiene como función enseñar. Estos términos varían según el nivel del sistema educativo, la modalidad o la propiedad. Estrictamente “escuela” se usa para la Primaria (pública) y “colegio” para la privada. “Escuela” también se usa para la Técnica Media. En la Media General (no técnica) se utiliza “liceo” tanto para el sector público como el privado . En la Educación Superior el término “instituto” se usa para la formación docente y “facultad” para las universidades. Por convención aquí utilizaré genéricamente el término escuela para referirme a toda esta diversidad de organizaciones.

conocido que en la última década uno tras otro de los países de la región han sustituido la matriz tradicional de política social de corte sectorial por otra donde coexisten los viejos programas institucionalizados de seguridad social con programas de protección transitorios. Sabido también es que mientras que los primeros operaron principalmente en torno al status de “empleado” (formal), los segundos se focalizaron en grupos sociales sumidos en la indigencia, en hogares jefaturados por mujeres solas, en grupos étnicos minoritarios o en población de la tercera edad, transfiriéndoles ingresos y exigiéndoles contraprestaciones en salud y educación. Admitamos, al menos en forma hipotética, que en este esquema persiste doblemente el problema de cómo integrar a los jóvenes: o bien porque están afectados por el un desempleo o por la informalidad con lo cual no ingresan a los programas tradicionales, o bien porque los incentivos no están dirigidos a ellos (sino a sus padres) o porque al “desertar” por definición, no están cumpliendo con las contraprestaciones.

En síntesis, por “deserción” no se entiende lo mismo que por “dropout” ni tampoco (al menos en Europa) por “abandono” (de la ES). Existe en realidad una variedad de fenómenos, un **gradiente de integración** a la escuela y más en general a la educación, a las que se hace referencia con un mismo término. También es evidente que los distintos indicadores disponibles que usan el mismo término miden fenómenos distintos. ¿Es conveniente mantener un enfoque equívoco, ambiguo en lo teórico y con serios problemas de validez en lo empírico? Mi opinión es que no y en este trabajo propongo un itinerario para incorporar dar argumentos para incorporar estos fenómenos en el marco social y conceptual más amplio de las *transiciones a la vida adulta* por un lado, y de las *políticas sociales de protección*, por otro.

3. DE LOS 15 A LOS 20 (MARCO SOCIAL DE REFERENCIA)

La primera definición que deseamos realizar es que el fenómeno que nos ocupa se ubica en el proceso más general de la *transición* de la infancia al mundo adulto. El resultado es un cambio en las relaciones sociales en las que el adolescente y el joven están inmerso, más particularmente, un cambio en las *regulaciones y roles* que rigen su vida. Cambia el papel del joven hacia la sociedad y cambia el papel de la sociedad hacia el joven. Nada más lejos que el significado literal del término deserción. Desarrollemos estas ideas.

En las sociedades modernas, el rol de estudiante de la Enseñanza Media (el “liceal” en Uruguay) puede ser definido como la nota más distintiva de esa última etapa de la socialización escolar en la cual se produce la transición desde el mundo de la irresponsabilidad social propio de la infancia hacia el mundo de la total responsabilidad que podríamos caracterizar gruesamente a través de los roles de trabajador, ciudadano y conyuge⁵. En las sociedades *secularizadas*, la transición tiene *fronteras* difusas: son escasos los símbolos y ritos socialmente generalizados que delimitan cuándo se es plenamente adulto. Por lo que la frontera más nítida es jurídica: los 18 años (en Uruguay), edad a la que se adquiere la legitimación civil, la ciudadanía y la plena responsabilidad penal, además de otros derechos y obligaciones de carácter administrativo o procesal⁶.

Ahora bien, esto es un *umbral máximo* que como indicamos antes, no tiene valor de ritual

⁵ Reconozco que existe una gran discusión sobre la centralidad de cada una de las tres categorías para caracterizar el mundo de la vida adulta.

⁶Por ejemplo, obtener una licencia de conducir, actuar en juicios, comprar cigarrillos o bebidas alcohólicas.

de pasaje. ¿Existen umbrales jurídicos *mínimos*? La respuesta es afirmativa: en el caso del Uruguay primero la legislación civil, luego la penal y finalmente, el Código de la Niñez y de la Adolescencia (CNA, 2004) determinan un umbral mínimo e introducen una noción jurídica, el principio de autonomía progresiva, que representa la transición psicológica y social al mundo adulto. Estrictamente, entonces existen al menos tres haces de normas constitucionales y legales implicadas en la definición del inicio de la transición a la adultez y que modifican el sentido normativo del fenómeno de la “deserción”; refieren al *estudio*, al *matrimonio* y al *trabajo*.

En el Uruguay desde 1877 han existido normas que marcan los límites de la exigibilidad de un comportamiento específico infantil: asistir a la escuela una vez que se complete la educación obligatoria. Conforme a las normas constitucionales y legales vigentes⁷, la etapa culminaría con la acreditación del Ciclo Básico, esto es aproximadamente a los 14 o 15 años de edad. Estas normas son sociológicamente importantes porque constituyen al niño y al adolescente bajo el rol central de “estudiante” y a través de este rol, el estado tiene la pretensión de regular la vida cotidiana desde las obligaciones y derechos del estudiante. Si se considera desde este punto de vista, durante la etapa de la educación obligatoria, las normas logran *reducir la variabilidad* en las trayectorias de vida. Pero a partir de los 14 o 15 años, las normas habilitan la *elección del joven, tanto sobre continuar estudiando, como sobre qué estudiar*. Sin embargo, la elección no es totalmente libre: el esquema de transferencias monetarias denominado “Asignaciones Familiares” condiciona los pagos a la asistencia a la escuela de los *menores*, introduciendo un incentivo o una presión sobre los hijos para no anticipar la pérdida de este ingreso.

