

CUADERNOS DE
CIENCIAS SOCIALES
Y POLÍTICAS SOCIALES
4

Universidad de la República Oriental del Uruguay
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

Tesis de Maestría en Sociología

**El comienzo del fin: desandando los caminos de la
desafiliación escolar en la Educación Media**

Autor: Santiago Cardozo Politi

Tutor: Tabaré Fernández Aguerre

Universidad de la República (Uruguay) Facultad de Ciencias Sociales.

Serie de Cuadernos cuyo objetivo principal es difundir resultados de convenios realizados entre el Mides y la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR en el período 2012-2015, durante el decanato de Susana Mallo.

1ª edición, 2015

Obra completa: ISBN 2393-6266

1ª edición: ISBN: 2393-6266 - 4

Coordinación editorial: Miguel Serna

Corrección de texto: Ana Cencio

Edición gráfica: Claudio Ortiz (claudioysumac@gmail.com)

Impresión y encuadernación:

Mastergraf S.R.L.

Gral. Pagola 1823 - CP 11800 - Tel.: 2203 4760*

Montevideo - Uruguay

Depósito Legal XXX.XXX-12 - Comisión del Papel

Edición amparada al Decreto 218/96

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público por medios mecánicos, electrónicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar con o sin finalidad de lucro, sin la autorización expresa del editor.

Presentación

Las instituciones educativas, y particularmente la Universidad de la República, en tanto generadoras de conocimiento, tienen entre sus cometidos la divulgación de los trabajos generados en distintas áreas de investigación. Por su parte, la Facultad de Ciencias Sociales en tanto es la mayor usina de conocimiento sobre lo social del país, tiene la responsabilidad de hacer de ese capital un nexo permanente con la comunidad y muy especialmente con los actores sociales y la ciudadanía que aportan su tiempo, sus saberes específicos y su compromiso para que las investigaciones puedan llevarse a cabo y concluirse exitosamente.

Con el doble propósito de divulgar los conocimientos genuinamente generados por investigadores/as de esta Facultad y de seguir estimulando la producción académica es que el Consejo de esta casa de estudios aprueba, en setiembre de 2012 la propuesta –realizada por el Decanato y ratificado por la Comisión de Posgrados– de Concurso de Tesis de Posgrados para Maestría y Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales.

A tales efectos se designó un tribunal –conformado por Isabel Clemente, Verónica Filardo, Carolina González, Eduardo Siandra, Cristina Zubriggen y Miguel Serna– para que evaluara los trabajos presentados.

Luego de un arduo trabajo el tribunal resolvió otorgar la mención a la tesis de maestría de Santiago Cardozo con el trabajo titulado “El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media”.

La publicación de esta distinguida tesis de investigación significa un estímulo para profundizar la política editorial de la Facultad y un anticipo de nuevos esfuerzos de intercambio con la comunidad académica y la ciudadanía en su conjunto.

Dra. Susana Mallo

ÍNDICE

Presentación.....	3
Capítulo I. Definición conceptual del problema de estudio	7
Introducción.....	7
1. Marco de referencia: la evolución de los egresos de la Educación Media en los últimos 20 años	7
2. Entre la asistencia y la deserción: trayectorias escolares y rutas de salida	9
3. Precisiones conceptuales y terminológicas	12
4. Transiciones juveniles y trayectorias educativas.....	14
5. Trayectorias escolares, decisiones educativas y reproducción social	18
6. Estructura de la tesis	24
Capítulo II. Diseño y metodología	25
1. Formalización del problema de estudio y de los objetivos	25
2. Explicitación de las principales preguntas que guían el estudio	27
3. Formalización de las hipótesis	28
4. Diseño del estudio.....	30
Capítulo III. Las trayectorias académicas de la cohorte PISA según la situación a los 19 años.....	36
1. Logros académicos y vinculación con el sistema educativo.....	37
2. Grado en el que dejaron de matricularse.....	40
3. Resultados, reproducción social y trayectoria académica anterior	42
4. Primera síntesis	47
Capítulo IV. Matriculación y no matriculación en la Enseñanza Media	49
1. La magnitud del problema	50
2. La incorporación del tiempo (I): matriculación por edades en la Educación Media.....	52
4. La incorporación del tiempo (II): supervivencia al primer evento de no matriculación y reinscripciones en el sistema educativo.....	59
5. Los stop-outs: exploración sobre las decisiones de reinscribirse en el sistema educativo tras un episodio de no matriculación en la Educación Media.....	61
6. Segunda síntesis	64

Capítulo V. Eventos intermedios	67
1. Presentación del problema	67
2. Definiciones sustantivas y metodológicas	68
3. El abandono de los cursos durante el año.....	70
4. Ausentismo, abandono o cursado parcial de materias y cambios de modalidad	77
5. Transiciones interanuales o riesgos inmediatos.....	78
6. Tercera síntesis	87
 Capítulo VI. Los factores que inciden en la desafiliación y su calendario: análisis multivariado.....	89
1. Planteamiento del problema	89
2. Definición de las hipótesis	91
3. Aspectos metodológicos y especificación	94
4. Resultados.....	97
5. La incorporación de controles simultáneos: ajuste del modelo completo	104
 Capítulo VII. Análisis de los factores que inciden en la reafiliación académica en la Educación Media	109
1. Especificación	109
2. Resultados preliminares	111
3. Introducción de controles simultáneos: el modelo completo.....	117
 Síntesis y conclusiones.....	121
1. Desestandarización de las trayectorias académicas	121
2. Vínculos con el sistema educativo.....	122
3. De vuelta a las hipótesis explicativas.....	124
4. Abandono de los estudios y reafiliación en la Educación Media: el caso de l <i>os stop-outs</i>	127
 Referencias bibliográficas.....	129
 Anexo Metodológico.....	134
I. Modelos logísticos de tiempo al evento	134

Capítulo I

Definición conceptual del problema de estudio

Introducción

Esta tesis explora las trayectorias académicas durante la Educación Media con el propósito de analizar los procesos que culminan en la interrupción prematura del vínculo con el sistema de enseñanza formal. El estudio busca problematizar la conceptualización de la salida de la escuela como un proceso lineal. La hipótesis general que intentaré desarrollar a lo largo del trabajo expresa que las transiciones fuera del sistema educativo no se comprenden adecuadamente si se las analiza como un evento simple que se precipita en algún punto de la vida de los estudiantes. Por el contrario, derivan de una compleja combinación de eventos educativos y extra escolares cuyos efectos se van articulando en el tiempo, configurando trayectorias académicas que reconocen distintos niveles de inserción institucional en un continuo teórico cuyos extremos son la afiliación y la desafiliación plenas a las instituciones de enseñanza. El material empírico surge de la Encuesta Retrospectiva sobre trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003 (en adelante, cohorte PISA) coordinado por Marcelo Boado y Tabaré Fernández en el ámbito del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Las trayectorias educativas son abordadas desde la intersección de tres grandes ejes de conceptualización: la perspectiva del curso de vida y los procesos de transición hacia la vida adulta, las teorías sobre la producción y reproducción de las desigualdades sociales y la discusión sobre los factores que inciden en los logros y fracasos educativos.

1. Marco de referencia: la evolución de los egresos de la Educación Media en los últimos 20 años

Desde hace décadas, la totalidad de los niños uruguayos accede a la escuela primaria. De hecho, la cobertura es prácticamente universal desde los cuatro años y la tendencia general indica una institucionalización de los más pequeños desde edades cada vez más tempranas. El país logró también en la segunda mitad del siglo pasado universalizar prácticamente la transición entre el ciclo primario y el siguiente. La explosión de la matrícula en este nivel, por lo menos, desde el retorno a la demo-

cracia y hasta inicios de la década del 2000 mostraba, entonces, que la Educación Media retomaba una fase de rápida expansión. Otras tendencias como la ampliación del número de institutos y su extensión en el territorio, las presiones derivadas del propio mercado laboral o los cambios en los calendarios de las transiciones juveniles –emancipación, paternidad, comienzo de la vida activa– parecían presagiar una mejora progresiva en los niveles de logro educativo de las nuevas generaciones. Vistos en perspectiva, los resultados han sido, sin embargo, desalentadores.

El porcentaje de jóvenes que logra completar la Educación Media Superior en Uruguay ha permanecido prácticamente incambiado por lo menos desde inicios de la década de 1990. Entonces como ahora, solo uno de cada tres niños nacidos en Uruguay lograba completar el Bachillerato. De acuerdo a la información derivada de las encuestas de hogares, representativas del país urbano en localidades de 5 mil y más habitantes, las tasas de egreso de la población de 24 a 29 años han oscilado en el período 1991-2008 entre 33 y 39%.

Esta situación de profundo estancamiento es el resultado de los logros académicos obtenidos por las cohortes generacionales nacidas aproximadamente entre 1967 y 1989 –correspondientes a la población entre 24 y 29 años en el período indicado–, quienes alcanzaron las edades correspondientes a la Educación Media a lo largo de las cinco administraciones posteriores a la apertura democrática. Los mayores, incluso, terminaron la enseñanza Primaria en pleno período *de facto*, sobre finales de la década de 1970.

Durante estas dos décadas el país ha destinado importantes esfuerzos presupuestales y no presupuestales orientados a mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza. En el ciclo medio, específicamente, la ANEP ha implementado un conjunto de políticas en ese sentido entre las que cabe mencionar, al menos, las siguientes: la creación del Ciclo Básico Único en 1986 y la Reforma Educativa de 1996; los Bachilleratos Tecnológicos en la órbita de la educación técnica en esa misma década; la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) en 2003 y, más recientemente, la Reformulación 2006 en Secundaria, que unificó las propuestas curriculares ofrecidas por ese Consejo Desconcentrado y llevó la extensión de la jornada escolar al conjunto de los liceos.

Estos procesos han obtenido algunos éxitos parciales en aspectos específicos. Sin embargo, vistos en perspectiva, los resultados de los últimos 20 años de política educativa arrojan una conclusión básica: ninguna de las acciones emprendidas en el período ha logrado impactar sustantiva ni sostenidamente en los muy bajos niveles de acreditación del Bachillerato. En ese mismo tiempo, en cambio, varios países de la región incrementaron sus tasas de egreso de la Educación Media en forma considerable: de acuerdo a datos de la CEPAL, entre 1990 y 2006 el porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que culmina los 12 años de educación formal en Chile pasó del

51% al 80%, y en Argentina del 50% al 69%. Perú, Colombia, Venezuela y México, por su parte, duplicaron sus egresos en estos años y Brasil alcanzó un incremento del 250% (UNICEF, 2009).

Como resultado, Uruguay se ubica en la actualidad como uno de los países de mayor rezago en cuanto a la finalización de la Educación Media, muy por debajo del promedio de la región y apenas por encima de los países de más bajo desarrollo humano como Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador (CEPAL, 2008). Además, es uno de los que distribuye sus logros educativos entre su población de forma más inequitativa: los niveles de culminación del Bachillerato para los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son diez veces mayores a los registrados en el quintil más pobre. Esta brecha es sensiblemente más pronunciada que la que se registra en el conjunto de Latinoamérica e incluso mayor a la de países como Brasil o México, con peor distribución del ingreso (Cardozo, 2008). Este estado de cosas supone un fuerte riesgo en términos de equidad social, socava una de las rutas tradicionalmente importantes de movilidad estructural intergeneracional y plantea, por lo demás, serias barreras para el desarrollo económico, social y humano del país.

En sus aspectos genéricos, el diagnóstico anterior es aceptado por los elencos técnicos, docentes y políticos. Sin embargo, el conocimiento sobre los eslabones intermedios que operan entre el momento en que los adolescentes y jóvenes todavía asisten a clases y el momento en que ya han dejado de hacerlo es relativamente escaso.

2. Entre la asistencia y la deserción: trayectorias escolares y rutas de salida

Las nociones excesivamente genéricas de deserción o abandono escolar reflejan en sus acepciones más frecuentes estos vacíos explicativos y aparecen como el frágil puente conceptual entre el punto de partida y el de llegada. En su forma más simple, llevan a plantear el problema en estos términos: unos estudiantes permanecen en el sistema educativo hasta que egresan; los otros, desertan o abandonan.

Frente a esta manera binomial de entender la deserción como una dicotomía entre quienes se encuentran dentro y fuera de la escuela, quisiera poner a consideración la hipótesis general de la complejidad de trayectorias escolares o rutas de salida que culminan en el debilitamiento o la ruptura definitiva del vínculo del joven con la educación formal.

Conviene distinguir en este sentido, entre las nociones de evento, transición, estado y trayectoria. Los primeros constituyen acontecimientos puntuales en la vida de una persona. En el presente contexto, algunos de los eventos clave vienen dados por la repetición de un curso, la decisión de dejar de asistir a clases durante el año o de no matricularse al inicio de un ciclo escolar. Algunos de estos eventos comportan además transiciones, es decir, el abandono de un estado social o educativo y el in-

greso a otro. Son ejemplos de transiciones en este sentido el acceso a un nuevo ciclo académico o la culminación definitiva de los estudios que trae aparejado el despojamiento del rol de estudiante. Una trayectoria, por fin, surge de la consideración en el tiempo de una secuencia particular de eventos, transiciones y cambios de estado.

La redefinición del problema que propone esta tesis implica en este sentido privilegiar el análisis de las trayectorias escolares, especialmente aquellas que derivan en un estado de desinstitucionalización, sobre el de los eventos específicos. Más precisamente, lleva a considerar estos últimos como eslabones encadenados temporal y, tal vez también, causalmente en historias académicas.

La noción de trayectorias escolares resulta afín tanto a la idea de curso de vida como a la propia organización institucional de la educación. Los sistemas formales de enseñanza se estructuran en una secuencia de recorridos académicos ordenados jerárquica y temporalmente que definen los caminos por los que se espera que los estudiantes avancen durante su escolarización y, aún más, los ritmos con que se espera que lo hagan. Estos trayectos teóricos suponen un conjunto de transiciones que comienzan típicamente con la institucionalización de los niños más pequeños al momento de su primer ingreso a la educación formal y que continúan posteriormente al inicio de cada nuevo ciclo escolar. Los itinerarios institucionales prevén, por regla general, una progresión lineal que asume los tiempos marcados por una periodización estandarizada: un grado por año, con inicios y finalizaciones prefijados generalmente en términos de la edad de los estudiantes (Terigi, 2007).

Conviene señalar que, frecuentemente, los caminos previstos por la norma no son únicamente la expresión de un deber ser. Por el contrario, tal como sugiere Briscoli (2008), la asunción de itinerarios uniformes y lineales constituye un aspecto medular de los supuestos pedagógico-didácticos –y, agreggo yo, también organizativos– sobre los que descansan los dispositivos de la educación formal: desde la definición de los programas de estudio hasta la estructuración en ciclos y modalidades curriculares, pasando por las prácticas concretas que los docentes desarrollan en sus aulas.

Desde este punto de vista y simplificando un tanto las cosas, puede afirmarse que los sistemas educativos proponen en los hechos un itinerario formal o normativo –o si se prefiere, un conjunto de itinerarios– que se corresponde, del lado de los estudiantes, con una trayectoria académica que podría considerarse ideal.

El carácter normativo de estos itinerarios viene dado por dos componentes principales. El primero refiere a las potestades que el Estado delega en el sistema educativo, relativas a la reglamentación de una parte importante de los cursos de vida de los niños y adolescentes. La noción de institucionalización da cuenta de estas pretensiones, que comienzan con la obligatoriedad jurídica de la asistencia a la escuela pero se extienden al conjunto de regulaciones formales e informales que

pautan las formas en las que se espera que transcurra la actividad escolar de los estudiantes. El segundo componente involucra la estandarización de las trayectorias, lo que supone la universalización de un conjunto de eventos críticos como el ingreso y la acreditación de los ciclos académicos y una progresiva uniformización de los tiempos en que estos eventos se producen (Fernández & Boado, 2008). Aunque no existen impedimentos formales para continuar estudiando ante el incumplimiento de alguna de estas circunstancias, se prevé que un adolescente que progrese en tiempo y forma transite desde la escuela primaria hacia el Ciclo Básico sobre los 11 o 12 años, inicie la Educación Media Superior a los 14 o 15 y la culmine en torno a su 17° o 18° aniversario.

Empíricamente, la mayoría de los estudiantes que transitan por la Enseñanza Media no siguen, sin embargo, estos itinerarios normativos. El sistema educativo es eficaz en la regulación de la actividad académica únicamente para una proporción de los jóvenes, cuyas experiencias escolares son de plena institucionalización y sus destinos ampliamente estandarizados: todos ellos logran acreditar el Bachillerato y, tal como se verá en los capítulos siguientes, lo hacen además aproximadamente a la misma edad. Para el resto, en cambio, la Educación Media representa una etapa de débil regulación institucional, que reconoce niveles desiguales de progresión y de logro y formas de inserción académica más o menos intermitentes.