El Código Civil estableció desde 1869 que la edad mínima para celebrar válidamente el *matrimonio* era los 14 años para el varón y los 12 años para la mujer, utilizando como fundamento los conocimientos biológicos disponibles en aquella época sobre sexualidad y gestación. La celebración de este acto implica de jure la plena asunción de la capacidad civil (legitimación) para realizar todo tipo de negocios privados. Sin embargo, no existen correlatos en el derecho público (ni sobre la ciudadanía y ni sobre la responsabilidad penal). No existe una norma análoga para el caso del concubinato⁸.

A los 14 años cae también la prohibición absoluta de celebrar contratos laborales con menores y se abre un período de 4 años donde la norma permite el trabajo de los menores pero lo somete a una fuerte regulación y vigilancia por parte del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y del Ministerio de Trabajo. Si bien por esta vía el adolescente obtiene una vía para la independencia económica, no implica que los padres *cesen* en la obligación alimentaria respectiva, por lo que su status económico-jurídico también supone una transición.

En síntesis: el registro de umbrales mínimos normativos generan cambios en los jóvenes pero siempre en forma progresiva, parcial. El *período de los 14 a los 18 años resulta socialmente difuso donde nuevas y viejas referencias institucionales se solapan*, dado que los jóvenes no están obligados a seguir estudiando, tienen ciertos permisos laborales pero sin la obligación de sustentarse, pueden anticipar la mayoría de edad pero sólo en la esfera civil y no tienen derechos/obligaciones ciudadanos. El pasaje de la regulación heterónoma (con unos padres

⁷ Hasta diciembre de 2008 en que la nueva Ley General de Educación establece la obligatoriedad de la acreditación de la Educación Media Superior.

⁸ Una norma recientemente aprobada (2008) permite al adolescente cambiar el registro de su sexo, adecuándose su preferencial sexual al Registro Civil.

rectores o con un Estado rector) hacia una vida autónoma, es un proceso lento, progresivo, conflictivo. Es factible discutir cual es el vector del proceso. Aquí supondremos (filosóficamente) que es la búsqueda deliberada de una dirección al curso de la vida; o más simplemente, una expectativa más o menos precisa sobre sí mismo mueve al joven a cambiar de estado.

4. ¿DESERCIÓN O DESAFILIACIÓN?

4.A. CONCEPTO

En este marco social de referencia y acotado a este período etario, es que queremos sugerir una reconceptualización del fenómeno de la “deserción”. Hemos mostrado ya que en la bibliografía aparecen bajo la aparente univocidad del término, (al menos) tres acepciones analíticamente separables que conforman un gradiente de afiliaciones del individuo a la educación: el ausentismo, el abandono y la no re-inscripción sucesiva.

También nos guiaremos para este propósito por dos cuestiones metodológicas elementales: (i) la noción preliminar propuesta refiere a una propiedad de los individuos y no de los sistemas educativos; y (ii) por tanto, se requieren *datos longitudinales sobre individuos* si se desea tener una estimación clara de la deserción.

Congruente con estas premisas, comenzaré distinguiendo tres estados diferentes. En primer lugar, es necesario reconocer al **ausentismo** entendido como una conducta voluntaria del estudiante de faltar a clases más allá de un umbral de inasistencias a lo largo del ciclo escolar. Este primer estado está caracterizado nítidamente por una ruptura de la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular, del vínculo con sus profesores; aunque no necesariamente, una ruptura del vínculo con sus pares. Es teóricamente posible que el estudiante falte a clases pero que concurra a la escuela.

En segundo lugar se encuentra la “deserción” cuando por tal se refiere al **abandono de un curso** que hace un estudiante en una escuela en cualquier nivel del sistema educativo. Este estado se caracteriza por una potencial *reversibilidad*, tal como lo apuntaban las citas de Furtado (2003) y Rumberger & Lamb (2003). Un estudiante puede re-inscribirse el siguiente año en el mismo curso o eventualmente puede ir a otra escuela, cambiando de orientación en sus estudios. El abandono genera por lo tanto una ruptura de vínculos (pedagógicos y sociales) que tienen por referencia a una escuela concreta.

Un tercer estado en el gradiente de afiliación se capta mejor cuando la investigación incorpora como indicador la *no-reinscripción* durante dos años consecutivos. Aquí se destaca con toda nitidez un elemento central: la **decisión ratificada** de un adolescente o de joven **no asumir las expectativas de rol de estudiante** que devienen de estar inscripto en un nivel del sistema y a la vez en una escuela en particular. Denominaré como **desafiliación** a este estado.

Concluyendo esta primera elaboración conceptual, conviene recuperar otro elemento que suele tener una alta ponderación en los estudios sobre desafiliación: si esta se produce antes que el estudiante haya concluido la educación obligatoria o si se produce después. En un contexto teórico donde cada vez más prima la idea de *educación a lo largo de la vida* la distinción puede parecer relativa. Sin embargo, para la política social la distinción es crítica en la medida en que aquellos niños y jóvenes desafiliados en la educación obligatoria carecen de las competencias cognitivas y de las sanción social (credencial) necesaria para entender y obrar autónomamente en una sociedad crecientemente compleja y fundada en el conocimiento. La desafiliación producida en esta etapa puede ser adjetivada de *temprana* y constituye un indicador

frecuentemente incluido en las mediciones multidimensionales de pobreza (Doyal & Gough, 1994; Boltvinik, 1999; Bourghignon & Chakravarty, 2003; Alkire & Foster, 2007).

En síntesis, conceptualizo la desafiliación educativa como una forma de realizar la transición al mundo adulto en la cual el joven decide que concluye su membresía respecto del sistema educativo y de cualquier escuela, modifica su posición social y anticipa la finalización de las regulaciones educativas y protecciones sociales asociadas, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido.

4.B. TRES DIMENSIONES DE LA DESAFILIACIÓN

La desafiliación como un tipo de transición al mundo adulto debería ser analizada en tres dimensiones articuladas: una racional-instrumental, una segunda identitaria y finalmente como un estado social. En general, cada una de estas dimensiones es tratada con cierta autonomía en la economía y la sociología.