Mi tesis busca reconstruir las trayectorias escolares durante la Educación Media y, especialmente, arrojar luz sobre aquellas que se apartan de los itinerarios normativos. Se presume que, si bien estas últimas tienen cierto grado de estandarización —es decir, no son completamente contingentes—, representan experiencias escolares heterogéneas, tanto en relación a los procesos que derivan en la ruptura del vínculo con el sistema de enseñanza como respecto a los niveles de logro.

Uno de los corolarios centrales de esta hipótesis es que muchas de estas trayectorias comportan períodos más o menos prolongados de inserción escolar intermitente y/o de baja intensidad, situación que deberá ser corroborada en términos empíricos. De allí se deriva un segundo aspecto relevante, a saber: que en muchos tramos de las trayectorias escolares los jóvenes transitan por estados no puros, lo que cuestiona la conceptualización del problema en los términos de la dicotomía asiste/deserta. Me refiero a etapas en las que o bien se registran secuencias de retraimiento y reingresos a la escuela o se verifica una actividad académica parcial, o bien se combina la asistencia a clases con otras actividades no escolares —por ejemplo, el trabajo— que suponen potencialmente el debilitamiento de los vínculos del estudiante con el sistema educativo.

En un sentido muy similar al planteado aquí, Kessler (2004) ha contrapuesto a la noción de deserción la idea de experiencias académicas de baja intensidad para dar cuenta de la situación de los jóvenes que han experimentado interrupciones más

o menos temporarias o que, en sus propios términos, han “ido dejando la escuela” pero que, a pesar de todo, perciben frecuentemente esta situación como coyuntural. Los jóvenes sobre los que Kessler elabora su análisis constituyen un caso extremo, ya que el factor de riesgo para ellos viene dado por su participación *amateur* en actividades delictivas. Sus conclusiones sugieren de todas formas –y este es el punto crucial en el contexto de mi discusión– que el abandono de la escuela no es, al menos en todos los casos, un evento que se desencadena en forma repentina en algún punto de la trayectoria escolar, sino más bien un proceso que se va dando poco a poco.

3. Precisiones conceptuales y terminológicas

Una vez que se ha problematizado la interrupción de la actividad escolar como un proceso que se desarrolla en el tiempo, es necesario realizar algunas precisiones conceptuales. La literatura de origen anglosajón utiliza dos conceptos diferentes para aludir por un lado a la salida de la escuela y por otro a los procesos que la anteceden. El resultado final es definido con el término *dropout*; en tanto, la noción de *disengagement* aparece frecuentemente utilizada para referirse a los procesos intermedios que suponen el debilitamiento de los vínculos académicos y escolares que derivan en la interrupción de la asistencia a clases o, al menos, que contribuyen a precipitarla. Los términos castellanos de deserción y abandono escolar, en cambio, aluden frecuentemente tanto a los procesos como a los resultados. Siguiendo la propuesta desarrollada recientemente por Tabaré Fernández y colaboradores (Fernández, Cardozo & Pereda, 2010; Fernández, 2009; Fernández & Boado, 2010; Fernández & Boado, 2008), la tesis sustituirá estas dos nociones, de uso relativamente extendido pero impreciso, por el concepto más amplio de desafiliación académica.

La distinción no es exclusiva ni principalmente un problema de palabras. Apunta en cambio a subrayar dos elementos centrales. Primero, la distinción conceptual entre los distintos eventos que comportan una interrupción de la asistencia a clases y el estado social al que transita un joven que ha dado por culminada su escolarización antes de la acreditación de los niveles previstos para su edad. El pasaje desde un estado de institucionalización a otro de desafiliación conlleva, desde este punto de vista, la pérdida de las prerrogativas derivadas de una de las esferas de protección social por excelencia, lo que se materializa una vez que el sistema educativo deja de regular una parte importante de la vida de los adolescentes en cuanto a la fijación de metas y normas, pero también de derechos y responsabilidades.

El segundo aspecto inherente a la definición es que la desafiliación requiere de una decisión sostenida en el tiempo que hace efectivo uno de los tránsitos que pautan la culminación de la etapa propiamente juvenil. Esta segunda idea supone que la ruptura del vínculo académico no ha sido revertida en forma posterior. Tal situación supone, naturalmente, que el joven no está inscripto en ninguna institución

de enseñanza formal, pero las decisiones de no matricularse en el sistema educativo o de abandonar los cursos durante el año no derivan necesariamente en un estado de desafiliación. La distinción se basa en la posibilidad de que la interrupción puede ser temporaria. Como se discutirá más adelante, un conjunto de las trayectorias empíricamente observadas se caracteriza por intentos de reinserción en la escuela tras un período de inactividad académica. En este sentido, el concepto de desafiliación enfatiza el carácter *cuasi* definitivo de la decisión de dar por culminada la etapa escolar, aspecto que, estrictamente, solo puede establecerse de forma retrospectiva. En términos operacionales, un joven se considerará desafiado si se constatan dos períodos consecutivos sin inscripción, aunque nada impide, aun en estos casos, que haya una re-afiliación posterior. Es decir, los estados puros de afiliación y desafiliación plenos serán entendidos aquí como los extremos de un continuo en el que es posible distinguir situaciones intermedias.

Definir la desafiliación académica como un estado social supone, en el presente marco analítico, que el joven ha completado la transición dada por la salida de la escuela, esto es, ha abandonado su rol como estudiante y además lo ha hecho antes del logro de unas determinadas metas normativamente establecidas. Existen razones potentes para suponer que este cambio no se produce de manera repentina sino que frecuentemente constituye, en los términos de García-Huidobro (2000:61), “el último eslabón en la cadena del fracaso escolar”. Esta cadena intermedia es conceptualizada aquí a partir de las trayectorias que van configurando la experiencia académica del estudiante. La hipótesis básica en este sentido es que la acumulación de experiencias formativas de mala calidad o poco motivadoras, pautadas por el fracaso escolar o por períodos de inserción social y/o académica en la escuela de baja intensidad, gatillan buena parte de los mecanismos que derivan en desafiliaciones prematuras.

Desde este punto de vista, es necesario distinguir también el concepto de desafiliación de la noción de abandono escolar, utilizada frecuentemente como sinónimo de deserción. En el sentido específico en que se utiliza en el contexto de esta tesis, el abandono no denota un estado sino un evento puntual en la trayectoria académica. Concretamente, supone que el adolescente se matriculó en una institución de enseñanza y posteriormente tomó la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado en esa institución. Esta noción se encuentra próxima a las definiciones administrativas de deserción o repetición por inasistencias que reporta el propio sistema educativo. Lo que marca la distinción con estas últimas desde el punto de vista sustantivo es su reinterpretación como parte constitutiva de una trayectoria más amplia. El abandono en un año determinado puede eventualmente constituir el primer evento mediante el cual se manifiesta la decisión de desafiarse del sistema educativo, pero este no es necesariamente el caso. La secuencia abandono-desafiliación debe ser corroborada en el plano empírico. De hecho, un alumno

puede dejar de asistir a clases durante el año escolar por una multiplicidad de motivos, tanto académicos (porque piensan cambiar de orientación, perdieron el año o quedaron libres por inasistencias), como familiares, laborales o por situaciones puntuales de distinto orden que en principio no impiden que prevean seguir cursando en el futuro cercano. De todos modos, el peso que empíricamente tienen las transiciones interanuales del tipo *se matricula pero deja de asistir en el año t_0 – no se matricula en el año t_1* , indican, tal como habrá ocasión de constatar más adelante, que el abandono constituye un evento de alto riesgo que preludia buena parte de los itinerarios que culminan en desafiliación.

4. Transiciones juveniles y trayectorias educativas

La perspectiva del curso de vida, asociada entre otros a los trabajos de Edler (1994), permite entender las trayectorias educativas en el marco más amplio de las transiciones juveniles hacia la vida adulta de las cuales forman parte. La adolescencia y la juventud constituyen períodos críticos en la vida de las personas durante los cuales se activa buena parte de los mecanismos de producción y reproducción intergeneracional de las oportunidades y riesgos sociales. Se trata de procesos complejos que involucran múltiples dimensiones. Además de la salida de la escuela, la literatura especializada reconoce el ingreso al mercado laboral, la emancipación del hogar de origen, la unión conyugal y la paternidad como los eventos típicos que definen la transición desde la etapa propiamente juvenil hacia la adultez (Filgueira, 1998; Leccardi, 2005).

Este conjunto de cambios se concentra, por regla general, en un período relativamente breve de las biografías, lo que ha llevado a los especialistas a definir a la juventud como un período “demográficamente denso”. Sin embargo, la temporalidad o calendario de cada una de estas transiciones no es homogénea, ni entre distintos grupos sociales ni tampoco al interior de cada sector, para cada uno de los eventos clave (Cardozo & Iervolino, 2009).

Poner el foco en uno solo de estos procesos –en este caso, la culminación de la etapa escolar– implica una abstracción analíticamente aceptable, pero no debe llevar a olvidar que las transiciones reales son, esencialmente, procesos indivisibles. De hecho, familia, educación y trabajo definen esferas con ciertos grados de autonomía pero que al mismo tiempo se condicionan y afectan mutuamente en las experiencias concretas, por ejemplo, cuando se posterga la salida laboral en función de las expectativas de prolongar el tiempo de escolarización o, inversamente, cuando la interrupción de la trayectoria académica aparece como una consecuencia de la emancipación familiar o del inicio de la vida activa.

Las trayectorias escolares no constituyen simplemente un itinerario más de las historias biográficas de los adolescentes. A diferencia de las restantes transicio-

nes referidas por la literatura, la salida de la escuela se define, como se acaba de argumentar, por el despojamiento del joven de uno de los roles que ha estructurado buena parte de su vida durante la niñez y la adolescencia. Adicionalmente, supone la pérdida de afiliación institucional en una de las esferas básicas sobre las que se articulan los mecanismos de protección social durante esa etapa vital, especialmente si se produce antes del logro de las acreditaciones previstas para la edad. Al menos en los sistemas educativos relativamente maduros, entre los que cabe ubicar al uruguayo, la niñez y la adolescencia están estrechamente ligadas, normativa y empíricamente, al vínculo con la escuela. Esto supone un conjunto de expectativas de rol hacia el alumno, así como un complejo entramado institucional orientado a brindarle protección directamente o a través de sus familias, cuyo eje de gravedad ancla primordialmente en su asistencia a clases.

En contraposición, la unión conyugal, la paternidad o el inicio de la vida laboral no constituyen pérdidas en este sentido sino nuevas formas de afiliación, es decir, el ingreso a nuevos contextos sociales e institucionales con oportunidades y riesgos también inéditos. Esto ubica, desde mi punto de vista, a las trayectorias escolares como el componente medular de las trayectorias juveniles más amplias dentro de las que se inscriben, al menos en las edades en las que se centra este trabajo.

Cabe preguntarse, desde este punto de vista, hacia dónde o hacia qué transita un individuo que da por culminada su escolarización. La tradición más importante en este sentido ha abordado este aspecto como un problema de “migración” desde la escuela al trabajo, es decir, desde una etapa donde el sistema educativo constituye el centro de gravedad institucional de la vida del joven hacia otra en la que ese lugar pasa a ser ocupado básicamente por el mercado laboral. En parte, este esquema define una secuencia prescripta, es decir, normativamente establecida. Pero también describe la forma en que empíricamente se produce la moratoria de roles para un conjunto importante de la población. Sin embargo, el esquema resulta algo problemático, especialmente en los países en desarrollo como el Uruguay, al menos por tres razones íntimamente vinculadas entre sí.

Primero, porque supone una secuencia que no necesariamente se constata en términos empíricos. Uruguay constituye un caso especialmente paradigmático donde la asistencia a la educación y la participación en el mundo del trabajo conviven por períodos más o menos prolongados de tiempo. Una parte importante de los estudiantes, aun en las edades que corresponden aproximadamente a la Enseñanza Media, presenta efectivamente una configuración mixta de roles adulto-juveniles: estudian y también trabajan (Boado, 2009). Otros, en tanto, se desafilian sin que necesariamente esto se traduzca en su inserción laboral. Se trata, en este último caso, de los “jóvenes que no estudian ni trabajan”, individuos con una participación institucional particularmente débil en dos de las esferas públicas básicas de protección social (Filgueira, 1998; Filgueira & Fuentes, 2001; Móttola, 2009).

Esta dificultad puede sortearse razonablemente si se aborda el problema en términos típico-ideales, es decir, a partir de la consideración de los pesos relativos y no absolutos de ambas esferas en cada etapa biográfica. Estudio y trabajo podrían considerarse entonces como los polos teóricos de una transición que, empíricamente, reconoce estados impuros de carácter más o menos temporario. Subsiste todavía el problema adicional de que no todas las personas que dejan de estudiar participan en el mercado laboral. En Uruguay, esto se vincula especialmente a la división sexual del trabajo remunerado y doméstico, especialmente entre las clases bajas. Aunque el país se distingue de sus vecinos por altos niveles de actividad femenina –casi todas las mujeres han trabajado en alguna oportunidad–, se ha mostrado que una proporción relativamente importante de ellas –cercana al 20%– se retrae luego de algún período de inserción laboral (Cardozo, 2008b). En estos casos, la transición fuera del sistema educativo parece estar más asociada a la asunción de roles domésticos que al comienzo del ciclo laboral.

Segundo, tanto la salida de la escuela como el inicio de la vida activa constituyen frecuentemente procesos no lineales. A diferencia, por ejemplo, de la paternidad, los eventos típicos que pautan el final de la etapa escolar y/o el comienzo del trabajo pueden ser revertidos, lo que les otorga un carácter especialmente complejo. Aunque no impliquen necesariamente cambios definitivos, se reconoce en general que el primer evento de desafiliación escolar o la primera experiencia laboral determinan una parte importante de las características que terminarán asumiendo las transiciones juveniles. De todas maneras, no es raro encontrar episodios que comporten entradas y salidas transitorias en ambas esferas, especialmente durante las etapas propiamente transicionales en las que no se ha producido definitivamente la moratoria de roles. Estas idas y vueltas pueden interpretarse como períodos de adaptación ante cambios coyunturales, por ejemplo, en el tipo y magnitud de la demanda de trabajo (Casacuberta & Bucheli, 2010), o como períodos de prueba que pueden llevar a revisar las decisiones iniciales ante resultados distintos a los previstos.

En cualquier caso, empíricamente, parece cierto que las transiciones juveniles en las distintas dimensiones no son mutuamente independientes. Estudios anteriores han mostrado que, a nivel agregado, el trabajo y la salida de la educación anteceden a los tránsitos domésticos, aunque los calendarios no son homogéneos (Cardozo & Iervolino, 2009; Filgueira, 1998). Para los jóvenes de ambos sexos de las clases medias y altas, las transiciones comienzan típicamente con el ingreso al mercado laboral, lo que supone períodos más o menos extensos durante los cuales se combinan educación y trabajo. La moratoria de roles en la esfera doméstica –emancipación del hogar de origen, unión conyugal y paternidad– es para ellos un proceso bastante posterior, que se verifica recién cuando se ha completado la etapa de acumulación de años de estudio y se han atravesado los primeros ciclos de las carreras

ocupacionales. En los sectores de menor instrucción, en tanto, las transiciones son sensiblemente más prematuras. La secuencia también es distinta en estos casos y, además, se especifica fuertemente por sexo. Para los varones, educación y trabajo siguen aproximadamente una pauta “en espejo”: la salida temprana del sistema de enseñanza tiende a coincidir temporalmente con el inicio de la actividad laboral, y ambos procesos anteceden típicamente a las transiciones familiares. Entre las mujeres menos educadas, en cambio, la culminación de los estudios es seguida rápidamente por la emancipación, la unión conyugal o la maternidad. A esto se le agrega frecuentemente un retraining temprano del mercado de empleo. Las transiciones de estas mujeres son las más vulnerables puesto que suponen menores niveles de autonomía. Esto es, sus trayectorias individuales aparecen mayormente ligadas a la situación de terceras personas. Además, estas mujeres quedan fuera de los circuitos clásicos que aseguran el acceso a la matriz de protección social vinculados a la salud, la educación y el mercado de trabajo.

En cualquier caso, aunque empíricamente y, con las especificaciones anotadas, se ha constatado una asociación importante en la temporalidad de las distintas transiciones, en particular, entre la salida de la escuela y el inicio de la actividad laboral (Casacuberta & Bucheli, 2010), el sentido de las determinaciones no es claro.