En primer lugar, hay un componente racional utilitario, económico y maximizador. La decisión de no continuar estudiando tiene que ver con una evaluación costo-beneficio que el joven realiza y en la cual se ponen de un lado el valor marginal de añadir un año más de cursos al capital humano acumulado (en términos de diferencias salariales, por ejemplo) y las expectativas de movilidad social; y del otro, los costos de ese año adicional (directos, indirectos y diferidos), y el riesgo de fracasar o volver a fracasar académicamente. Pero en esta función, el valor de mercado de la educación no tiene un alto ponderador. Es interesante notar que hace ya unos cuantos años se ha mostrado que en el mercado de trabajo urbano de la región no existen diferencias salariales significativas entre los 8 años y los 11 años de escolaridad aprobados. (CEPAL,); solo a partir del 12^o comienzan a observarse retornos privados crecientes del mercado. Por el contrario, los estudios económicos actuales están poniendo cada vez más el acento en los términos de riesgo y en la incertidumbre que generan las altas tasas de repetición y los problemas de calidad en la educación Media como factores con más peso en la determinación juvenil.

En segundo lugar, existe consenso entender la desafiliación como una decisión referida a la construcción de la propia identidad social en el contexto de la transición: el joven desafiado pone fin a la centralidad en un vida social de un rol significado por la moratoria de roles adultos (identidad por distinción). A la vez, afirma otras expectativas sociales por ejemplo, derivadas del trabajo, otras membresías (a grupos de pares que tienen la misma condición de desafiados), o nuevos roles tales como la maternidad/paternidad.

En tercer lugar, la desafiliación además de un estado educativo, es también un “estado social de riesgo objetivo”, generado en que el joven no ha obtenido del sistema educativo un mínimo de credenciales y competencias que la sociedad a través de sus instituciones ha declarado elementales para el trabajador y el ciudadano. La investigación ha mostrado reiteradamente que aquellas credenciales no le garantizan una inserción laboral, pero su carencia incrementan fuertemente la posibilidad de una completa exclusión. Desarrollaré esta dimensión extendiendo las ideas desarrolladas por Robert Castel (2000) referidas a la historia de las relaciones y conflictos entre los ciudadanos y los institutos reguladores del trabajo y prestadores de servicios sociales. En su trabajo, Castel dibuja un mapa social con dos dimensiones: la integración social y la integración laboral. La integración social distingue distintas fuentes de transferencia (de ingresos, bienes y servicios) para afrontar un hecho imprevisto (un shock económico, un accidente) El individuo puede estar protegido autónomamente por sus propios ahorros o seguros, puede ser cubierto por su familia en sentido amplio, puede ser objeto de servicios sociales o depender de la protección social (la asistencia pública en términos de Castel). Por su lado, la

integración social tiene que ver con el tipo de contrato de trabajo que vincula a una persona con su empleo, desde aquel que tiene un empleo formal a tiempo completo hasta aquel que se encuentra desempleado o totalmente inactivo. El mapa social tendría un cuadrante de plena integración para aquellos que tiene un contrato laboral formal y gozan de seguros privados o seguridad social pública y un cuadrante de exclusión caracterizada por la desafiliación social y laboral conjuntas.

4.C. TRAYECTORIAS DE TRANSICIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

Con base en las ideas de Castel quiero proponer ahora una tipología con ocho trayectorias de transición educación-trabajo representadas en el esquema 1. Surgen de la combinación de dos formas de concluir la educación (afiliado / desafiliado) y de cuatro tipos de integración laboral. Para simplificar la comprensión de esta tipología supondré que es analizada en un corte en el tiempo que refiere al tramo entre los 20 y los 25 años de edad, período en el que la generalidad de la bibliografía define concluiría la transición a la adultez en general. Además supondré que la desafiliación de interés aquí es de tipo temprana; actualmente, .

La primera trayectoria se definiría por quienes están afiliados al sistema educativo o concluyeron los estudios y se integraron al mercado de trabajo a través de un empleo formal. Se trata de una plena integración social en las dos dimensiones (educativa y laboral). Una segunda trayectoria de integración aunque con un grado de riesgo que la anterior se produce con quien se ha desafiliado del sistema educativo pero que accede a un empleo formal. Hipotetizaré que se trata de una trayectoria de integración en la medida en que asumo cierta sustitución entre las dos dimensiones, pero también sostengo que existe riesgo, en la medida en que la carencia de un satisfactor primordial de una necesidad humana básica compromete los cursos de vida futuros que puede emprender el joven (incluida aquí sus posibilidades de movilidad laboral).

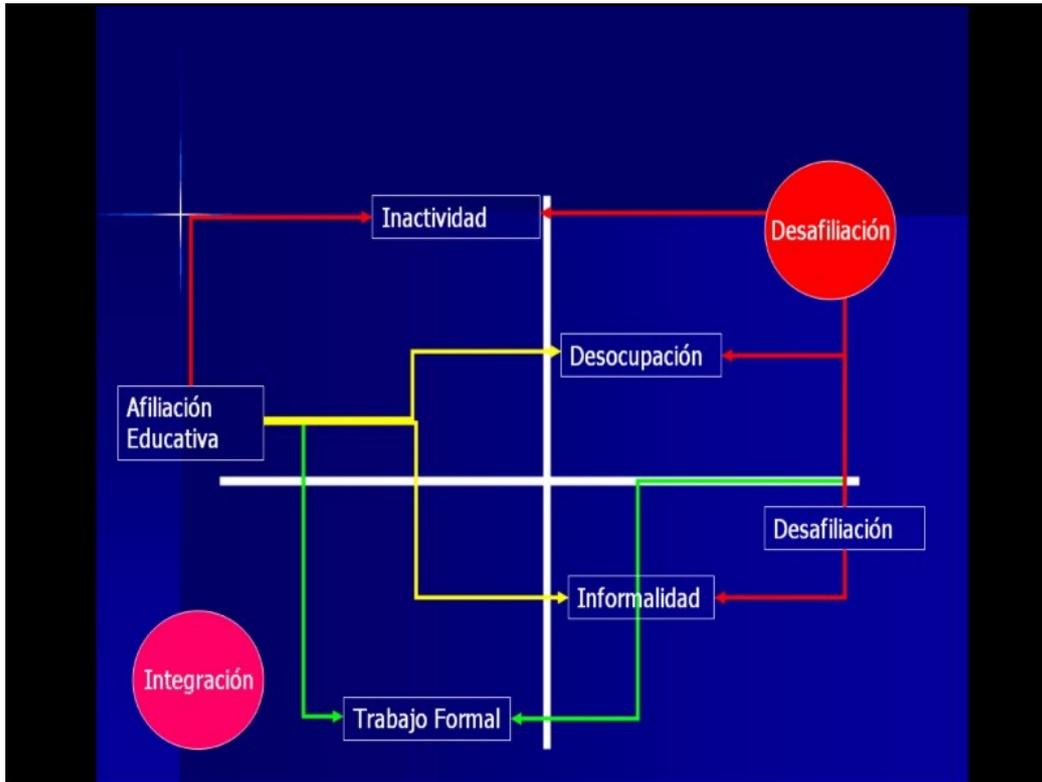
La tercera y cuarta trayectoria implican riesgos originados en una integración laboral precaria definida por el empleo informal o por la desocupación. En ambos casos, los jóvenes han concluido el sistema educativo en calidad de afiliados pero no cuentan *actualmente* con la cobertura de las políticas de seguridad social frente a eventos de riesgo. El empleo informal genera una situación de vulnerabilidad dada además por la incertidumbre del despido o del cambio de contrato sin posible alegato; sin embargo, la falta de cobertura puede en alguna medida sustituirla por ingresos privados. El desocupado depende completamente de transferencias de la familia para subsistir y de esta forma está comprometido su subsistencia. Es un estado de vulnerabilidad.