Una parte de la literatura especializada sobre el tema tiende a priorizar las consecuencias que tienen eventos como la paternidad y maternidad adolescente o el ingreso temprano al mercado de trabajo sobre las carreras educativas y, en particular, sobre la interrupción prematura de los estudios. Existen, no obstante, algunos indicios que sugieren la hipótesis contraria, esto es, que las trayectorias escolares en estos tramos de la biografía constituyen el factor que desencadena o precipita los itinerarios juveniles en las otras dimensiones y no al revés. Esta idea es controvertible y debe ser resuelta en términos empíricos más que conceptuales. En cualquier caso, debe reconocerse que no es fácil establecer en este terreno conexiones causales lineales. En el contexto internacional, por ejemplo, se ha mostrado que los estudiantes que deciden comenzar a trabajar, frecuentemente ya habían debilitado los lazos que los mantenían vinculados a la escuela (Shanahan y Flaherty, 2001; Warren, 2002), lo que sugiere que la inserción ocupacional puede ser eventualmente tanto una *causa* como un *síntoma* del abandono de los estudios. En los países de América Latina, en los que casi siempre el trabajo que realizan los adolescentes tiene carácter esporádico y reconoce condiciones de gran fragilidad, la sospecha de que los procesos que desencadenan la desafiliación escolar se incuban antes de que el alumno se convierta en trabajador es al menos plausible. Amorín, Carril & Varela (2006) aportan resultados similares para el caso uruguayo respecto a las transiciones típicamente domésticas. Sus conclusiones indican que entre las madres adolescentes de estratos bajos y medios bajos, la salida de la escuela tiende a ser previa al embarazo.

Además, sostienen, la maternidad en estas mismas edades no se asocia con la interrupción de los estudios en los sectores medios.

En definitiva, el marco de análisis del curso de vida contribuye a entender los procesos de interrupción de las trayectorias escolares en el marco sociológico más amplio de las transiciones vitales que ocurren en esta etapa de las biografías y que en parte condicionan los itinerarios educativos y en parte se definen a partir de ellos.

5. Trayectorias escolares, decisiones educativas y reproducción social

Las transiciones juveniles y en particular las trayectorias escolares no son independientes de las distintas formas de estratificación social que se superponen en cada generación ni, en consecuencia, de la estructura de riesgos y oportunidades asociada a ellas. Los profundos cambios que ocurren en estas edades definen una etapa del ciclo vital en la que los mecanismos básicos de producción y reproducción intergeneracional de las desigualdades se hacen particularmente patentes. En otras palabras, las trayectorias escolares no suceden en un “vacío social”. Tal como se argumentó, constituyen más bien uno de los múltiples componentes que van configurando los complejos recorridos que pautan los itinerarios biográficos o cursos de vida a través del tiempo (Benner & Graham, 2009).

Resulta clave, en este sentido, considerar los factores que determinan las características y la temporalidad de estos procesos. En este contexto, interesa en particular conceptualizar el carácter socialmente estratificado de las trayectorias escolares. Los enfoques sobre el tema pueden distinguirse según el énfasis que asignan a los componentes estructurales (sociales o económicos), culturales, motivacionales o racionales, así como a los mecanismos a través de los cuales se explica la articulación de la acción individual con el contexto más amplio en la que se inscribe.

A. Transiciones juveniles y reproducción social

Si las transiciones juveniles constituyen una etapa demográficamente densa, en el sentido antes indicado, las trayectorias escolares pueden ser definidas también como procesos “sociológicamente densos”. En el presente contexto, esta idea busca subrayar el hecho sustantivo de que las formas de transitar por el sistema educativo, incluidos los distintos niveles de logro y el momento en que se decide dejar la escuela, están condicionadas en gran medida por la posición de los estudiantes en la estructura social y, al mismo tiempo, configuran buena parte de las posibilidades futuras de movilidad vertical –ascendente o descendente– o de mantenimiento de las condiciones de vida de la familia de origen. Esto las ubica como uno de los mecanismos por excelencia a través de los cuales se juega la reproducción o permeabilidad intergeneracional de la estructura de desigualdades de la sociedad.

Buena parte de la reflexión teórica general sobre la asociación entre logros educativos y estratificación social resulta útil para el estudio de las trayectorias escolares. A pesar de las críticas y revisiones teóricas y metodológicas que suscitó la publicación del llamado *Informe Coleman* en los años sesenta (Coleman et al., 1966), incontables investigaciones sobre distintos países han reafirmado sus conclusiones genéricas relativas al impacto preponderante que el contexto social ejerce sobre los resultados escolares en comparación con los procesos e insumos internos a la escuela (Mella & Ortiz, 1999). En sus distintas vertientes, estos enfoques predicen una fuerte determinación de clase respecto a las trayectorias de los niños y jóvenes en cuanto al acceso a la educación, el desarrollo de aprendizajes, los niveles de reprobación o la interrupción de la actividad académica (Sandoval & Muñoz, 2004). Estas teorías comportan por lo general una fuerte dosis de determinismo, aunque las formas que asume el condicionamiento social de los logros educacionales varía de un caso a otro, en particular respecto al lugar que ocupan en la explicación la subjetividad y/o la racionalidad, es decir, la noción de agencia.

Así por ejemplo, la clásica teoría de Bernstein (1989) propone una cadena causal que, resumiendo, va desde la ubicación de los adultos del hogar en la división social del trabajo a la transmisión familiar vía socialización primaria de un código lingüístico elaborado o restringido al niño y, de allí, al tipo de desempeño de este último, primero académico y posteriormente social en términos de su inserción ocupacional.

Bourdieu, por su parte, ubica el problema en el marco más amplio de su teoría sobre la reproducción social. Especialmente, interesa retomar aquí su hipótesis sobre las formas de transmisión, activación y reconversión del capital, en particular de tipo cultural. Bourdieu (2000) distingue tres tipos básicos de capital cultural: a) el incorporado, que da cuenta del conjunto de disposiciones lingüísticas, actitudinales, corporales y estéticas transmitidas hereditariamente a través de los procesos de socialización primaria; b) el objetivado en obras de arte, libros y otros bienes culturales y c) el institucionalizado, es decir, aquel que es socialmente sancionado en forma de credenciales o títulos académicos. Su argumento principal es que los distintos tipos de capital, pero especialmente el cultural en sus distintos estados, ejerce un papel determinante en las posibilidades de éxito escolar y en las decisiones educacionales –incluidas las relativas a permanecer o no en la escuela– que pautan las distintas trayectorias. De esta forma, el sistema educativo es visto como uno de los principales mecanismos de reproducción intergeneracional de las posiciones de clase, a las cuales contribuye a legitimar sancionando socialmente como logros adquiridos privilegios de carácter esencialmente adscripto (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron, 1997). El concepto de *habitus* (1998) constituye el puente teórico para incorporar la noción de agencia en la explicación y le permite a Bourdieu explicar la estratificación educativa en términos de la desarticulación (*missmatch*) entre la cultura familiar de las clases trabajadoras y la cultura que predomina en la escuela.

B. *El papel de la escuela en las trayectorias escolares*

Sobre finales de la década de 1970 y en buena parte como reacción a las teorías reproductivistas, el movimiento de las “escuelas eficaces” ha conformado una corriente teórica que, en estrecha conexión con la investigación empírica y la teoría organizacional, incorporó la preocupación por el efecto que las propias escuelas y las prácticas concretas de los maestros y supervisores ejercen sobre los logros educativos (Báez de la Fe, 1994; Fernández, 1999a; Fernández, 1999b; Edmonds, 1979). Entre otras dimensiones relevantes, se han destacado en esta dirección el tipo de liderazgo de los directivos (Gray, 1990), la focalización de las instituciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el otorgamiento de mayores responsabilidades a los estudiantes (Lipsitz, 1984), la definición de la escuela como una “organización de aprendizaje” (Hopkins, 1994) o el efecto del currículum (Van der Hulst & Cansen, 2002).

Aunque no existe consenso acabado ni respecto a las características que definen a una “escuela eficaz” ni al propio concepto de eficacia escolar (Fernández, 2003a), esta tradición tiene el mérito de haber puesto en cuestión el carácter meramente reproductivista del sistema educativo. La perspectiva abrió nuevas posibilidades de análisis tanto en relación a organizaciones que logran mejores resultados que los que serían previsibles en función del contexto sociocultural o económico de su alumnado (escuelas eficaces) como sobre aquellas que, por el contrario, se ubican por debajo de las expectativas.

Este segundo eje de conceptualización teórica brinda pistas interesantes para pensar las trayectorias escolares –en particular, las que derivan en transiciones prematuras fuera de la escuela– como resultantes de un conjunto de eventos académicos anteriores entre los que cabe señalar al menos: la repetición de cursos y la consecuente acumulación de rezago escolar, la insuficiente adquisición de competencias y conocimientos definidos explícita o implícitamente por los programas curriculares, el debilitamiento de los vínculos académicos o sociales del alumno con la escuela y su entorno, entre otros. Genéricamente, la interrupción de los estudios antes de la acreditación de los niveles de logro esperados aparece en este contexto como la expresión final de un proceso que supone la dificultad del sistema escolar para integrar a un conjunto de estudiantes a las dinámicas sociales y específicamente educativas que tienen lugar en la escuela (Tinto, 1975).

C. *Trayectorias escolares y decisiones educacionales*

Por otra parte y en buena medida también como reacción frente a las teorías del capital cultural –y específicamente a los desarrollos motivados por las investigaciones de Bourdieu–, ha venido tomando relevancia en la última década otro conjunto de explicaciones que ponen el énfasis en los procesos de toma de decisión

que se encuentran a la base de las opciones que los jóvenes realizan en su tránsito por el sistema escolar, entre las cuales se encuentra la de interrumpir temporal o definitivamente los estudios.

Estos desarrollos ofrecen un conjunto de hipótesis alternativas a la teoría del capital cultural. Su propósito explícito es explicar los mecanismos que operan en las determinaciones de clase sobre los logros educativos sin apelar a la cultura sino en términos de modelos racionales de toma de decisión.

A partir de la tesis fundacional de Boudon (1974), diversos autores han distinguido entre los efectos primarios de la estratificación social sobre los desempeños académicos y los efectos secundarios sobre las decisiones educacionales (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Los efectos primarios son explicados a través de mecanismos básicamente similares a los planteados por la tradición culturalista. La noción de efectos secundarios, en tanto, procura explicar por qué personas con similares aptitudes y/o logros académicos pero pertenecientes a diferentes contextos sociales difieren en sus opciones educativas en los niveles postobligatorios.

Desde esta perspectiva, las aspiraciones educativas son entendidas como un plan racional para la inserción futura en la estratificación social. Las decisiones educativas acarrearán costos y beneficios cuya evaluación, una vez que ya han operado los efectos primarios, varía en función de la clase social de origen. En teoría, cada opción conlleva una utilidad en términos de retornos de la educación y una estructura de costos asociados a solventar los estudios y a postergar el ingreso al mercado de trabajo. Tal como observa Fernández (2006), además, se supone que existe consenso sobre la conexión fáctica entre la obtención de credenciales educativas y el destino de clase.

En este sentido, Breen & Goldthorpe (1997) han propuesto la hipótesis de aversión relativa al riesgo (*relative risk aversion*), según la cual la estructura de tal decisión se basa esencialmente en el intento de minimizar las probabilidades de descenso social intergeneracional más que en la búsqueda de movilidad ascendente. El trabajo de Breen y Goldthorpe ha motivado una interesante producción académica en los últimos años orientada a contrastar la hipótesis de aversión al riesgo y a discutir sus principales implicancias (p. e., Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005; Breen & Yaish, 2006; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007; Fernández, 2006).

El aspecto sustantivo del planteo es que los estudiantes definen un umbral de mínima (*threshold*) sobre sus logros educativos, el cual viene determinado por la posición social de origen –operacionalmente, por el máximo nivel de instrucción alcanzado por sus padres– y se forman una expectativa subjetiva sobre sus chances de éxito en caso de iniciar un año o un ciclo escolar adicional. Esta última, definida como probabilidad subjetiva, viene dada por su propia autovaloración, informada

por sus desempeños académicos anteriores y por las sanciones recibidas en términos de aprobación o reprobación de cursos, calificaciones, etc., los que por su parte dependen de los efectos primarios de la estructura de clases (Fernández, 2006).

Al comienzo de cada año escolar, la opción sustantiva para el estudiante es entre: a) permanecer en la escuela –en cuyo caso el estudiante podrá ai) culminar con éxito el grado o ciclo correspondiente o aii) abandonar o fracasar, lo cual comporta costos–, y b) no matricularse e ingresar al mercado de trabajo. Dado que los umbrales mínimos de logro son menores para los estudiantes de las clases bajas, sus expectativas de éxito deberán ser comparativamente mayores para que la alternativa de continuar estudiando un año adicional constituya una opción razonable. Aunque generalmente no aparece explicitado en estos desarrollos, el planteamiento general indicaría además que, a igual origen social, la permanencia en la escuela constituye una opción más probable para los alumnos académicamente exitosos, debido a que sus expectativas subjetivas de logro deberían ser más altas. Esta última interpretación de la hipótesis de aversión al riesgo parece sugerente, en tanto habilita a pensar en mecanismos que podrían explicar por qué algunos jóvenes interrumpen prematuramente sus trayectorias académicas mientras otros permanecen en la escuela, en base a factores que no dependen del origen social.

Este tipo de enfoques tiene la importante virtud de brindar elementos teóricos interesantes para discutir el grado y tipo de racionalidad que los estudiantes ponen en juego al momento de decidir sobre sus trayectorias escolares, la vinculación de dichas decisiones con las oportunidades y restricciones sociales que enfrentan y la necesaria articulación entre los niveles macro del contexto y micro de la acción individual que ha reclamado el propio Coleman (1986).

Ahora bien, desde una perspectiva centrada en trayectorias escolares que se desarrollan en el tiempo más que en eventos puntuales, debe incorporarse la posibilidad de cambios, tanto en los datos del entorno como en las ecuaciones que se encuentran a la base de las opciones educativas. Una hipótesis razonable, en este sentido, es que los jóvenes definen sus cursos de acción en base a sus experiencias pasadas y a sus planes y aspiraciones de futuro, pero lo hacen actualizando continuamente sus expectativas de acuerdo al peso de la evidencia derivada de sus experiencias escolares y extraescolares concretas. Este dinamismo permite explicar itinerarios en apariencia paradójicos, como el abandono de cursos durante el año o la reinserción en el sistema educativo luego de un período de inactividad académica, que de otra forma parecen cuestionar la racionalidad de la decisión inicial. Esto no obsta, de todas formas, para aceptar que una parte de las opciones educacionales puede estar afectada por formas de racionalidad no utilitarias vinculadas, por ejemplo, a niveles de satisfacción o frustración con la experiencia escolar o con las percepciones del joven respecto a los apoyos –o a su ausencia– que recibe de la escuela para continuar estudiando

D. *Curso de vida y edades normativas*

Los enfoques sobre juventud denominados biográficos enfatizan en este sentido el hecho de que los itinerarios juveniles son en buena medida construcciones individuales en las que se articulan de forma compleja y a veces paradójica la elección racional, las estrategias de futuro y las emociones con las constricciones y oportunidades sociales y culturales (Casal, García, Merino & Quesada, 2006). La noción de agencia que se deriva de este tipo de planteos supone que los jóvenes son capaces de definir en forma más o menos controlada y proactiva planes y metas de futuro, en el marco de las cuales se van articulando las decisiones que realizan en su tránsito por esta etapa vital y, en términos de las trayectorias escolares, por el sistema educativo en particular. Dichas elecciones, incluida la de interrumpir los estudios o la de retomarlos, pueden entenderse desde este punto de vista como la puesta en práctica de un plan de vida más o menos difuso que no es independiente del entorno social pero que tampoco representa, sin más, el resultado de una adaptación mecánica.

La hipótesis básica sobre este aspecto es que estos procesos son esencialmente dinámicos: los itinerarios concretos no son sin más la actuación de un plan de vida elaborado de una vez y para siempre. La evidencia disponible sugiere, en cambio, que una parte importante de los jóvenes va articulando sus estrategias, motivaciones y opciones individuales con las oportunidades y constricciones del contexto inmediato y con sus propias experiencias personales. Esta situación se refleja en trayectorias no lineales que implican, por ejemplo, abandonos y reingresos a la escuela o etapas de actividad laboral seguidas de otras de retraimiento. En otros términos, las estrategias individuales, incluidas las elecciones educacionales, se actualizan permanentemente.

Parte del espacio de oportunidades y restricciones dentro del cual se toman las decisiones surge de las propias expectativas sociales asociadas a las distintas etapas biográficas que definen, dentro de márgenes variables, los tiempos y secuencias esperados para las distintas trayectorias. La perspectiva del curso de vida llama la atención, en este sentido, sobre el hecho de que las trayectorias personales se estructuran, en buena medida, en torno a edades normativas. El planteo supone que existen calendarios típicos para el desempeño de determinados roles y también para los eventos que definen los cambios de un estado social a otro: el ingreso al mercado de trabajo, la paternidad y, por supuesto, la salida de la escuela. Esto implica que, mientras algunas trayectorias siguen los ritmos y las secuencias esperadas, otras se desvían de los recorridos “apropiados” porque ocurren demasiado pronto o demasiado tarde (Neugarten & Danan, 1973). Desde este punto de vista, puede sostenerse que los itinerarios concretos se estructuran en base a un reloj social y no solo personal o, lo que es lo mismo, a unos ritmos socialmente instituidos.