La quinta y sexta trayectoria tienen en común que se corresponden con jóvenes desafiliados, unos ingresando al mercado informal y los otros a la desocupación. La probabilidad de exclusión es más claro y alto en la medida en que no es posible sustituir la débil o nula integración laboral con capital humano. De nuevo el joven inserto en el sector informal puede provisoriamente cubrir sus necesidades materiales y afrontar otros riesgos. Es un estado vulnerable. Sin embargo, el joven desocupado está en una situación de exclusión social nítida.

La séptima trayectoria comprende a quienes están inactivos pero concluyeron sus estudios o están estudiando. A priori podría ubicárselos como vulnerables en la medida en que presentan una carencia en la dimensión laboral; su situación puede ser asimilada a la cuarta trayectoria.

La octava trayectoria caracteriza un transición de exclusión social originada en un doble fracaso: el joven no concluyó la educación obligatoria ni tampoco ha logrado la integración al mercado de trabajo. Algunos la define como los “dobles inactivos”.

Esquema 1
Tipos de trayectoria de transición educación - trabajo (parafraseando a Castel)



5. DELIMITACIÓN EMPÍRICA (INDICADOR)

Presentaré a continuación un primer ejercicio de delimitación empírica del fenómeno de la desafiliación, dejando de lado los otros estadios del gradiente (ausentismo y abandono). Me concentraré además en las edades de 19 a 20 años, que coinciden con la conclusión (normativa) de la Enseñanza Media Superior (EMS) y el comienzo de la Enseñanza Superior (ES). Utilizaré como principal base empírica los microdatos obtenidos de una encuesta panel realizada en el marco del Proyecto *Estudio longitudinal de los estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003* (Boado & Fernández, 2008). Esta base tiene un diseño apropiado para aplicar el concepto propuesto de desafiliación y testear varias de las hipótesis explicativas manejadas.

Con base en estos datos, delimitamos el fenómeno a partir de constatar que un joven tomó la decisión de *no inscribirse* o de *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 este período de dos años. Para esta definición general no distinguiremos ni entre niveles educativos ni orientación de los cursos o programas matriculados. Por ejemplo, designamos como desafiados aquel joven que ni en el año 2004 ni en el año 2005 inició los cursos en que se habían matriculado ni tampoco dio exámenes pendientes; pero tampoco regresó a las aulas en 2006 o en 2007.

En virtud de esta definición operativa, la desafiliación en tanto proceso resultaría *acotada*

al tiempo transcurrido entre los dos eventos sucesivos de no inscripción. Volviendo al ejemplo, el tiempo de desafiliación de este joven hipotético sería el año calendario transcurrido de febrero de 2004 a febrero de 2005; por convención, codificamos que este joven se desafió en 2004.

Obsérvese también que con esta definición temporal, el proceso de desafiliación se produce *fuera de un centro educativo*. En los hechos el último año de asistencia previo a la desafiliación será el año anterior a la ocurrencia del primer evento. De nuevo en el ejemplo, este joven desafiliado en 2004 estuvo en 2003 por última vez en un centro educativo, y por tanto habrá que explorar en las vivencias escolares de ese año alguna de las razones que lo llevaron a desafiliarse.

También es de apreciarse que en esta definición operativa no colocamos el requisito de haber completado los niveles o ciclos de la educación obligatoria. Alcanza su *desvinculación* del sistema educativo teniendo abierta la oportunidad de continuar estudiando. Esta es una ascepción más flexible de la medida que permite incluir al nivel de la Educación Superior en este tipo de estudios, ahí donde no existe obligatoriedad y entre quienes ya han completado con creces las credenciales exigidas legalmente. Incluso con esta medida consideramos desafiliado a quien no se ha inscrito en el sistema porque habiendo completado un nivel o ciclo podría estar satisfecho con el la escolaridad alcanzada; algunos trabajos revisados incluyen sin dificultades este último grupo siempre que se trate de jóvenes, bajo una concepción amplia de “educación a lo largo de la vida”. Puede ser razonable que estas extensiones fueren el sentido la reconceptualización propuesta, sobre todo superado la etapa de la juventud. Sin embargo, mostraremos luego que la inclusión de estas dos situaciones no altera fuertemente la incidencia del fenómeno.

5.A. DIFERENCIAS CON LA MEDIDA TRADICIONAL

Esta delimitación teórico-metodológica discrepa con las medidas corrientes disponibles sobre este fenómeno, sean administrativas o estadísticas, fundamentalmente porque asimila la desafiliación con la *no asistencia* a la educación formal.