En el caso de las trayectorias escolares, el calendario normativo no solo afecta a la transición central dada por la salida definitiva de la escuela, sino también a las distintas transiciones intermedias que estructuran los itinerarios académicos: el egreso de Primaria y el inicio de la Educación Media, el ingreso al Bachillerato y posteriormente el acceso a la Educación Superior definen una secuencia ideal que se asocia, en cada caso, a edades normativamente estipuladas. El desvío respecto a estos calendarios derivado por ejemplo de la acumulación de rezago escolar implica, tal como habrá oportunidad de mostrar a lo largo de la tesis, riesgos importantes para la permanencia en el sistema educativo.

Por otra parte, es posible pensar que, aunque las trayectorias escolares se estructuran en el tiempo, no lo hacen necesariamente de manera lineal. La noción de edades normativas sugiere, desde este punto de vista, que el incumplimiento de los niveles de logro académicos previstos para cada momento precipita la salida de la escuela en algunos puntos específicos de la biografía más que en otros. La mayoría de edad y el conjunto de cambios en los derechos, obligaciones y expectativas sociales asociados a ella parecen, en este sentido, constituir un momento crítico.

6. Estructura de la tesis

La tesis se estructura en seis capítulos principales, además de este primero de carácter introductorio. En el siguiente, se presenta el alcance de la investigación, se explicitan las preguntas e hipótesis centrales que orientan el trabajo y se fundamenta el tipo de diseño y la metodología utilizada. Los cinco capítulos siguientes reúnen el análisis empírico propiamente dicho. En el Capítulo III, se describen las trayectorias académicas de la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003 en función de los resultados obtenidos sobre los 19 años en términos de acreditación de ciclos y vinculación con el sistema educativo. El Capítulo IV presenta un panorama general sobre las decisiones de no matricularse en la Educación Media. El siguiente se ocupa de un conjunto de eventos intermedios que suponen un debilitamiento social y académico de los vínculos escolares y explora su impacto sobre las opciones inmediatas relativas a continuar estudiando o dejar de hacerlo. Finalmente, los capítulos VI y VII proponen dos análisis multivariados, respectivamente, sobre los factores que inciden en la desafiliación durante la Educación Media y en la reafiliación de aquellos que retoman sus estudios tras un período de inactividad académica. La tesis culmina con una discusión de las principales conclusiones alcanzadas a la luz de las preguntas e hipótesis iniciales.

Capítulo II

Diseño y metodología

1. Formalización del problema de estudio y de los objetivos

Como se ha argumentado en el capítulo anterior, Uruguay no ha logrado mejoras relevantes en cuanto a los egresos de la Educación Media al menos en las últimas dos décadas. Esta situación surge como uno de los principales cuellos de botella para la calificación de las cohortes poblacionales que vienen incorporándose y que se incorporarán próximamente a la fuerza de trabajo, lo que plantea serios desafíos al desarrollo y a la posibilidad de interrumpir o mitigar los circuitos de reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales.

Esta tesis busca aportar elementos conceptuales y empíricos que contribuyan a explicar por qué un porcentaje elevado de jóvenes que acceden a la Educación Media no logran culminarla. En el Capítulo I se defendió la conveniencia de formular el problema en términos de procesos más que de episodios puntuales de deserción o abandono. Con esa preocupación como elemento disparador, el trabajo indaga acerca de las distintas trayectorias escolares que pautan el tránsito de los jóvenes uruguayos por la Enseñanza Media entre los 15 y los 19 años aproximadamente, en particular sobre aquellas que suponen algún tipo de ruptura temporal o definitiva de sus vínculos con el sistema educativo formal.

El **objetivo general** que guía la tesis consiste, entonces, en analizar retrospectivamente las trayectorias escolares de la cohorte de estudiantes evaluadas por PISA en 2003 durante la Educación Media con el propósito de describir distintos itinerarios típicos definidos por a) los logros alcanzados sobre el final de la segunda década de vida, b) la naturaleza de los vínculos académicos que el joven mantuvo con el sistema educativo formal, pautados básicamente por el eje continuidad/disrupción y c) la temporalidad de los eventos clave que conforman las distintas trayectorias. Asimismo, el estudio busca identificar los factores escolares y extraescolares que inciden en estas trayectorias y en su calendario.

Este objetivo general se descompone en los siguientes **objetivos específicos**:

- A. Contribuir a la precisión conceptual y metodológica de los fenómenos comúnmente denominados con los términos deserción y/o abandono escolar a partir del marco analítico más amplio del estudio de trayectorias educativas

inscriptas en los cursos de vida de los adolescentes y jóvenes. Las claves de este objetivo vienen dadas, en primer lugar, por la consideración de la dimensión temporal que permite pensar en procesos más que en eventos puntuales y, en segundo término, por la exploración de situaciones intermedias que definan matices entre los polos de la afiliación y la desafiliación plena.

- B. Describir las trayectorias académicas de la cohorte PISA en el período 2003-2007 de acuerdo al análisis en el tiempo de eventos clave como la inscripción y permanencia en cursos formales, las distintas opciones educativas adoptadas, los niveles de progresión y los resultados obtenidos sobre los 19 años.
- C. Cuantificar la incidencia de los eventos que suponen la ruptura o el debilitamiento de los vínculos con la enseñanza formal, definidos especialmente por la no matriculación a inicios de cada ciclo escolar y el abandono de los cursos durante el año, así como por otro conjunto de situaciones intermedias, tales como el ausentismo, el cursado parcial de asignaturas o los cambios de modalidad.
- D. Explorar el peso de las interrupciones que revisten un carácter temporario, es decir, de aquellas que implican períodos de inactividad académica seguidos por la reinserción posterior en una institución de enseñanza formal, con el propósito de contribuir a explicar por qué algunos jóvenes dejan el sistema educativo en forma definitiva en tanto otros revierten su decisión inicial.
- E. Identificar la incidencia relativa que tienen cuatro órdenes de factores sobre las trayectorias académicas seguidas por la cohorte PISA entre los 15 y los 19 años: a) el origen social familiar, b) el curso de vida y los procesos de moratoria de roles que pautan la transición hacia la vida adulta –básicamente, el ingreso al mercado de trabajo, la emancipación familiar y la paternidad–, c) la trayectoria escolar previa a los distintos eventos de interés y d) las características de las instituciones a las que ha asistido el estudiante y la naturaleza de los vínculos que pautan distintos niveles de integración al centro.

El primer tipo de objetivos es de naturaleza básicamente descriptiva. Esta fase de la investigación requerirá la identificación de itinerarios típicos, teóricamente relevantes y empíricamente consistentes, que permitan identificar formas alternativas de atravesar por la Educación Media en cuanto a los recorridos, los niveles de progresión y de logro y los calendarios. Se trata de aportar elementos empíricos que permitan discernir entre distintas trayectorias que se ubican a mitad de camino entre la afiliación y la desafiliación plena.

El segundo tipo de objetivos busca identificar el tipo de factores que se asocian con mayor o menor probabilidad a las distintas trayectorias identificadas en el paso anterior. Se trata, en última instancia, de explorar posibles mecanismos causales que mejoren la explicación de los hallazgos descriptivos.

2. Explicitación de las principales preguntas que guían el estudio

La tesis pretende buscar respuestas empíricamente fundadas a una pregunta principal, de la cual se derivan otras subsidiarias, en principio clasificables en dos grandes grupos: descriptivas y explicativas.

Pregunta principal

¿Cuáles son las trayectorias académicas que siguen los jóvenes uruguayos durante la Educación Media y qué factores explican que un conjunto de ellas deriven en distintos grados de desafiliación al sistema de enseñanza formal?

Preguntas subsidiarias

- A. ¿Cuáles son las trayectorias escolares típicas durante la Educación Media que ha seguido la cohorte PISA entre los 15 y los 19 años en términos de logro, progresión académica y vinculación con el sistema educativo formal?
- A. ¿Cuál es la incidencia de los eventos de interrupción en la inserción institucional dados principalmente por la no matriculación a inicios del ciclo escolar y por el abandono durante el año?
- B. ¿Cómo inciden distintos eventos intermedios que suponen el debilitamiento del vínculos social y académico del joven con la educación formal (abandono intraanual, ausentismo, abandono de materias y cambios de modalidad) en las trayectorias posteriores, en términos de permanencia o interrupción de la asistencia a clases?
- C. ¿En qué proporción de los casos la decisión que toma un joven de no matricularse en el sistema educativo en algún punto de su trayectoria es revertida posteriormente? ¿De qué factores depende el carácter definitivo o temporario de tal decisión?
- D. ¿Cuál es el impacto relativo de los distintos factores señalados en el objetivo específico E (origen social, curso de vida, trayectoria académica previa y características institucionales) en las probabilidades de que un joven termine desafiándose de la Educación Media entre los 15 y los 19 años?
- E. ¿Cuál es el impacto relativo de estos mismos factores en las probabilidades de que un joven que interrumpió su escolarización entre los 15 y los 19 años antes de acreditar la Educación Media revierta esta situación y decida reinsertarse en el sistema educativo?

3. Formalización de las hipótesis

El siguiente sistema de hipótesis articulará la búsqueda de respuestas para las preguntas planteadas y guiará los pasos siguientes de la investigación, incluido el análisis, sin desmedro de las derivaciones que puedan surgir a lo largo del proceso de investigación.

Hipótesis 1: Desestandarización de las trayectorias escolares

Formulación. Las trayectorias escolares se vuelven cada vez más heterogéneas o desestandarizadas a medida que avanza el tiempo, es decir, la edad de los jóvenes.

Especificación. Un conjunto de estudiantes sigue casi perfectamente las secuencias y los ritmos normativos definidos por la propia estructuración del sistema educativo. Ellos mantienen una afiliación continua y logran acreditar la Educación Media a edades fuertemente estandarizadas que se concentran entre los 17 y los 18 años. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes se apartan de este itinerario y lo hacen, además, siguiendo trayectorias diversas. La desviación más clara respecto al itinerario normativo supone la desafiliación prematura del sistema educativo previa a la acreditación de la Educación Media. Aun en estos casos, se prevé una gama relativamente amplia de situaciones distintas en función de los logros alcanzados y de los trayectos seguidos (por ejemplo, la secuencia CB-EMS o la migración hacia otras modalidades técnicas en el CETP). Adicionalmente, entre las trayectorias normativas y las de desafiliación, se espera encontrar una proporción importante de jóvenes que permanecen vinculados a alguna modalidad de Educación Media con distintos niveles de rezago y con grados de afiliación variantes.

Hipótesis 2: Curso de vida y edades normativas

Formulación. Las edades normativas constituyen un elemento clave en las decisiones educativas relativas a permanecer en la escuela o interrumpir la actividad académica, especialmente en el caso de los jóvenes que no han logrado acreditar determinados niveles de logro en los tiempos previstos.

Especificación. Aunque los riesgos de desafiliación crecen con la edad, no lo hacen a ritmos constantes. En particular, el tránsito hacia la mayoría de edad supone un momento crítico que precipita la salida del sistema educativo para quienes no han logrado la progresión esperada. El efecto asociado al curso de vida y a las edades normativas supone cierto grado de estandarización de las transiciones hacia fuera de la escuela en torno al 18° aniversario.

Hipótesis 3: Reproducción de la posición de clase y trayectoria académica previa

Formulación. Las trayectorias académicas están fuertemente asociadas al origen sociofamiliar de los jóvenes. Sin embargo, la desafiliación escolar definitiva o temporaria constituye el resultado final de un proceso pautado por la acumulación de malos resultados, altos niveles de inasistencia a la escuela y períodos de afiliación de baja intensidad.

Especificación. El origen familiar determina buena parte de los logros escolares, incluida la permanencia o la interrupción prematura de los estudios, a través de dos tipos de efectos: primarios –o directos– y secundarios. Estos últimos afectan las decisiones educativas que los jóvenes van adoptando en el tiempo, las cuales se asocian a su posición de origen y a la consideración de costos y beneficios de la educación en términos de las posibilidades de movilidad social pero también a sus expectativas subjetivas de éxito, las que por su parte dependen de sus logros académicos anteriores. La hipótesis supone, en este sentido, dos corolarios complementarios: a) que, a igual desempeño, los jóvenes de las clases menos favorecidas tenderán a interrumpir sus trayectorias académicas en forma previa y b) que, a igual posición de origen, los “mejores estudiantes” tendrán una mayor propensión a permanecer en el sistema educativo.

Por otro lado, se espera que una parte importante de los estudiantes que deciden no matricularse en una institución de enseñanza formal en algún punto de su trayectoria haya experimentado algún evento de debilitamiento de sus vínculos sociales y académicos con el sistema educativo en forma previa, especialmente asociado al abandono de cursos durante el año, aunque también al ausentismo, el abandono de materias o los cambios de modalidad.

Hipótesis 4: Moratoria de roles y Riesgos en competencia

Formulación. Aun cuando las características socioeconómicas de las familias no difieran, la interrupción de las trayectorias escolares, incluida la desafiliación, aparecerá asociada a la asunción de otros roles que “compiten” con el de estudiante, en particular en las esferas del trabajo y de la familia.

Especificación. Se espera que, entre los varones, estas situaciones estarán más asociadas al ingreso al mercado laboral mientras que para las mujeres los riesgos se asocien preferentemente a la asunción de roles domésticos. En buena parte de estos casos, además, se prevé encontrar períodos transicionales en que se conjugue estudio y trabajo o bien estudio y emancipación o paternidad. Es posible, finalmente, que las diferencias por sexo se diluyan en los contextos sociales más favorables.

Hipótesis 5: El impacto de los contextos institucionales

Formulación. Las características de las instituciones educativas inciden en las trayectorias académicas al menos en función de tres tipos de efectos: a) a través del

efecto del entorno sociocultural de los estudiantes que concurren a un mismo centro; b) la modalidad y el sector institucional y c) por el tipo de integración social y académica del estudiante a la institución.

Especificación. Independientemente de las características individuales, se espera que el grupo de pares incida en las trayectorias académicas, de manera que aquellos estudiantes que accedieron a instituciones de entorno sociocultural más favorable tengan menores riesgos relativos de desafiliación y de experimentar eventos de interrupción temporarios. Este efecto puede ser directo o mediatizado por la obtención de mejores resultados académicos. En segundo lugar, se prevé una fuerte concentración de las trayectorias que se desvían de los itinerarios normativos en el sector público y, en el caso de los Bachilleratos, en la modalidad Secundaria en comparación con la Tecnológica. Tercero, cuanto más bajo sea el nivel de integración social y académica a la institución, mayor será la probabilidad de que el joven ajuste a la baja sus expectativas educativas e interrumpa su escolarización.

4. Diseño del estudio

Esta investigación se basa esencialmente en la reconstrucción de trayectorias escolares. El diseño que mejor se adecua a los objetivos planteados y a las definiciones teóricas adoptadas es el estudio longitudinal retrospectivo de tipo estadístico. Dicha opción viene posibilitada por la naturaleza de la información que se utilizará, cuyos elementos constitutivos son los registros de eventos académicos –o de su ausencia– en el tiempo para una misma cohorte de estudiantes.

La estrategia definida pretende lograr un cierto grado de isomorfismo entre el objeto del estudio, esto es, la reconstrucción de las trayectorias escolares y el diseño general en su conjunto, con el propósito de sortear algunos de los inconvenientes teóricos y metodológicos de los estudios típicos sobre deserción o abandono escolar basados en una única observación en el tiempo.

4.1. Fundamentación del diseño seleccionado

Hasta muy recientemente, buena parte de los conocimientos disponibles en el país sobre el abandono de los estudios, en sentido genérico, durante la Educación Media, presentaba limitaciones derivadas de problemas metodológicos. El principal estriba en que, en su enorme mayoría, se basan en datos estadísticos de carácter transversal (*cross-sectional*), esto es, en información agregada para el conjunto de la población de interés en un momento específico del tiempo. Este tipo de abordajes permite conocer el “stock”, o su expresión en términos relativos, de jóvenes de determinada edad que no asisten a la educación en un año determinado (por ejemplo, a partir de información derivada de las encuestas de hogares) o que han dejado de asistir a clases a lo largo de un ciclo lectivo (en función de las estadísticas generadas

por el propio sistema educativo). Sin embargo, aun cuando se incorpore el análisis de series de información para un período más o menos prolongado de años, esta forma de abordar el problema resulta insuficiente y esto por razones directamente vinculadas tanto a la propia definición del objeto de estudio como a las posibles hipótesis explicativas que de esta información pueden derivarse.

En primer lugar, puesto que el estatus educativo de un individuo es un atributo esencialmente dinámico (se puede abandonar los estudios en un momento dado, reiniciarlos y volverlos a interrumpir en momentos posteriores, cada vez por intervalos variables), parecería que la forma más apropiada de acercarse al problema de la desafiliación escolar es incorporando la dimensión temporal a partir de la consideración de las propias trayectorias académicas. Esto implica, entre otros aspectos, superar las definiciones administrativas asociadas a los fallos que emite el sistema educativo y avanzar hacia conceptualizaciones de tipo sustantivo que permitan clasificar correctamente, por ejemplo, a estudiantes que se encuentran inscritos pero no asisten a clases, que no se vuelven a inscribir en un subsistema pero sí en otro, o que abandonan sus estudios pero los retoman en forma posterior. A su vez, es preciso distinguir cualquiera de estos conceptos del análisis de la variación en la matrícula escolar (número de inscritos en un nivel). Esta última no es más que la expresión del comportamiento de un conjunto de factores que, lejos de agotarse en los procesos de desafiliación, no inscripción o abandono, implican aspectos tales como los niveles de repetición, los flujos intersistemas e interniveles o la emigración internacional, entre otros (Cardozo & Retamoso, 2007). La noción de trayectorias escolares y la estrategia metodológica adoptada en este proyecto basada en información longitudinal pretenden sortear algunas de estas dificultades.

Por otra parte, el análisis retrospectivo de las trayectorias escolares supone mejorar las estimaciones, en tanto posibilita ubicar los eventos de interés en el momento en que se producen, en lugar de agregarlos en indicadores acumulativos como el porcentaje de jóvenes que no asiste a educación en una año cualquiera. Este último argumento aplica también a la introducción de hipótesis explicativas que, en ausencia de información de tipo longitudinal, están sujetas frecuentemente a falacias relativas a la ubicación temporal de los predictores. Problemas de este tipo son especialmente críticos cuando implican variables que pueden cambiar en el tiempo, tales como la actividad laboral, la estructura familiar o el estado conyugal, entre otras. En tanto la antecedencia constituye un elemento básico de cualquier explicación de tipo causa-efecto, la correcta ubicación en el eje temporal de los indicadores que se incorporan como variables explicativas en relación a la dimensión de interés resulta crucial para evitar arribar a conclusiones falsas o por lo menos infundadas.

El escaso desarrollo relativo que este tipo de estudios ha tenido hasta muy recientemente en nuestro país se explica en parte por los altos costos que comportan, pero también, por una limitación propia de la técnica: los resultados del segui-

miento de las trayectorias educativas en los abordajes longitudinales tradicionales se obtienen solo a plazos relativamente largos o constituyen, en el caso de estudios retrospectivos, descripciones del desempeño del sistema educativo en un período de tiempo que, inevitablemente, ya no corresponde al presente. La estrategia adoptada para esta tesis de definir un marco temporal relativamente breve (cinco años de observación) minimiza en parte estas dificultades y permite, en cambio, aprovechar las ventajas señaladas más arriba.

En síntesis, la estrategia elegida constituye a la vez una opción metodológica por un análisis de tipo longitudinal –en este caso, retrospectivo–, y teórica, en tanto plantea la necesidad de conceptualizar trayectorias escolares en lugar de considerar eventos o estatus educativos.

4.2. Base empírica: universo y naturaleza de los datos

Los datos que sirven de base empírica para el análisis provienen de la **Encuesta Retrospectiva sobre Trayectorias Académicas y Capitalización de Conocimientos** en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por la edición de PISA 2003 (en adelante, Encuesta Panel 2007), coordinada por Marcelo Boado y Tabaré Fernández desde el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. El universo de referencia de la investigación estará constituido por la población que al momento de aplicación de las pruebas PISA 2003 (28 de julio al 29 de agosto) tenía 15 años y se encontraba asistiendo a una institución de educación formal de nivel medio: liceos públicos o privados, liceo militar, escuelas rurales con 7º, 8º y 9º grados y escuelas técnicas. Estrictamente, se trata de los jóvenes escolarizados nacidos entre los meses de mayo de 1997 y abril de 1998 (en adelante, la cohorte PISA).

La encuesta permite reconstruir los itinerarios académicos de los alumnos que participaron en la evaluación desde agosto de 2003 hasta mediados de 2007 y asociarlos tanto con su desempeño en esa oportunidad como con algunas características previas relativas a sus carreras escolares. A su vez, el relevamiento incorpora otra información sustantiva relativa a distintos eventos no académicos para el mismo lapso de tiempo, vinculados a la esfera laboral y familiar. En el Anexo Metodológico se presenta el cuestionario aplicado. Los detalles metodológicos pueden consultarse en Fernández, Boado & Bonapelch (2008).

El marco temporal corresponde, para la cohorte en estudio, a la etapa vital que va aproximadamente desde los 15 a los 19 años, edades donde se produce la caída más abrupta en el porcentaje de personas que asisten a la educación formal. Adicionalmente, en términos de años calendario, constituye un período marcado por la culminación y el retroceso del ciclo expansivo que venía registrando la matrícula

de Educación Media desde finales de la década de los noventa, tal como se describió en el Capítulo I.

La técnica de encuesta en que indirectamente se basa el presente proyecto resulta apropiada a los objetivos trazados, en la medida en que se requiere obtener información relativamente diversa sobre una población amplia y geográficamente dispersa. Por otra parte, el carácter estandarizado del formulario (se trata básicamente de preguntas cerradas) y el tamaño de la muestra seleccionada ($n = 2.201$) habilitan el tipo de procesamiento y análisis multivariado que se proyecta realizar y comportan la ventaja adicional de que permiten conocer los niveles de error con que se estimarán los parámetros de interés y en general las conclusiones del estudio para la población de referencia. Al momento del análisis deberán considerarse las posibles distorsiones que puedan surgir del carácter retrospectivo de las respuestas obtenidas.

Es preciso realizar algunas consideraciones adicionales relativas al alcance del universo de estudio. La definición expuesta –jóvenes que tenían 15 años y se encontraban escolarizados en Educación Media al momento de la Evaluación PISA 2003– excluye a aquellos que habían dejado de asistir al sistema educativo antes de ese momento, aproximadamente un 25% de la cohorte generacional (Fernández, Boado & Bonapelch, 2008). El punto es de gran relevancia para valorar el alcance de las conclusiones que puedan derivarse de la Encuesta Panel 2007, puesto que comporta sesgos de selección eventualmente importantes. Algunos autores refieren a este tipo de situaciones con el término de “truncamiento por izquierda” (*left truncation*). En la terminología del análisis de historia de eventos, puede decirse que un conjunto de individuos está truncado por izquierda si excluye a aquellos que estuvieron expuestos al evento de interés pero no lograron “sobrevivir” hasta el momento en que se inician las observaciones y, por tanto, no llegan nunca a ser observados (Guang Guo, 1993).¹

El punto sustantivo en el presente contexto es que los riesgos de desafiliación, no matriculación o abandono de la cohorte PISA, tenderán a subestimar los de la población en su conjunto, puesto que los jóvenes con mayor propensión a dejar la escuela ya habían experimentado estos eventos en forma previa al inicio del panel. Adicionalmente, de acuerdo a todos los conocimientos disponibles sobre el tema, el truncamiento también afecta las características de la cohorte PISA en comparación con la cohorte generacional en varias de las dimensiones que se espera estén asociadas a las decisiones de continuar o interrumpir los vínculos con la escuela. Este segundo tipo de problemas podría introducir sesgos en el análisis de los efectos de varios de los factores previstos en las hipótesis de trabajo.

1 Esta noción se diferencia de la de censura por izquierda (*left censoring*), la cual implica que una determinada transición ya se había producido antes de la primera observación.

4.3. *Diseño muestral*

La Encuesta Panel 2007 se aplicó a una muestra ($n = 2.201$) estratificada de acuerdo a los niveles de desempeño en Matemática, con afijación no proporcional, tomada sobre la base de la muestra originalmente seleccionada por la OCDE para la participación de Uruguay en el Programa PISA en su edición 2003 ($n = 5.835$). Los estratos quedaron conformados según el siguiente criterio: Estrato I, que corresponde a los estudiantes que se ubicaron en los niveles IV, V y VI de la escala PISA (y que fueron censados en la Encuesta Panel 2007, dado el número de casos que representaban), el Estrato II conformado por los estudiantes que alcanzaron competencias básicas (niveles II y III) y el Estrato III que corresponde a los que no alcanzaban los umbrales mínimos de competencia definidos por PISA (niveles I y Bajo I) y se encontraban, por tanto, en fuerte riesgo de exclusión educativa a los 15 años. Asimismo se sorteó una muestra de suplentes para los estratos II y III. El diseño de la muestra, así como las decisiones vinculadas a la localización, seguimiento y reemplazo de los entrevistados y los ajustes estadísticos efectuados sobre la muestra definitiva se encuentran documentados en Fernández, Boado & Bonapelch (2008) y en Boado & Fernández (2010).

Como el interés de la tesis se basa específicamente en las trayectorias durante la Educación Media, la mayor parte de los análisis que se realizan en esta tesis estarán restringidos a los miembros de la cohorte que en cada año de observación todavía no habían acreditado ese nivel. Además, en algunos casos particulares, no se incorporará tampoco a aquellos que en cada edad ya habían dejado de estudiar. Estas definiciones serán explicitadas oportunamente en cada caso particular. El punto sustantivo que debe retenerse es que, al incorporar la dimensión temporal, el universo sobre el que se realizan los distintos análisis puede variar en el tiempo. Esto es lo que se conoce, en el contexto de los estudios sobre supervivencia, como “población en riesgo”, es decir, aquellos individuos que en cada caso están expuestos a experimentar el evento de interés.

4.4. *Estrategia de análisis*

Específicamente, se realizará un análisis retrospectivo que procurará reconstruir las trayectorias escolares de los individuos que conforman la cohorte PISA 2003 entre los 15 y los 19 años de edad. En función de los objetivos trazados, el diseño pretende ubicarse en dos niveles complementarios: descriptivo y explicativo, asociados a las fases principales del análisis y proyectados en forma sucesiva.

El nivel descriptivo supone preguntarse acerca de la frecuencia con que ocurren los eventos de interés a lo largo del período de observación establecido y por los momentos (básicamente, la edad pero también la etapa del ciclo escolar) en que se producen. Se trata en esta etapa de definir al conjunto de individuos observados

como una población para la cual es posible determinar ciertos niveles de riesgo, expresados como probabilidades de experimentar alguno de los eventos de interés en momentos específicos del tiempo. El análisis se centrará tanto en la intensidad de los fenómenos estudiados (cuántos lo experimentaron) como en su calendario (cuándo lo hicieron).

La posibilidad de identificar un conjunto de factores o predictores cuya incidencia sobre las probabilidades de abandono pueda ser estimada y comparada se ubica ya en un nivel propiamente explicativo. En una primera aproximación, se explorarán relaciones causales sin someterlas a pruebas estadísticas rigurosas. Para tal fin, se combinan procedimientos descriptivos básicos (análisis de tablas de contingencia) con análisis de supervivencia para distintas subpoblaciones de interés, definidas de acuerdo a las hipótesis planteadas. Este tipo de técnicas resulta de gran utilidad heurística pero posee limitaciones conocidas, entre las que destacan: su carácter “consumidor de datos” (se requieren subdivisiones progresivas para establecer controles simultáneos por cada variable independiente o interviniente), la dificultad para incorporar variables no categóricas y para asociar pruebas de significación estadística cuando se trabaja con hipótesis multivariadas (Solís, 2007:25).

En una etapa más avanzada de la investigación, se procurará trasladar el análisis al ámbito del Modelos Lineales Generales (GLM, por su sigla en inglés). Específicamente, se ajustarán dos tipos de modelos.

El primero consiste en una regresión logística para estimar el efecto de distintos eventos académicos de riesgo en un año t sobre la probabilidad de no matricularse en la Educación Media en $t + 1$. Se trata en este caso de analizar riesgos inmediatos sobre las transiciones interanuales. Aunque el procedimiento incorpora la consideración de la edad, tal como se explicita en el capítulo correspondiente, no se trata estrictamente de un análisis de supervivencia.

Los dos desarrollos presentados en los capítulos VI y VII, en tanto, recurren a modelos logísticos de tiempo de duración al evento para analizar el impacto de un conjunto de dimensiones teóricamente relevantes sobre las probabilidades y el calendario de la desafiliación escolar durante la Educación Media, en el primer caso y, en el segundo, de retomar los estudios tras un período de inactividad académica. El objetivo consiste en poner a competir sobre bases teóricas y estadísticamente sólidas, distintas hipótesis rivales o complementarias que surgen de las fases de análisis descriptivas. Las características específicas de la metodología utilizada se describen con mayor detalle en los capítulos correspondientes y en el Anexo Metodológico.

Capítulo III

Las trayectorias académicas de la cohorte PISA según la situación a los 19 años

La primera alternativa para describir las trayectorias educacionales de la cohorte PISA se focaliza en los resultados alcanzados al final del período de observación del panel. El criterio es restrictivo, en el sentido de que no atiende a algunos de los procesos intermedios que fueron configurando las experiencias escolares en el tiempo y que constituyen el objeto de los capítulos siguientes. De todos modos, en la medida en que en el plano educativo las trayectorias comportan normativamente las dimensiones de progresión en el sistema y de conclusión –de ciclos o programas–, parece razonable dedicar una atención especial a los puntos de llegada. Comenzaré, en este sentido, por el final, mediante la descripción de dos indicadores básicos referidos al tipo de vínculo con la enseñanza formal y a los logros académicos obtenidos por la cohorte PISA cuando se acercaban a completar su segunda década de vida.

Fernández y Boado (2008) proponen, con la misma base empírica, una caracterización de 10 trayectorias académicas en base a la combinación de cuatro eventos (acceso, desafiliación, promoción y egreso) en tres tramos: el Ciclo Básico, el Bachillerato y la Educación Superior. Entre otras virtudes, su estrategia logra articular los resultados educativos alcanzados sobre los 19 años con la lógica temporal derivada del carácter secuencial y jerárquico de cada ciclo académico y de los patrones normativos que regulan el tránsito de los estudiantes por el sistema (2008:197). Las trayectorias identificadas por los autores son deducidas *a priori* del espacio teórico de combinaciones que surge de los eventos y ciclos considerados en ese trabajo.

El desarrollo del cual parto en este capítulo sigue una lógica similar. No obstante, mi interés no se centrará tanto en la identificación de trayectorias típicas sino en una descripción más general de los logros académicos de la cohorte PISA en torno al 19º cumpleaños y en las probabilidades asociadas de mantener la vinculación con el sistema educativo formal (Sección 1). La mirada conjunta a ambos aspectos sugiere que las profundas brechas educativas observadas a estas edades tenderán a acentuarse aún más con el paso del tiempo.

En la segunda sección incorporo dos elementos adicionales que hasta el momento han recibido menor atención en el país. La consideración del máximo grado alcanzado en la Educación Media Superior (EMS) por los estudiantes que no estaban

institucionalizados en el sistema a los 19 años aporta, en primer término, una estimación más precisa acerca de la distancia que media entre su progresión académica y la meta de acreditación del Bachillerato. Este aspecto aparece como un elemento de diagnóstico necesario para el mejor diseño de políticas de reinserción o estímulo para la culminación de la Educación Media. En segundo término, el análisis contempla la situación de un conjunto de alumnos, como se verá muy relevante en términos de su peso estadístico, que han “migrado” hacia el CETP en modalidades que pueden considerarse “paralelas”, en el sentido de que no acumulan capital educativo que pueda institucionalizarse en credenciales equivalentes a la acreditación de la EMS.

Sobre el final del capítulo (Sección 3), se exploran de manera preliminar dos hipótesis generales. La primera sostiene que las brechas educativas (logros y afiliación) evidenciadas a los 19 años contienen un fuerte componente de reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales de origen. La segunda afirma que una parte importante de los mecanismos que actúan sobre los diferenciales en los puntos de llegada ya habían operado en las trayectorias académicas anteriores a las edades típicas de ingreso a la EMS.

1. Logros académicos y vinculación con el sistema educativo

Estrictamente, las trayectorias académicas no tienen una conclusión. Los puntos de llegada son, en última instancia, provisionarios. En principio, siempre es posible seguir avanzando a niveles académicos superiores, iniciar nuevas modalidades de enseñanza o retomar los estudios luego de haberlos interrumpido. Con todo, existen criterios normativos asociados al cumplimiento de determinadas etapas en distintos puntos del ciclo biográfico. Al 2007, los estudiantes de la cohorte generacional evaluada por PISA en 2003 promediaban los 19 años. A esa edad, se prevé que un joven que progresó por el sistema sin interrupciones y aproximadamente en los ritmos previstos haya culminado los dos ciclos de la Enseñanza Media. En este sentido, los 19 años constituyen un momento interesante para revisar la situación alcanzada.

Los resultados revelan un panorama extremadamente crítico: en la etapa vital que transcurre aproximadamente entre los 15 y los 19 años se produce o, en todo caso, termina de consolidarse, una marcada diferenciación en el acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas. Esto se manifiesta en profundas brechas en cuanto a la afiliación institucional y a los logros académicos acumulados en las dos primeras décadas de vida. Más aun, los jóvenes que han interrumpido sus vínculos con la enseñanza formal son esencialmente los mismos que no han obtenido las credenciales académicas esperadas para la edad, en buena medida, aunque no exclusivamente, porque una mayor progresión escolar hubiera requerido de su asistencia a clases. En este sentido, es poco esperable que las brechas observadas a los 19 años tiendan a acortarse en lo sucesivo. Tal como habrá oportunidad de mostrar, el pronóstico inverso resulta sensiblemente más plausible.