En el caso de la Encuesta Continua de Hogares y del Censo de Población, la *no asistencia* se define por su captación y por tanto es *instantánea* a la vez que *subjetiva*. Si en el momento de la entrevista, la persona responde que no asiste a la escuela y no ha completado el ciclo o nivel cursado, queda registrado como “desertor”. Las tasas que se pueden construir tienen directa interpretación en el sentido que son estimaciones para toda la “cohorte edad”. Sin embargo, esta medida constituye una aproximación gruesa al fenómeno pues detecta un proceso a través de un evento único (*no asistencia*). Pero es claro que no se puede inferir sin grandes errores que la persona se haya desafiliado. La no asistencia puede deberse a la *no inscripción* o al *abandono*, dos grados diferentes en la decisión. El estado puede ser transitorio y/o obedecer a una coyuntura excepcional. En nuestro trabajo denominamos “medida tradicional” a la tasa que proporciona la ECH.

En el caso de la administración educativa, la medida tiene una complejidad mayor. Por un lado, el registro impone que la no asistencia supere algún umbral, por ejemplo 50 faltas a lo largo de un año escolar. Esto permite objetivar la medición. Existe aquí una inferencia: configurada la alta inasistencia o ausentismo *a clases*, se supone que hubo abandono *de la escuela a la que asistía* y que por lo tanto, *no asiste al sistema educativo*. Dado que las tasas son agregaciones independientes de reportes hechos en cada centro educativo, no es posible descontar los “pases” efectivamente concretados entre escuelas. Pero por otro lado, la tasa está construida sobre la población inscrita y no sobre la cohorte edad, por lo que no son directamente interpretables: es necesario ajustar las tasas por la cobertura del nivel para completar un

panorama completo sobre quienes en la cohorte han decidido quedar fuera del sistema educativo. En nuestro trabajo utilizamos las medidas administrativas para controlar la distribución por escuela observada en nuestras tasas.

6. INCIDENCIA DE LA DESAFILIACIÓN

Con base en nuestro concepto y medida, estimamos que hacia los 19 o 20 años de edad, se han desafiado el **31.3 % de los jóvenes evaluados por PISA en el 2003** (“cohorte PISA”). Si se desagrega este número para considerar cuál es el nivel o ciclo cursado antes de desafiarse se obtiene que un 1% se ha desafiado sin inscribirse en el Ciclo Básico y un 8.1% se inscribió pero no lo acreditó. Un 17.5% se ha desafiado de la Enseñanza Media Superior sin acreditar y 3 por mil se han desafiado de la Educación Superior. En tanto la magnitud de quienes se desafiaron del sistema educativo al completar son el 2.6% de egresados del Ciclo Básico y el 1.9% de quienes egresaron de la EMS.

Con la medida tradicional la incidencia sube un poco más. La no matriculación en el 2007 en cambio, sube a un guarismo notoriamente alto: quienes **no inscribieron cursos ni dieron exámenes**, ya sea en el nivel medio o en el nivel superior, fueron **el 41.1% de los jóvenes**. La diferencia entre ambas medidas está aportado el ajuste por truncamiento que hicimos a la medida de desafiación: un 9.8% de jóvenes no asistieron a clases en el año 2007 y habían abandonado el curso que inscribieron en el año 2006 inclusive.

Ahora bien, si se hace uso de la medida tradicional, que hemos denominado “no matriculación en 2007” es posible comparar nuestros datos con otras fuentes. El cuadro 3 presenta una comparación con la que aporta la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENAH, 2006) y cuyas estimaciones fueran incluidas en el Anuario Estadístico de Educación publicado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2007 (gráfico 1.13). La columna [1] del cuadro 3 transcribe el estimado conservador y el tradicional sobre desafiación en la sub-población de estudiantes escolarizados evaluada por PISA en 2003 (“cohorte PISA”). La columna [2] estima la tasa de desafiación para toda la población de jóvenes que en 2003 tenía 15 años (“cohorte edad”). Esta medida se obtiene sumando (a) la proporción de jóvenes desafiados para la cohorte PISA ponderada por 0.75 (proporción de cobertura en 2003) y (b) la totalidad de los jóvenes que se estimó que en 2003 no asistían a la escuela ponderada por 0.25. Esta suma ponderada con base a un supuesto de trayectoria ya utilizado en otras partes del texto, a saber que aquel 25% de jóvenes no volvió al sistema educativo en el 2006 ni en el 2007. La columna [3] transcribe el complemento de la tasa de asistencia estimada con base a las edades simples de la ENAH para la población de 19 años.

Cuadro 1
Comparación de las tasa estimadas de desafiliación a cualquier nivel de Educación
(Media o Superior). Panel 2007 y ENAH 2006

	[1] Cohorte PISA (2007)	[2] Cohorte Edad (2007) = [1]*0.75 +0.25	[3] ENAH (2006) edad simple 19 años
Desafiliados: no matricula el año en curso ni el año anterior	31.4%	48.6%	ND
No asistentes: No matricula el año en curso	41.1%	55.8%	53.0%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

La estimación ponderada para la cohorte edad con base en nuestro panel 2007 informa que el 55.8% de los jóvenes a los 19/20 años de edad habrían tomado en 2007 la decisión de no matricularse a cursos ni dar exámenes en el sistema educativo formal. De acuerdo al estimado por la ENAH (MEC, 2007:57), la proporción de jóvenes que habrían tomado esta decisión en el año 2006 fue del 53.0%. Esta comparación permite extraer dos conclusiones. Por un lado, se valida la estimación de nuestro Panel. Tal como se puede apreciar, la diferencia entre ambas medidas estimadas es de 2.8 puntos porcentuales, una magnitud suficientemente pequeña para ser sustantiva atendiendo a los complejos diseños muestrales comparados. Por otro lado, también muestra que hacia los 20 años de edad es una hipótesis muy razonable suponer que quienes ya a los 15 habían dejado de asistir a la escuela, no lo hayan vuelto a hacer a los 20 años. Este hallazgo parecería reforzar la importancia que tiene disponer de políticas educativas que vuelvan a incluir a estos jóvenes o que des-incentiven su desafiliación en torno a los 14/15 años.