El Cuadro siguiente resume la situación de la cohorte PISA a esa edad en dos indicadores básicos: los logros académicos acumulados hasta ese momento en términos de acceso y culminación de los distintos ciclos y la vinculación con el sistema educativo, captada a través del indicador de desafiliación (Fernández, 2009; Fernández & Boado, 2010; Fernández, Cardozo & Pereda, 2010). Este último concepto refiere, tal como se ha desarrollado en los capítulos previos, al estado de desinstitucionalización en que se encuentra un joven que ha dado por concluida su escolarización antes de la acreditación de los niveles normativamente esperados para su edad. Operativamente, supone dos decisiones consecutivas de no matriculación en una institución de enseñanza formal.

Cuadro III.1. Estudiantes de la cohorte PISA según logros educativos y desafiliación académica a los 19 años

Logros académicos a los 19 años	[I] Total (% sobre la cohorte PISA)	[II] p (desafiliado)*
Ciclo Básico incompleto	12,9	0,728
Ciclo Básico completo - no inscribe en Bachillerato	3,9	0,669
Ciclo Básico completo - Bachillerato pendiente	41,3	0,418
Bachillerato completo - no inscribe en Educación Superior	8,0	0,236
Bachillerato Completo - inscribe en Educación Superior	33,9	0,009
<i>Subtotal que no acreditó el Bachillerato</i>	<i>58,1</i>	<i>0,504</i>
<i>Subtotal que acreditó el Bachillerato</i>	<i>41,9</i>	<i>0,052</i>
Total	100	0,314

* Probabilidad de estar desafiliado a los 19 años condicionada a cada nivel de logro.

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

Dos resultados deben retenerse especialmente: casi la tercera parte de la cohorte PISA se encontraba desafiada del sistema educativo formal a los 19 años ($p = 0,314$); en tanto, a esa misma edad, apenas el 42% había culminado la EMS. Gruesamente, se distinguen tres grandes situaciones.

Un primer grupo, minoritario pero de ninguna forma marginal, no alcanzaba siquiera a acreditar el Ciclo Básico de Educación Media a los 19 años. Este 12,9% no ha logrado completar los mínimos obligatorios establecidos por ley en el país desde hace tres décadas,² incluso luego de transcurridos cinco años de la edad teórica prevista para ese nivel. Además, ellos tienen en términos relativos las probabilidades

2 El Ciclo Básico supone tres años de enseñanza general adicionales a los seis años del trayecto primario. La nueva ley de educación vigente en Uruguay desde 2008 extendió este umbral mínimo a 12 años, seis de primaria y seis de media, además de la educación inicial.

más altas de haberse desafiado del sistema educativo ($p = 0,728$), más de dos veces mayor a las del promedio de la cohorte PISA ($p = 0,314$). No parece exagerado, en este sentido, suponer que el espacio de oportunidades para que estos jóvenes culminen la educación obligatoria –y, más aun, la Enseñanza Media– en forma posterior, es bastante reducido. Más allá de las estimaciones que puedan hacerse para el total de la cohorte generacional con la información secundaria disponible y de los escenarios que pudieran plantearse respecto de una eventual re-escolarización posterior, es claro que este grupo de jóvenes se encuentra en una situación de exclusión educativa que, presumiblemente, actuará reduciendo sensiblemente sus posibilidades de integración económica, social y cultural presente y futura.

Un segundo conjunto de estudiantes completó el ciclo obligatorio pero, a esa misma edad, tenía todavía pendiente el Bachillerato. Esta situación abarca a una proporción muy importante de los estudiantes de la cohorte PISA (45,2%), casi la totalidad de los cuales realizaron el tránsito hacia la Educación Media Superior (41,3% en el total de la cohorte). Este grupo ha acumulado más años de escolarización que el anterior y se encuentra además en condiciones sensiblemente mejores de poder culminar el Segundo Ciclo. Sin embargo, una proporción importante aunque no mayoritaria de ellos se había desafiado del sistema educativo a los 19 años o antes ($p = 0,418$).

El restante 42,0% de la cohorte PISA, en tanto, acreditaba el Bachillerato a esa misma edad. Estos estudiantes han progresado por el sistema educativo siguiendo aproximadamente los ritmos normativamente previstos para los distintos trayectos y tienen altas probabilidades de continuar acumulando años de escolarización en el futuro inmediato. De hecho, aproximadamente ocho de cada diez (correspondiente al 39,9% del total de la cohorte de estudio) siguió su formación en la Educación Superior (ES). La probabilidad de haberse desafiado del sistema educativo formal se reduce en forma muy importante para quienes egresaron de la EMS y es marginal para los que además completaron la transición a la ES ($p = 0,009$).

Por otra parte, la evidencia sugiere que ninguno de los dos tramos en que se estructura la Educación Media constituye un trayecto terminal para estos estudiantes, aspecto que fue señalado anteriormente por Fernández & Boado (2008). La proporción que, habiendo acreditado el Ciclo Básico, no avanza más allá es menor al 5%. La pauta para el Bachillerato es similar, aunque las conclusiones en este caso son menos evidentes. Por un lado, aunque la mayor parte de los estudiantes que acreditan la EMS se inscriben en la ES, la proporción que no lo hace ($8,0/41,9 = 0,190$) es comparativamente mayor a la observada entre el Primer y el Segundo Ciclo.

Más importante aún, tal como se desprende de los resultados presentados en el Cuadro siguiente (III.2), la transición a este nivel depende de la edad de acreditación: las probabilidades correspondientes caen de $p = 0,945$ para los pocos estu-

diantes de la cohorte PISA que completaron el Bachillerato sobre los 16 años hasta $p = 0,896$ para la gran mayoría que terminó a los 17 y $p = 0,641$ para los que lo hicieron un año más tarde. En parte, esta pauta decreciente responde a que los primeros tuvieron más tiempo para tomar la decisión. De hecho, la comparación de los resultados presentados en las columnas I y II del Cuadro referida muestra que un grupo importante de los estudiantes que se inscriben en la Educación Superior no lo hacen el año inmediatamente siguiente a culminar el ciclo anterior sino más tarde. La lectura vertical de la columna II permite controlar este efecto, puesto que considera únicamente las transiciones registradas inmediatamente luego de la acreditación. Los resultados sugieren que la proporción que completa el acceso a la ES decrece por cada año adicional de rezago en la Educación Media: las probabilidades correspondientes son de $p = 0,819$, $p = 0,729$ y $p = 0,641$ para los egresados a los 16, 17 y 18 años respectivamente.

Cuadro III.2. Estudiantes de la cohorte PISA que acreditaron el Bachillerato según probabilidad de transitar a la Educación Superior por edad del estudiante al momento de la acreditación

	Probabilidad de transitar hacia la ES condicionada a haber acreditado la EMS	
	[I] En cualquier momento	[II] El año siguiente a la acreditación
Acreditó EMS a los 16 años	0,945	0,819
Acreditó EMS a los 17 años	0,896	0,729
Acreditó EMS a los 18 años	0,641	0,641
Acreditó EMS a los 19 años	n/c	n/c
Total	0,081	0,726

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

2. Grado en el que dejaron de matricularse

El máximo grado alcanzado en la Educación Media por los estudiantes de la cohorte PISA que a los 19 años no habían acreditado el Bachillerato permite complementar el análisis anterior y precisar de mejor manera qué tan lejos se encontraban de completar ese nivel cuando interrumpieron su escolarización o, alternativamente, en la última observación disponible en 2007. El Cuadro III.3 presenta el máximo grado alcanzado en la educación general (Ciclo Básico, Bachillerato Diversificado y Bachillerato Tecnológico) discriminado según el tipo de curso en que el estudiante se matriculó la última vez que registró actividad académica: general o técnico/vocacional (Cursos Básicos, Cursos Técnicos y Formación Profesional Superior del CETP). La última columna presenta además la estimación para el total de la cohorte PISA.

Uno de cada cinco estudiantes de la cohorte PISA que no habían acreditado el Bachillerato a los 19 años (19,4%) se encontraba en un Curso Básico, Técnico o de Formación Profesional Superior la última vez que registró matriculación. Este grupo representa a algo más del 11% del total de la cohorte PISA, proporción que está lejos de ser marginal en términos estadísticos. En general, se trata de alumnos que no llegaron a comenzar la Educación Media Superior general o, si lo hicieron, no tuvieron mayores progresos. La información sugiere que, en algún punto de su trayectoria escolar, ellos optaron por una formación vocacional sin continuidad académica, orientada más directamente hacia la formación para el mercado laboral. Salvo para los que siguieron la modalidad de FPS, estos itinerarios no les habilitarán en el contexto institucional vigente el acceso a la Educación Superior, aun cuando culminen en forma “exitosa”. Los resultados parecen relevantes en tanto cuestionan la concepción relativamente generalizada sobre los logros escolares en términos de “todo o nada” o, puesto en otros términos, de que los jóvenes que no egresan de los Bachilleratos tradicionales no han logrado ninguna capitalización.

Más allá de la modalidad en la que se encontraran (general o técnico/vocacional), casi un 30% de los alumnos que no acreditaban la EMS a los 19 años tenía como máximo nivel de logro el Ciclo Básico. El resto, sin embargo, llegó a comenzar un Bachillerato (Diversificado o Tecnológico). Este grupo se reparte en proporciones muy similares entre los grados cuarto, quinto y sexto (23,2%, 23,2% y 24,7%, respectivamente). El aspecto central que merece subrayarse es que algunos de estos jóvenes, especialmente los que accedieron al último año del Bachillerato, se encontraban por así decirlo a tan solo unos exámenes de acreditar la Educación Media. Estos estudiantes no son la mayoría, pero tampoco son pocos: representan el 14,4% de la cohorte PISA y aproximadamente uno de cada diez ($0,144 * 0,75 = 0,108$) en la cohorte generacional. Aunque no es posible estimar cuántas de las asignaturas deben efectivamente, la información disponible es suficiente para concluir que para una proporción no despreciable de estos estudiantes, la culminación de la Educación Media podría constituir una meta relativamente factible en el corto plazo, aun si no registraron matriculación a los 19 años. Estos resultados sugieren la necesidad de profundizar en políticas específicas de apoyo a la acreditación del Bachillerato que no necesariamente tendrían que implicar estrategias de reinserción institucional.³

3 La reciente modalidad de tutorías y becas para los jóvenes que deben hasta cuatro exámenes de Bachillerato, en el marco del Programa “Uruguay Estudia”, se orienta precisamente en este sentido. La estrategia combina instancias puntuales de orientación y apoyo académico con un incentivo económico para finalizar la EMS, y brinda además la posibilidad de rendir los exámenes en régimen de “reglamentado”. Una visión global sobre las diferentes políticas de inclusión educativa desarrolladas en el último quinquenio se presenta en Fernández & Pereda (2010).

Cuadro III.3. **Estudiantes de la cohorte PISA que no habían acreditado el Bachillerato a los 19 años según máximo grado alcanzado en educación media general* por modalidad en el último año que registró matriculación en el nivel.**

Máximo grado alcanzado en Ciclo Básico o Bachillerato	Modalidad		
	General (CB, BD o BT)	Cursos Básicos, Técnicos o FPS	Total
Ciclo Básico completo o no	0,190	0,100	0,289
Cuarto	0,184	0,048	0,232
Quinto	0,209	0,024	0,232
Sexto	0,225	0,022	0,247
Total	0,806	0,194	1,000
Total sobre cohorte PISA**	0,468	0,113	0,581

* Abarca al Ciclo Básico en CES o CETP, Bachillerato Secundario y Bachillerato Tecnológico.

** El complemento de la suma de estas proporciones ($1 - 0,581 = 0,419$) corresponde a los egresados de Bachillerato.

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

3. Resultados, reproducción social y trayectoria académica anterior

Hasta aquí han quedado señaladas las diferencias en los puntos de llegada de las trayectorias escolares de la cohorte PISA sobre los 19 años de edad. En lo que resta del capítulo aportaré evidencia preliminar sobre dos hipótesis centrales de partida que establecen, respectivamente: que estas brechas comportan un fuerte componente de reproducción de las diferencias sociales de origen (a) y que parte de la diferenciación observada a esa edad ya había operado durante las trayectorias académicas anteriores a los 15 años (b). El objetivo en esta etapa es todavía descriptivo, por lo que no recurriré a análisis multivariados que permitan establecer controles sucesivos respecto a terceros factores.

a. Logros, origen social y entorno institucional

Buena parte de la literatura internacional sobre las desigualdades en los logros educativos se ha centrado en el examen de los determinantes extra escolares, en particular, del origen social de los estudiantes. Tal como se desarrolló en el Capítulo I, estos enfoques predicen en sus distintas vertientes una fuerte determinación del origen social respecto a las trayectorias académicas (Sandoval & Muñoz, 2004), lo que supone que una parte importante de la reproducción intergeneracional de las desigualdades opera a través de las experiencias que los niños y adolescentes de distinto origen tienen a lo largo de sus itinerarios escolares.

Por su parte, los resultados de los estudios internacionales en los que Uruguay ha participado recientemente, tales como las pruebas PISA o SERCE, vienen

subrayando enfáticamente la relevancia de las características sociales y culturales preponderantes entre los estudiantes que concurren a cada centro educativo en la explicación de los logros académicos. Así por ejemplo, según los resultados reportados por ANEP (2007:44), el efecto “ecológico” sobre los aprendizajes, asociado al entorno sociocultural de las escuelas, resulta incluso mayor que el derivado de las características individuales de los estudiantes como el capital cultural familiar o la ocupación de sus padres. Nótese que esta conceptualización de los entornos escolares no refiere a tipos más o menos eficaces de acción pedagógica o de funcionamiento organizacional sino estrictamente a las pautas de reclutamiento de la matrícula vigentes en cada sistema educativo.

Ambos tipos de efectos, familiar e institucional, pueden operar –y de hecho, frecuentemente lo hacen– en forma conjunta, lo que es aproximadamente lo mismo que decir que las pautas de reclutamiento constituyen uno de los mecanismos por los cuales el origen social repercute en las trayectorias escolares a través de la selectividad de la matrícula.

Los Cuadros III.4 y III.5 presentan respectivamente las probabilidades de no haber acreditado el Bachillerato a los 19 años y de haberse desafiliado desde la Educación Media a esa misma edad –o antes– en función del máximo nivel educativo del hogar de origen y del entorno sociocultural de la institución a la que asistía el estudiante en 2003. Los resultados preliminares sustentan ampliamente las hipótesis de corte “reproductivista”.

El marginal en las filas del Cuadro III.4 muestra que las probabilidades de que un estudiante de la cohorte PISA llegue a los 19 sin haber completado el Bachillerato caen sistemáticamente para cada tramo adicional de educación en la familia de origen. En los extremos, estas probabilidades son de $p = 0,768$ para los hijos de hogares con Primaria o menos y de $p = 0,361$ cuando al menos uno de los padres completó la formación terciaria. Las distancias son todavía más marcadas si se considera, alternativamente, el entorno sociocultural del centro al que asistían estos alumnos a los 15 años: $p = 0,922$ en el entorno Muy Desfavorable vs. $p = 0,231$ en los entornos Favorable y Muy Favorable considerados conjuntamente.

Las celdas del interior del Cuadro indican, en términos generales, que el efecto de cada una de estas variables se mantiene cuando se controla por la otra. Las diferencias para distintos entornos socioculturales son casi en su totalidad significativas en cada una de las categorías de educación del hogar paterno. Por su parte, el impacto de la educación del hogar de origen en la probabilidad de acreditar el Bachillerato también se mantiene cuando se deja constante el entorno del establecimiento, aunque en este caso las diferencias entre las celdas contiguas no siempre son significativas.

Cuadro III.4. Probabilidad de no haber acreditado el Bachillerato a los 19 según entorno sociocultural del centro en 2003 y máximo nivel educativo completo en el hogar de origen

Entorno sociocultural en 2003	Máximo nivel educativo completo en el hogar de origen			
	ISCED 1 o - (Primaria o menos)	ISCED 2 (Primer Ciclo)	ISCED 3a (Segundo Ciclo)	ISCED 5a/6 (Terciario)
Muy Desfavorable	0,935	0,936	0,922+	0,802+
Desfavorable	0,812	0,789	0,742	0,723
Medio	0,617	0,621	0,481	0,374
Favorable/Muy Favorable	0,499+	0,333	0,285	0,153
Total	0,768	0,694	0,506	0,361

+ Clasificados con menos de 25 casos muestrales.

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

El Cuadro siguiente es análoga a la anterior, pero el resultado de interés en este caso es la desafiliación escolar a los 19 años desde la Educación Media. Las probabilidades caen desde $p = 0,609$ a $p = 0,066$ en los entornos institucionales extremos y de $p = 0,489$ para los estudiantes en hogares con Primaria como máximo nivel educativo a $p = 0,138$ entre los hijos de las familias con mayor instrucción.