El cuadro 2 muestra una aproximación por años a la desafiliación, informando sobre la no matriculación (medida tradicional) *pero controlando que la decisión se haya mantenido en el tiempo*, según el año en que se produjo la primera decisión. Esta distribución permite contrastar una de las hipótesis más extendidas sobre este fenómeno; esta hipótesis refiere a un desgranamiento progresivo de la cohorte.

Cuadro 2
Distribución de la desafiliación y no asistencia según años de edad para la Cohorte PISA y estimado en Cohorte Edad

Categoría	Cohorte PISA	Cohorte Edad
[1] Total “desafiliados” desde agosto de 2003 hasta 2006 y no volvieron en 2007	31.3%	23.5%
[2] Total “no asistentes” en 2007	41.1 %	30.8%
AÑO Y EDAD APROXIMADA DESDE LA CUAL NO ASISTEN:		
[3] No asisten en 2007 (desde los 19 o 20 años de edad)	14.5%	10.9%
[4] No asisten en 2006 ni en 2007 (desde los 18 o 19 años)	13.4%	10.1%
[5] No asisten en 2005 ni 2006 ni 2007 (desde los 17 o 18 años)	7.9%	5.9%
[6] No asisten desde 2004 (Desde los 16 o 17 años)	3.4%	2.6%
[7] Desde agosto de 2003 (15 a 16 años)	2.3%	1.7%
[8] Desde antes de agosto de 2003		25.0%
[9] Total cohorte EDAD		55.8%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Según se aprecia en las filas [3] a [7] del cuadro 2, casi **la mitad** de quienes se desafiliaron tomaron la decisión de no matricularse en 2006 y la reiteraron en 2007 (fila 4). La otra mitad (filas 5 a 7) de este grupo se compone de jóvenes que al menos llevaban al menos 3 años en 2007 sin matricularse o que directamente dejaron de asistir casi sobre la fecha en que se los evaluó en 2003. Si se recupera aquí el dato que a los 15 años habían dejado de asistir la cuarta parte de la cohorte y se supone que este grupos de jóvenes probablemente haya tomado la decisión entre los 14 y los 15 años, es razonable inferir que habrían **dos** momentos críticos para esta decisión se encuentran alrededor de dos edades: los 14/15 y los 18/19 años. (Véase la última columna titulada “Cohorte EDAD”). Se observa así un salto significativo en la temporalidad de la desafiliación en torno al 18avo cumpleaños de los jóvenes. Aquí parecería estar socialmente marcada la edad de transición al mundo adulto y el abandono del rol de estudiante (propio de la moratoria adolescente). Habrá que analizar más abajo si el retiro se debe al cumplimiento de la edad o a la acreditación de la EMS.

Hay que resaltar también los números complementarios: un 68.7% sigue afiliado al sistema educativo (nuestra medida) o un 58.9% de los jóvenes siguen estudiando en la Cohorte PISA. Si estas medidas se proyectan a la cohorte EDAD, los guarismos respectivos son 51.5% y 44.2%. Tiendo presente que estamos analizando también un indicador prospectivo del desarrollo humano del país, la magnitud cuestiona el tipo y grado de desarrollo social que ha alcanzado el Uruguay en las últimas dos décadas (desde la salida de la Dictadura).

6.A. DESAFILIACIÓN Y ACREDITACIÓN

Ahora bien, señalado que la desafiliación tiene un significado distinto según el estudiante haya

o no acreditado la educación obligatoria. El cuadro 3 presenta información sobre qué nivel habría alcanzado el estudiante el año en que se desafiló. La columna de totales informa que en un 84.9% de los casos, la desafiliación tiene una connotación de *fracaso* dado que se ha producido sin acreditar el nivel y ciclo cursado. El 15% restante son jóvenes que decidieron dejar el sistema educativo luego de obtener una credencial. Se puede sostener por tanto que los jóvenes desafilados carecen en este período de transición de protección por parte una de las políticas sociales más importantes y además, ingresan con tales desventajas al mercado de empleo que es de suponer que también carezcan de la protección que otorgan las leyes laborales.

Dentro del grupo de desafilados el más alto porcentaje (el 50.2%) se corresponde con quienes se desafilieron sin concluir la Enseñanza Media Superior (bachilleratos diversificados o tecnológicos). Tienen una escala participación en el grupo aquellos que se desafilian de la educación luego de acreditar un ciclo en la Enseñanza Media. La desafiliación de Ciclo Básico sin concluirlo representa un tercio de este grupo entre los jóvenes de la cohorte PISA. Ahora, si se observa la distribución dentro de cada año en que se produce la desafiliación, se tiene que el fenómeno es más importante en el Ciclo Básico en 2003 y 2004, en tanto que en 2005 es superado ya por la tasa de la EMS. Es decir, que para esta cohorte PISA, hasta los 16 años aproximadamente el problema involucra al Ciclo Básico; pero entre los 17 y los 19 años el problema involucra la EMS.

Cuadro 3
Trayectoria académica lograda en el año de la desafiliación

	2003	2004	2005	2006	total
No acredita CB	73.3	58.0	41.2	17.5	33.6
Acredita CB	4.6	20.8	11.1	4.0	8.3
No acredita EMS	22.1	21.2	46.9	63.4	50.2
Acredita EMS	0.0	0.0	0.7	13.0	6.8
Otros	0.0	0.0	0.2	2.0	1.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Este patrón de participaciones por ciclo es análogo a otros países de América Latina, tales como Bolivia, México y Chile, aunque no en sus magnitudes. Las magnitudes marcan nuestro rezago en el desarrollo educativo y social. Chile por ejemplo, tenía hacia el 2006 sólo un 12.1% de jóvenes fuera del sistema educativo sin haber acreditado el nivel; la mitad de nuestro guarismo. Nuestra tasa se asemeja más a Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú (Vide, Panorama Social de América Latina 2007/2008, anexo estadístico, cuadro 36).

6.B. LA INTEGRACIÓN AL MERCADO DE TRABAJO

En el marco de referencia adoptado, do son los ejes de la integración que deben ser evaluados. Para la integración social, Castell (2000) propone usar la relación con el mercado de trabajo. Básicamente la seguridad social provista los estados de bienestar está atada al trabajo. Sin embargo, sabido es que en las sociedades latinoamericanas, el trabajo informal tiene una alta incidencia, en particular sobre quienes tienen menor capital.

Este análisis es presentado en el cuadro 4, dividido en tres paneles donde se exploran tres grandes hipótesis: la primera es sobre las ventajas de la inserción temprana en el mercado (ya adelantada por Boado, 2009); la segunda, es sobre la cobertura social de los jóvenes; y la tercera es la incompatibilidad educación / trabajo. Aquí nos restringiremos a comparar a quienes se han desafiado del Ciclo Básico (sin acreditarlo), con quienes se han desafiado de la Educación Media Superior (EMS) y aquellos que continúan estudiando, dejando de lado otras categorías de menor magnitud.

Es de recordar que un hallazgo importante en la cohorte PISA es el alto nivel de actividad encontrado en todos los jóvenes a los 19/20 años de edad: sólo un 18.9% era aún inactivo pleno (sin experiencia laboral alguna)(Boado & Fernández, 2008: cap. 8). También es importante recordar que esta *no* es una estimación para *toda la cohorte edad*: un 25% de los jóvenes ya estaban fuera del sistema a los 15 años cuando se realizó PISA en 2003 y por tanto, no forman parte de esta cohorte estudiada.

El primer panel del cuadro 4 muestra que prácticamente todos los desafiados han ingresado al mercado de trabajo, sólo restando un pequeño porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan (menos del 5%) o que ahora están inactivos pero en algún momento tuvieron empleo (entre el 5 y el 7%, según el nivel desafiado). También la inactividad laboral actual es un fenómeno de reducida incidencia entre quienes están estudiando rezagados en la EMS: 15.7%. En el otro extremo, quienes están estudiando en la ES (sin rezago significativo) tienen una alta tasa de inactividad: 42.5% de estos jóvenes nunca estuvieron en el mercado de trabajo y un 12% son inactivos con alguna experiencia laboral previa; uno de cada dos. La ausencia o postergación de la inserción laboral actual puede ser interpretado como una clara *asistencia* familiar en la dirección de asegurar el aumento de capital humano en los jóvenes. También, habrá que explorar cuál es la posición social de las familias que están en condiciones económicas de hacer precisamente esta *asistencia*.

Las diferencias aparecen en la categoría de desocupados. Si se analiza a quienes están desocupados pero por haberse recientemente integrado al mercado en búsqueda de trabajo (“BTPPV”, se aprecia que la incidencia más alta está entre los estudiantes de Educación Superior o los estudiantes rezagados en EMS: 9.8%; es decir, entre quienes tienen una más alta acumulación de capital. Entre los desafiados, quienes califican como BTPPV son menos del 5%. Habrá que explorar en qué momento comenzaron su búsqueda pero la hipótesis más razonable es que es una decisión reciente.

Ahora bien, cuando se analiza la proporción en la cohorte PISA de jóvenes actualmente desempleados pero que han tenido experiencia laboral, se observa una situación inversa. Las tasas altas, del 17% o del 15.6% se corresponden con quienes están desafiados y las más bajas son de quienes cursan ES. Los estudiantes rezagados en EMS se ubican aquí junto a los desafiados, tal vez acusando la falta de la credencial de Secundaria Completa.

Cuadro 4
Condición de actividad y condiciones de trabajo de los jóvenes según su condición de
afiliación educativa a los 19/20 años. (En porcentajes)

	Desafiliados en CB *	Desafiliados en la EMS	Rezagados en EMS	Graduados o en ES
SOBRE EL TOTAL DE LA COHORTE PISA 2003				
Inactivos sin experiencia laboral hasta los 20 años	5.1	5.0	7.5	40.5
Inactivos con experiencia laboral	4.5	4.1	7.7	11.7
Buscan Trabajo por Primera Vez	5.1	1.6	10.5	9.6
Desocupados	18.5	16.4	15.7	8.0
Ocupados	66.8	72.9	58.6	30.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
SOBRE EL TOTAL DE ACTIVOS DE LA COHORTE PISA 2003				
Sin cobertura de Seguridad Social en el trabajo	3.4	4.6	7.9	5.1
Desocupados (totales)	3.4	4.1	8.7	8.5
Total Sin Seguridad Social	6.8	8.7	16.6	13.7
PRECEDENCIA TEMPORAL TRABAJO / ESTUDIOS (SOBRE TOTAL DE CADA COLUMNA)				
Trabajaban antes de desafiliarse	47.2	62.3		
Trabajó o trabajaba (hasta el momento actual en rezagados)			82.0	
Trabajaba antes de acreditar EMS / Ingresar a la Es				21.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (*) incluye a quienes no inscribieron en el CB.

El segundo panel del cuadro 4 muestra en primer lugar primer es indicador de calidad del trabajo, que registra los derechos que el joven declara que tiene en su actual contrato laboral. En la bibliografía clásica (por ejemplo Sethuraman, 1979; Tockman, 1991; Jusidman, 1993 o Portes, 1996) la falta de derechos sociales tales como aportes jubilatorios, aguinaldos, vacaciones, cobertura de salud, se considera defintorios de una relación informal. Utilizando seis preguntas específicas incluidas en el cuestionario, se dicotomizó el índice sumatorio simple, considerando informal si el joven contestaba al menos que carecía de aportes al Banco de Previsión Social (BPS). En el total de la cohorte, el 17.8% de los jóvenes carecen de seguro social ascendiendo el guarismo al 24.6% si sólo se consideran los activos (ocupados y desocupados). Ahora, al considerar cómo aportan a la informalidad cada grupo de jóvenes según su condición de afiliación educativa, se aprecia que los desafiliados (a CB y a EMS) contribuyen con el 8% del total de jóvenes activos; los jóvenes que se encuentran rezagados en la EMS, aportan casi la misma proporción y los jóvenes que están en la Es aportan algo menos, un 5%. Esta división en tercios por cada uno de estos tres niveles, hace pensar en la escasa incidencia que parecería tener la tenencia de una credencial educativa sobre la participación en el mercado informal. Una mala

señal del mercado a las decisión de acumular capital humano.