Cuadro III.5. Probabilidad de estar desafiliado a los 19 años sin haber acreditado el Bachillerato según entorno sociocultural del centro en 2003 y máximo nivel educativo completo en el hogar de origen

Entorno sociocultural en 2003	Máximo nivel educativo del hogar de origen			
	ISCED 1 o - (Primaria o menos)	ISCED 2 (Primer Ciclo)	ISCED 3a (Segundo Ciclo)	ISCED 5a/6 (Terciario)
Muy Desfavorable	0,615	0,694	0,382+	0,512+
Desfavorable	0,522	0,473	0,321	0,310
Medio	0,361	0,256	0,175	0,128
Favorable/Muy Favorable	0,366+	0,000	0,046	0,038
Total	0,489	0,366	0,182	0,138

+ Clasificados con menos de 25 casos muestrales.

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

b. Logros a los 19 años y trayectoria académica previa

La segunda hipótesis señala que una parte de las desigualdades registradas sobre los 19 años se arrastra desde bastante antes de esa edad. Aunque en principio

esta situación podría remontarse hasta el inicio mismo de las trayectorias escolares, me centraré en la situación al comienzo del panel, esto es, cuando la cohorte PISA promediaba los 15 años. La idea sustantiva que está por detrás es que las desigualdades educativas o, mejor aún, los mecanismos que operan sobre la estratificación de los logros, tienden a consolidarse y a acumularse en el tiempo. Existe un interesante debate, en este sentido, en torno a la hipótesis de que la estratificación social de las trayectorias escolares tiende a atenuarse en cada ciclo sucesivo como resultado de la selectividad de los estudiantes que acceden a los niveles superiores de la enseñanza (Miles, 2010). No entraré en este capítulo en esta derivación del problema central. Por ahora me limitaré a presentar evidencia preliminar para mostrar que no todos los diferenciales de logro observados a la edad 19 derivan de las trayectorias seguidas en los últimos años. En particular, consideraré dos indicadores relativos a la progresión de los estudiantes de la cohorte PISA anterior al inicio del panel.

El primero refiere a la capacidad de los estudiantes de avanzar por el sistema educativo en los tiempos previstos y está captado por el grado que se encontraban cursando a los 15 años. La situación en ese momento distaba ya de ser homogénea, aun si no se cuenta al 25% de la cohorte generacional que a esa edad ya no estaba matriculada en una institución de enseñanza formal. El grado modal para ese año era cuarto (61,8% de la cohorte) y un porcentaje adicional había avanzado incluso al siguiente (7,2%). Estos estudiantes ya habían ingresado a los 15 años al Bachillerato y mostraban un nivel de progresión que puede considerarse normativo. El resto estaba rezagado en primero (5,3%), segundo (7,7%) o tercer grado (18,0%) de Enseñanza Media, como resultado de eventos anteriores de repetición o de interrupciones temporarias de su vínculo con la educación formal.

El segundo indicador representa un tipo de progreso escolar de naturaleza distinta, vinculado al desarrollo de competencias académicas y a la adquisición de conocimientos. En particular, utilizaré los resultados obtenidos por los estudiantes en Matemática en la prueba PISA 2003, captada a través de los Niveles de Desempeño. Nuevamente, el supuesto es que la medición a los 15 años refleja la acumulación de aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria escolar anterior y no una situación puntual en ese preciso momento del tiempo. Los Cuadros III.6 y III.7 presentan las probabilidades de no haber acreditado el Bachillerato a los 19 años y de haberse desafiado de la Educación Media a esa misma edad, condicionadas a los dos indicadores de progresión referidos.

Los resultados son elocuentes y siguen la pauta esperada. Los desempeños académicos mostrados a los 15 años aparecen como un potente predictor de las chances de llegar a los 19 sin haber acreditado la EMS: la probabilidad correspondiente es de $p = 0,738$ y $p = 0,860$ para los estudiantes que se ubicaron respectivamente en los Niveles I y Bajo I en la prueba de Matemática. Se trata de los alumnos con el más bajo dominio lógico/matemático y que no alcanzaban a los 15 años los umbrales

mínimos de competencia en estas áreas.⁴ En tanto, entre los de mayor habilidad (niveles IV, V y VI de Desempeño), apenas uno de cada cinco se encontraba en esa situación ($p = 0,198$). Las diferencias son igualmente pronunciadas si se considera el grado al que habían accedido estos alumnos a los 15 años. No acreditar la EMS a los 19 años es prácticamente una certeza para los adolescentes que presentaban rezago severo en primero o segundo grado de la Enseñanza Media a la edad 15 ($p = 0,988$) e incluso para los que habían avanzado hasta tercero a esa misma edad ($p = 0,920$). En tanto, la probabilidad correspondiente cae a menos de la mitad para los que habían accedido a la Educación Media Superior (cuarto o quinto grado) en el tiempo previsto ($p = 0,416$). Téngase presente, que entre el punto de “partida” y el de “llegada” transcurrieron cinco años, lo que en teoría habitaría a casi toda la cohorte PISA a culminar la EMS independientemente del rezago generado con anterioridad. Esta última circunstancia sugiere que los mecanismos de diferenciación de las trayectorias escolares, que ya habían operado antes de los 15 años, continúan haciéndolo en los años siguientes.

Cuadro III.6. **Probabilidad de no haber acreditado el Bachillerato a los 19 según Niveles de Desempeño en la prueba de Matemática (PISA 2003) y grado alcanzado a los 15 años****

Desempeño en Matemática (PISA 2003)	Grado alcanzado a los 15 años		
	7°/8°	9°	10°/11°
Nivel Bajo I	0,996	0,960	0,589
Nivel I	0,987	0,959	0,614
Nivel II	0,934	0,829	0,435
Nivel III	0,940+	0,837+	0,264
Niveles IV,V y VI	++	0,443+	0,186
Total	0,988	0,920	0,416

+ Clasificados con menos de 25 casos muestrales.

++ No hay casos en la muestra.

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

Una pauta análoga, aunque aún más extrema, se registra si se añade a la no acreditación la condición de llegar a los 19 en situación de desafiliación escolar (Cuadro III.7). Las probabilidades varían en este caso desde $p = 0,501$ a $p = 0,057$ (Niveles de desempeño Bajo I frente a IV, V y VI, respectivamente) y de $p = 0,618$ (grados 7°/8°) a $p = 0,178$ (grados 10°/11°).

4 Estrictamente, los Niveles I y Bajo I corresponden a estudiantes que obtuvieron menos de 420 puntos en las Pruebas PISA 2003.

Cuadro III.7. **Probabilidad de estar desafiado sin haber acreditado el Bachillerato a los 19 años según Nivel de Desempeño en la prueba de Matemática (PISA 2003) y grado alcanzado a los 15 años**

Desempeño en Matemática (PISA 2003)	Grado alcanzado a los 15 años		
	7°/8°	9°	10°/11°
Nivel Bajo I	0,628	0,513	0,339
Nivel I	0,569	0,588	0,286
Nivel II	0,697	0,394	0,170
Nivel III	0,522+	0,310+	0,085
Niveles IV, V y VI	++	0,095+	0,055
Total	0,618	0,497	0,178

+ Clasificados con menos de 25 casos muestrales.

++ No hay casos en la muestra.

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

4. Primera síntesis

La situación educacional de la cohorte PISA a los 19 años refleja logros muy magros en términos de acreditación del Ciclo Básico y muy especialmente del Bachillerato, es decir, para los niveles que corresponden normativamente a esa edad. Simultáneamente, las diferencias en cuanto a la vinculación con el sistema educativo formal o, a la inversa, a la desafiación escolar sugieren que, mientras un conjunto relativamente menor de estudiantes se encuentra a esa edad en óptimas condiciones de seguir acumulando años de estudio en la Educación Superior (transitaron por la Educación Media en los tiempos normativos y, frecuentemente, avanzaron al nivel siguiente), otros permanecen escolarizados en la Educación Media pero con los riesgos correspondientes derivados de la acumulación de rezago. Un tercer grupo, finalmente, ha suspendido sus vínculos con la enseñanza formal sin haber logrado las credenciales que les permitirán una inserción adecuada en el mercado laboral y en general en el mundo adulto.

Por otra parte, la evidencia presentada aporta dos elementos adicionales, generalmente no tenidos en cuenta en los análisis sobre las trayectorias escolares. Primero, que una proporción relevante de los estudiantes que a los 19 años no han podido culminar la EMS se encuentra de todos modos muy próxima a hacerlo: aproximadamente uno de cada cuatro alumnos que no acredita el Bachillerato (correspondientes a aproximadamente el 15% de la cohorte PISA) llegó de hecho a matricularse en el sexto año. Parece importante distinguir estos casos de aquellos en que la distancia respecto de la meta resulta sensiblemente mayor. La consideración de los logros en términos de “todo o nada” ha llevado a desestimar estas diferencias y, a la hora de

la definición de políticas educativas, a tratar como homólogas realidades que no lo son. Segundo, que un grupo que no ha culminado la Educación Media, también relevante desde el punto de vista estadístico, ha continuado de todas formas su escolarización en trayectos distintos. Me refiero específicamente a los estudiantes que migraron –en ocasiones desde alguna modalidad de Bachillerato– hacia los Cursos Básicos, Técnicos y de Formación Profesional Superior del CETP: cerca de un 20% de quienes no acreditan la EMS y algo más de un 10% en el total de la cohorte PISA. La rigidez sobre la que se estructura el sistema educativo en Uruguay coloca estas opciones técnicas o tecnológicas como trayectorias en paralelo y no ofrece posibilidades de navegabilidad con las rutas generales que conducen a la aprobación del Bachillerato. Con la excepción de la FPS, estos estudios no son acumulativos respecto a los niveles previos ni habilitan el acceso a los siguientes. Análogamente, tampoco son considerados en nuestras propias estimaciones sobre los logros educativos de la población.

Por último, los análisis preliminares indican que la diferenciación de las trayectorias educativas, tal como se patentiza en términos de los resultados alcanzados sobre los 19 años, aparece estrechamente ligada a los mecanismos sobre los que opera la reproducción de las desigualdades sociales de origen de una generación a la siguiente. Adicionalmente, los resultados sugieren que una parte sustantiva de esta diferenciación ha operado antes de las edades que se corresponden gruesamente con la Educación Media Superior, lo que se evidencia en las brechas registradas ya a los 15 años tanto en los niveles de progresión por el sistema escolar como en la adquisición de conocimientos y destrezas académicas, estrechamente ligadas a los destinos esperables cinco años más tarde.

Capítulo IV

Matriculación y no matriculación en la Enseñanza Media

La descripción realizada en el capítulo anterior en términos de logros académicos sintetiza los puntos de llegada, en el sentido indicado, de la cohorte PISA al año 2007. Estos logros son el resultado, por un lado, de la exposición a una determinada estructura de riesgos relativa a aspectos sobre los que los estudiantes no tienen un control directo y, por otro, de un conjunto de decisiones educacionales que ellos mismos han ido adoptando en el transcurso de su carrera académica. Como se argumentó en el Capítulo I, entre el punto de partida y el de llegada intermedian distintos eventos que van configurando las trayectorias escolares.

En este capítulo y en el siguiente me centraré en la descripción de cinco eventos básicos: la no matriculación al inicio de un ciclo escolar, el abandono de los cursos durante el año, el abandono o el cursado parcial de materias, el ausentismo a clases y el cambio de modalidad durante la Educación Media. La hipótesis sobre la que descansa este análisis es que todos ellos constituyen un riesgo potencial de desafiliación escolar por cuanto comportan el debilitamiento o la ruptura del vínculo académico y social del joven con su centro de estudios y, en general, con el sistema educativo formal. Adicionalmente, suponen una decisión más o menos explícita por parte del estudiante, lo que los diferencia conceptualmente de otros eventos igualmente riesgosos sobre los que, en cambio, los alumnos no tienen un control directo. En este último grupo cabría mencionar como ejemplo típico la repetición de cualquiera de los cursos iniciados.

Los cinco eventos señalados son de naturaleza distinta. El primero refiere a lo que antes he denominado la opción más básica que cada estudiante toma al inicio de un nuevo ciclo escolar: volver a matricularse en el sistema educativo o no hacerlo. La decisión por la negativa, aunque en principio reversible en el futuro, supone de por sí una ruptura institucional fuerte y un despojamiento explícito, en el mejor de los casos temporario, del rol de estudiante y de las expectativas y protecciones asociadas. Cuando la decisión se mantiene en el tiempo deriva en lo que ha quedado definido con el término de desafiliación académica.

Los cuatro restantes, en tanto, están condicionados en términos lógicos a la inscripción y serán considerados, en ese sentido, como decisiones de segundo orden. Entre estos últimos, el abandono de los cursos durante el año merece una aten-

ción especial. En comparación con el ausentismo, el abandono de materias o el cambio de modalidad, que suponen en todos los casos una continuidad en la actividad académica, el primero comporta una opción explícita, aunque no necesariamente definitiva, por dejar de estudiar. De hecho, es frecuente su interpretación lisa y llanamente como un evento de deserción propiamente dicho, tal como aparece computado en las estadísticas oficiales que genera el propio sistema educativo. En literatura anglosajona, por su parte, este tipo de decisiones forma parte del concepto genérico de *dropout*. En el capítulo siguiente argumentaré sobre la conveniencia, conceptual y empírica, de mantener la distinción entre las nociones de no matriculación, desafiliación y abandono.

Este capítulo se centra en el primero de estos eventos –la matriculación– y se estructura en cinco partes. Las secciones (1) a (3) corresponden a tres formas alternativas de analizar el problema. La primera se ocupa simplemente de su magnitud, a partir de la estimación del porcentaje de la cohorte PISA que decidió interrumpir sus vínculos académicos al inicio de un ciclo escolar en cualquier momento entre los 16 y los 19 años aproximadamente, esto es, en los ciclos 2004 a 2007.⁵ La segunda incorpora la dimensión temporal, captada por la edad de los jóvenes, pero lo hace tomando cada año como un conjunto de observaciones independientes. La tercera, en tanto, complementa estos hallazgos en base a un análisis de supervivencia al primer evento de no matriculación. En los tres casos, me focalizo en los estudiantes que en cada momento no habían logrado acreditar la EMS. Los resultados ambientan la discusión sobre una de las hipótesis de fondo, relativa al efecto de las edades normativas asociadas al cumplimiento de las distintas metas escolares. En la Sección 4 discuto un elemento adicional, escasamente abordado en la investigación nacional, vinculado a la posibilidad de que un joven revierta su decisión inicial de interrumpir el vínculo con la Educación Media. La pertinencia empírica de distinguir entre este último grupo –que, siguiendo la literatura anglosajona, denominaré *stop-outs*– y el de los estudiantes que, por el contrario, permanecen desinstitucionalizados constituye el objeto de la Sección 5, con la que se sintetizan los principales hallazgos del capítulo.

1. La magnitud del problema

La descripción de las decisiones sobre matriculación a lo largo del período que abarca el panel habilita al menos tres metodologías distintas, aunque asociadas entre sí. La primera forma de acercarse al problema es sencillamente computar el nú-

5 Estrictamente, una parte de la cohorte PISA ya había cumplido los 16 años en 2003. A efectos de no complejizar la presentación de los resultados, se asume de aquí en adelante una correspondencia entre edad y año calendario, de modo que al 2003 le corresponde la edad 15, al 2004 la edad 16 y así sucesivamente.

mero de años en que los alumnos de la cohorte PISA no registraron inscripción, sin atender todavía al momento –o más específicamente, a las edades– en que se toma la decisión. Como el interés se centra en la Educación Media, no tomaré en cuenta los eventos ocurridos luego de la acreditación del Bachillerato. Estos resultados se presentan en el Cuadro IV.1.

El primer resultado a subrayar es la muy alta proporción de alumnos que entre los 16 y los 19 años de edad decidieron no matricularse al menos en una ocasión. Para el conjunto de la cohorte PISA, la probabilidad asociada es de $p = 0,445$. Si se agrega al cálculo al 25% de los estudiantes que ya no estaban inscriptos a los 15 años, la estimación asciende a casi el 60% de la cohorte generacional ($p = 0,445 * 0,75 + 0,25 = 0,584$). Expresado al revés, apenas cuatro de cada diez alumnos que acceden a la Educación Media se matriculan en forma ininterrumpida en ese nivel hasta que consiguen egresar o hasta que alcanzan los 19 años. La estimación es incluso optimista, puesto que asume que, para la cohorte PISA, no existieron eventos de no inscripción previos al período de observación que abarca el panel.

El segundo aspecto de interés refiere al número de eventos observados en el período considerado. En su mayoría, los estudiantes de la cohorte en estudio que interrumpieron su afiliación al sistema educativo antes de la acreditación del Bachillerato, no registraron matriculación en uno ($p = 0,166$) o dos años ($p = 0,132$), sobre cuatro teóricamente posibles (correspondientes aproximadamente a las edades 16, 17, 18 y 19). Estrictamente, este resultado podría estar dando cuenta de dos situaciones distintas: alumnos que tras algún ciclo de alejamiento se reinscribieron en el sistema educativo o alumnos que se matricularon en forma continuada pero dejaron de hacerlo sobre el final del período que abarca el panel. La incorporación del vector temporal en la descripción permite especificar este aspecto y sugiere, como se verá enseguida, la necesidad de diferenciar ambas situaciones.

Cuadro IV.1 Estudiantes de la cohorte PISA según probabilidad de no matricularse durante la educación media entre los 16 y los 19 años

Al menos un evento de no matriculación	Cohorte PISA
	0,445
No matricula un año	0,166
No matricula dos años	0,132
No matricula tres años	0,095
No matricula cuatro años	0,052

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

2. La incorporación del tiempo (I): matriculación por edades en la Educación Media

Una vez contextualizada la magnitud global del problema, corresponde ubicar la estimación en el eje temporal. El primer paso consiste sencillamente en computar la proporción de matriculados y no matriculados en la Educación Media en cada una de las edades sobre las que se cuenta con información. Para cada observación, esta medida resulta análoga a los indicadores clásicos de cobertura, en este caso, restringida al universo particular bajo estudio, es decir, a la cohorte PISA. El punto sustantivo aquí es que la situación en cada edad se considera en forma independiente de los posibles eventos anteriores, así como también de los siguientes. Los resultados se presentan en el Cuadro IV.2, expresados como proporciones sobre el total de la cohorte PISA [I] y sobre el subconjunto que en cada año no acreditaba la Educación Media [II].

En la medida en que entre los 15 y los 19 años la cohorte PISA comienza a registrar los primeros egresos del Bachillerato, consideraré también una tercera categoría que agrupe a los que, en cada observación, habían dejado de formar parte del “conjunto en riesgo”. Esta última noción será retomada recurrentemente a lo largo de la tesis, por lo que conviene precisarla. Siguiendo la literatura sobre historia de eventos y, en general, el análisis demográfico, consideraré como “conjunto en riesgo” a los estudiantes susceptibles de experimentar lo que en cada caso constituya el evento de interés, por ejemplo, la decisión de no matricularse en alguna modalidad de Educación Media. El resto, en cambio, quedará excluido de los cálculos correspondientes. Tratándose de información de carácter longitudinal, esta definición debe ser actualizada para cada duración, es decir, para las observaciones correspondientes a los distintos puntos en el tiempo. La distinción es importante, puesto que su omisión introduce serios sesgos en las estimaciones que en cada caso se realizan.

La evidencia permite arribar a algunas primeras conclusiones. En primer término, la matriculación en alguna modalidad del sistema educativo formal entre los 15 y los 19 años cae con la edad. Por definición, a los 15 años la totalidad de la cohorte PISA se encontraba inscrita en el sistema educativo. En el ciclo siguiente, la proporción de matriculados en cualquier nivel era de 0,915, desciende a 0,828 cuando la cohorte promediaba los 17 años y se ubica en 0,628 a la edad 18. Finalmente, a los 19 años, la probabilidad de registrar inscripción en cualquier nivel o modalidad de la educación formal es de $p = 0,590$.

En la Educación Media, específicamente, esta caída es aún más abrupta, debido a dos fenómenos complementarios. Primero, la acumulación de egresos del Bachillerato a partir de los 17 años supone la transición de un conjunto importante de la cohorte hacia la Educación Superior. Segundo –y más importante para los fines de este capítulo–, los estudiantes que no han acreditado la EMS tienen, en compa-

ración con los que sí lo hicieron, una probabilidad sistemáticamente mayor de no registrar inscripción en cada una de las edades consideradas, respectivamente: $p = 0,177$ frente a $p = 0,056$ a los 17 años, $p = 0,466$ vs. $p = 0,185$ a los 18 y $p = 0,589$ contra $p = 0,135$ a la edad 19.

Como puede apreciarse, la matriculación en el sistema educativo está directa y negativamente asociada al paso del tiempo. Sin embargo, la evidencia sugiere que los riesgos se acumulan en torno a edades específicas, especialmente al tránsito entre los 17 y los 18 años y, aunque en forma más moderada, entre los 18 y los 19. Tampoco los egresos siguen una pauta gradual: tres de cada cuatro estudiantes de la cohorte PISA que culminaron la EMS en estas edades (o, lo que es lo mismo, 33,6% del 41,9% que acreditó el Segundo Ciclo) lo hizo a los 17 años. La probabilidad de terminar la Educación Media a los 18 cae a $p = 0,057$ y a los 19 es de apenas $p = 0,026$. Aunque para este último año no se cuenta con información completa –es posible que se hayan sumado nuevos casos entre la aplicación de la encuesta y el fin de los cursos–, la fuerte concentración de los egresos en torno a la edad teórica prevista sugiere que la más mínima desviación de la trayectoria normativa reduce dramáticamente las posibilidades de éxito en este nivel. Todo indica, efectivamente, que para completar el Bachillerato no solo es necesario sortear los escalones académicos anteriores, como sucede en cualquier sistema organizado jerárquicamente, sino también hacerlo en tiempo “casi perfecto”. La Educación Media castiga severamente los contratiempos que puedan generarse en el propio nivel o que se arrastran de los ciclos previos. Cualquier incidente en la trayectoria escolar de un estudiante que le acarree la imposibilidad de avanzar de un grado al siguiente parece tornarse, en este sentido, en un evento de altísimo riesgo, que prácticamente lo excluye de la posibilidad de egresar.

Cuadro IV.2. **Estudiantes de la cohorte PISA según probabilidad de matricularse en el sistema educativo por acreditación de la EMS y edad**

	Edad de la cohorte PISA (t) / Años calendario		
	16 (2004)	17 (2005)	18 (2006)
[I] Sobre el total de la cohorte PISA			
No egresó en $t_i < t$ y Matricula en media en t	0,915	0,791	0,354
No egresó en $t_i < t$ y No matricula en t	0,085	0,170	0,310
Egresó en $t_i < t$ y Matricula en t	0,000	0,037	0,274
Egresó en $t_i < t$ y No matricula en t	0,000	0,002	0,062
Total	1,000	1,000	1,000
<i>Subtotal que Matricula en t en cualquier nivel</i>	<i>0,915</i>	<i>0,828</i>	<i>0,628</i>
<i>Egresos acumulados hasta t, t+1</i>	<i>0,039</i>	<i>0,336</i>	<i>0,393</i>
[II] Probabilidad de no matricularse en t para quienes no egresaron de la educación media en cada año	0,085	0,177	0,466
[II] Probabilidad de no matricularse en t para quienes egresaron de la Educación Media en $t_i < t$	n/c	0,056	0,185
Total	1,000	1,000	1,000

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

Estos primeros resultados sugieren la necesidad de discutir la noción de desgranamiento de la matrícula, esto es, la hipótesis de que los estudiantes se apartan del sistema educativo en forma gradual o, en otros términos, a ritmos más o menos constantes.⁶ En cambio, la explicación asociada a la edad parece adaptarse mejor a la estructura temporal del fenómeno. La evidencia presentada respalda en este sentido la hipótesis de que las decisiones de interrumpir el vínculo con la escuela se acumulan en torno a edades normativas. Aunque no se cuenta con información suficiente respecto a las trayectorias previas al inicio del panel, la evidencia secundaria existente en el país sugiere un cuello de botella anterior, aproximadamente entre los 13 y los 15 años (Cardozo, 2008).

Todavía es necesario profundizar en las razones que se encuentran detrás de esta probable pauta de carácter bimodal (un pico a los 15 y otro a los 18). La perspectiva del curso de vida ofrece preliminarmente pistas interesantes al respecto. Los 15 y los 18 años constituyen, tanto en términos estrictamente legales como simbólicos, dos mojones clave en los itinerarios biográficos dentro de los que se inscriben las

6 Aunque no ha aparecido siempre en forma explícita, un conjunto de estudios antecedentes –en algunos de los cuales he participado yo mismo– asumían el desgranamiento como hipótesis de trabajo, por ejemplo Cardozo, Fuentes & Llambí (1999); Cardozo & Erramuspe (2000).

trayectorias escolares. El primer caso corresponde aproximadamente a la edad en que la legislación nacional habilita la posibilidad de trabajar y de contraer nupcias, lo que significa que el Estado sanciona la posibilidad de transitar hacia el mundo adulto, aunque todavía de forma tutelada.⁷ Los 18 años, por su parte, marcan la mayoría de edad y, con ella, todo el conjunto de cambios en los derechos y responsabilidades que supone la asunción de la ciudadanía plena. Sugeriré, enseguida, que estas circunstancias operan precipitando la transición fuera del sistema educativo especialmente ante el incumplimiento de las expectativas de logro asociadas a la edad.

Los dos Cuadros siguientes (Cuadros IV.3 y IV.4) presentan la proporción de estudiantes de la cohorte PISA que, no habiendo egresado del Bachillerato, decidieron no inscribirse en ninguna institución de enseñanza formal en cada una de las edades que abarca el panel en función del nivel, modalidad y sector que cursaban la última vez que registraron actividad académica. Los resultados permiten completar el panorama descriptivo desarrollado hasta aquí. La primera constatación es que el incremento asociado a la edad en la probabilidad de que un estudiante tome la decisión de no matricularse en la Enseñanza Media se mantiene, con ligeros matices, en todas las modalidades y niveles. Además, tal como ya anticipaba la información agregada, se confirma una fuerte concentración del evento en torno a los 18 años.

Si se mantiene constante la edad, la comparación para los distintos niveles considerados en el Cuadro IV.3 introduce una dimensión de análisis nueva, vinculada al efecto que tiene la progresión de los estudiantes a lo largo de los trayectos académicos sobre sus decisiones de permanecer o no escolarizados. Esto permite especificar la hipótesis sugerida en el punto anterior. En este sentido, se destaca en primer lugar la mayor propensión hacia la opción de no matricularse entre los estudiantes que se mantenían con rezago severo en el Ciclo Básico en relación a los que habían logrado acceder en cada una de las edades a la EMS (filas I y II). Las probabilidades de no matricularse a los 16 son cinco veces mayores para los primeros (de hecho, son casi nulas para los que ya habían ingresado al Bachillerato): respectivamente, $p = 0,185$ y $p = 0,037$. Un año más tarde, esta relación es de cuatro a uno ($0,326/0,074 = 4,4$), dos veces y media mayor al siguiente ($0,449/0,185 = 2,4$) y de casi el doble a la edad 19 ($0,472/0,226 = 1,8$). Nótese que, aunque en ambos grupos de alumnos la probabilidad del evento tiende a aumentar con la edad, las diferencias relativas se estrechan, debido al aumento en los riesgos de no matricularse que enfrentan los estudiantes de la EMS conforme se acercan al umbral de los 18 o 19 años. En cualquier caso, la comparación indica que el calendario de no matriculación es sensiblemente más prematuro para los alumnos que arrastran mayores niveles de rezago en el Ciclo Básico.

7 La celebración del 15° aniversario en el caso de las mujeres puede pensarse como un refuerzo simbólico en el mismo sentido, que actúa con la lógica de los rituales de pasaje.

Por su parte, las modalidades vocacionales del CETP (Cursos Básicos y Técnicos) presentan los porcentajes más altos de alumnos que optan por no continuar los estudios en cualquiera de las edades consideradas. Por su naturaleza, la incidencia del evento en el caso de los Cursos Básicos debe llamar a reflexión. Hasta muy recientemente, se trataba de una de las pocas ofertas del sistema educativo formal destinadas específicamente a los desafiados del Primer Ciclo, estructurada en cursos cortos y con una fuerte orientación hacia el mercado laboral. Los resultados sugieren que esta modalidad no estaría cumpliendo satisfactoriamente con uno de sus objetivos básicos, vinculado a la reinstitucionalización de los estudiantes que se han alejado del sistema formal. De todos modos, debe considerarse que su matrícula se recluta de los sectores social y académicamente más vulnerables, lo que naturalmente afecta estos resultados.⁸ No se cuenta con suficientes casos en la muestra ($n < 30$ en todas las observaciones) para arriesgar hipótesis fundadas sobre la pauta de matriculación en la modalidad de Formación Profesional Superior.

Cuadro IV.3. Estudiantes de la cohorte PISA según probabilidad de no matricularse en el sistema educativo durante la Educación Media por edad y última modalidad y nivel cursado

Nivel que cursaba el año anterior o el último con actividad académica	16 años	17 años	18 años	19 años
[I] Ciclo Básico (CES y CETP)	0,185	0,326	0,449	0,472
[II] Total Bachillerato (BD + BT)	0,037	0,074	0,185	0,266
[III] Cursos Básicos del CETP	0,268	0,408	0,632	0,577+
[IV] Cursos Técnicos del CETP	0,146	0,391	0,327	0,306
[V] Formación Profesional Superior	0,000+	0,023+	0,114+	0,249+
Total que no había egresado de Bachillerato en cada edad	0,085	0,177	0,466	0,589

+ Clasificados con menos de 30 casos reales (no expandidos) en la muestra.

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

Parecen conjugarse en estos resultados el efecto propio del ciclo vital sugerido anteriormente con las edades a las que se espera la culminación de los distintos

8 Actualmente, la ANEP viene impulsando distintas modalidades de estudio para jóvenes y adultos que no han completado el Ciclo Básico o el Bachillerato. La experiencia de los Cursos Básicos enseña que la reinstitucionalización de los estudiantes que se han desafiado del sistema educativo en forma temprana y sin acreditar mínimos niveles de logro académico plantea un desafío altamente complejo. Las probabilidades de que el joven transite nuevamente hacia una situación de desinstitucionalización son, como se vio, muy elevadas, tal vez en buena medida, porque no se han atacado las mismas causas que lo condujeron a esa situación la primera vez.

trayectos escolares. Los alumnos que no han acreditado el Bachillerato luego de los 17 años acumulan, por definición, niveles progresivos de rezago a medida que transcurre el tiempo de observación. Ellos tienen, como se vio antes, mayores probabilidades de apartarse del sistema educativo en comparación con sus compañeros que han logrado culminar el ciclo pero, además, precipitan su decisión de interrumpir el vínculo con la escuela especialmente en ese momento. El incumplimiento de las expectativas de logro asociadas a esta edad parece operar como un fuerte factor de expulsión o, desde la perspectiva de los estudiantes, como un potente desmotivador para permanecer escolarizado en la EMS.

La hipótesis aparece respaldada también por la pauta descrita para los que permanecen rezagados en Ciclo Básico. Ellos han logrado una progresión todavía menor en el sistema educativo. En estos casos, el “umbral de tolerancia” para continuar asistiendo a la escuela se traslada hacia atrás, lo que explicaría que las salidas se concentren en torno a edades todavía menores. La situación en los Cursos Básicos y Técnicos es de más difícil comprensión. Estrictamente, el nivel de progresión en estos casos no puede considerarse exactamente con la misma “métrica”, puesto que constituyen trayectos de alguna forma paralelos que no guardan una relación jerárquica con las modalidades generales.

En cualquier caso, la evidencia indica que los riesgos de interrumpir la escolarización se concentran en torno a edades normativas, las que, por su parte, varían en función del grado de progresión del adolescente por los trayectos escolares, es decir, del rezago. En términos generales, estos resultados coinciden con los reportados por Casacuberta & Bucheli (2010), quien ha documentado, en base a una metodología distinta, efectos significativos de la extraedad en la probabilidad de que un adolescente de entre 14 y 17 años no asista al sistema educativo.

La especificación del efecto edad en función de la progresión académica acepta distintas interpretaciones, eventualmente complementarias. Las nociones de aversión al riesgo y probabilidad subjetiva de éxito introducidas por Breen & Goldthorpe (1997) –y desarrolladas en el Capítulo I– sugieren que es esperable que las dificultades para progresar en el sistema educativo conlleven una redefinición de los umbrales de logro esperados. Desde esta perspectiva, resulta más racional desistir en el nivel k y, por ejemplo, insertarse en el mercado laboral, que avanzar hasta $k+1$ y fracasar. Como la probabilidad subjetiva de éxito que se forma el estudiante en función de su experiencia anterior es un componente básico de la estructura de la decisión sobre seguir estudiando o, alternativamente, comenzar a trabajar, es esperable que la acumulación de rezago derive en un debilitamiento del proyecto educativo y en una interrupción más prematura de la escolarización.

Por su parte, los retornos de la educación en el mercado de trabajo juvenil no son graduales, sino que operan recién cuando se superan ciertos umbrales mínimos

de logro asociados, por ejemplo, al ingreso a la Educación Superior. Quienes no alcanzan estas metas tienen altas probabilidades de acceder a puestos de trabajo precarios, desprotegidos y con bajos salarios (Boado, 2009; Cardozo, 2009). Más aun, tal como han mostrado Fernández et al. (2009:22), la calidad de los