Para la misma hipótesis sobre la cobertura social, otro indicador que deseo comentar resulta de sumar las dos situaciones de falta de cobertura (informalidad más desempleo). Se trata de jóvenes que están en el mercado de trabajo y por tanto, es razonable suponer que esperan que su fuente de ingresos más importante sea el salario y no las transferencias domésticas. Se puede inferir también que estas familias de origen cuentan con recursos más limitados y que por tanto se hace más compleja la mantención del joven y de sus estudios. Vale la pena recordar que se trata de jóvenes con 19/20 años de edad que ya no cuentan con el seguro de salud del FONASA, que están fuera de la protección social, a menos que sean comprobadamente indigentes. Corresponde claramente preguntarse por la cobertura regular desde el mercado de trabajo. Paradójicamente, la incidencia más alta observada en la desprotección se corresponde con quienes tienen más alto nivel educacional. Al parecer quienes perviven en el sistema educativo (rezagados o en el nivel correspondiente a su edad normativa) tienen más chances de encontrarse sin cobertura. Son uno de cada tres de los jóvenes activos, quienes carecen de cobertura y estudian en Educación Superior; casi 4 de cada 10 son los estudiantes rezagados en EMS y sin cobertura.

Finalmente, el último panel del cuadro 4 hace un primer análisis sobre la precedencia del ingreso al mercado de trabajo y el estudio, tomando como referencia la fecha de desafiliación del Ciclo Básico o de la EMS, o la fecha de acreditación de la EMS para quienes están en la ES. Una primera observación es el alto porcentaje de jóvenes desafiliados que comenzaron a trabajar antes de desafiliarse. Son el 47.2% entre quienes dejaron en el CB y el 62.3% de los estudiantes que se desafiliaron de la EMS. En cambio, quienes comenzaron a trabajar antes de ingresar a la ES sólo llegan al 21.%. Sin embargo, la evidencia no parece abonar con tanta nitidez la tesis de la incompatibilidad entre trabajo y estudio. En el nivel del CB, quienes comenzaron a trabajar después de desafiliados son casi la misma proporción de quienes comenzaron antes. En la EMS también hay cierta ambigüedad en los datos. Por un lado, entre los desafiliados, quienes empezaron después son un tercio (contra dos tercios que empezaron antes). Pero, por otro lado, entre los rezagados de EMS, al presente trabajan un 82%, lo cual hace pensar que no se puede sostener linealmente la hipótesis de la incompatibilidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alkire, Sabina & Foster, James (2007) *Counting and Multidimensional Poverty Measurement*. OPHI Working Paper Series n°7.

Boado, Marcelo y Fernández, Tabaré (2008) *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros Resultados*. Serie Informes de Investigación n°42. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Boudon, Raymond (1983) *Education, Opportunity and Social Inequality*. John Willey. New York.

Bourdieu, Pierre (1986) “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales” en de LEONARDO, Patricia (1986) *La nueva sociología de la educación*. Ed. Secretaría de Educación Pública /Ediciones El Caballito. México DF.

Bourguignon, François & Chakravarty, Satya (2003) “The measurement of multidimensional poverty”. Journal of Economic Inequality, vol. 1 pp. 25-49.

Cabrera, Lidia; Bethencourt, José; Alvarez, Pedro & González, Miriam (2006) “El problema del abandono de los estudios universitarios”. RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa) vol. 12 num. 2 pp171-203.

Castel, Robert (2000) “The Roads to Disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships”. International Journal of Urban and Regional Research vo. 24 (3). Malden, MA.

Cardozo, Santiago; Llambí, Cecilia & Rodríguez, Federico (2001) *La Educación Media Superior en Uruguay: evidencias sobre el Bachillerato Secundario*. Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MESyFOD y UTU-BID). Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.

CEPAL (1994) *Los Bachilleres Uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Montevideo.

Doyal, Len & Gough, Ian (1994) *Teoría de las necesidades humanas*. Economía Crítica. [Theory of Human Needs. MacMillan].

Fernández, Tabaré; Boado, Marcelo y Bonapelch, Soledad (2008) *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Serie Informes de Investigación n°41. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.

Furtado, Magdalena (2003) *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Cuaderno de trabajo n°22. Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.

Jusidman, Clara (1993) *El sector informa en México*. Cuaderno de Trabajo n°2 . Secretaría de Trabajo y Previsión social. México DF.

Perez Sainz, Juan P. (ed) (1996) *Neoinformalidad en Centroamérica*. Ed. FLACSO - Programa Costa Rica. San José.

Peterson, Paul & Woessmann, Ludger (2007) “Schools and the Equal Opportunity Problem”. In Woessmann, Ludger & Peterson, Paul (coord.) *Schools and the Equal Opportunity Problem*. CES-Ifo. Seminar Series. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge. MA.

Portes, Alejandro (1995) *En torno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada*. Ed. FLACSO / Miguel Angel Porrúa. México DF.

Rama, Germán (2004) “La evolución de la educación secundaria en Uruguay”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 2 (1). Universidad Autónoma de Madrid /Universidad de Deusto. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Rama.pdf>

Rumberger, Russell & Lamb, Stephen (2003) “The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia”. Economics of Education Review, no 22 pages 353- 366. Pergamon.

Sethuraman, S.V. (1979) “El sector urbano no formal: definición, medición y política” en Revista Internacional del Trabajo, editada por OIT. Ginebra .

SITEAL (2009) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO / IPE / OEI. Boletín de Mayo. Buenos Aires.

Tockman, Victor (1991 *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). México DF.

Organiza:
Comisión de Investigación Científica



Apoya:

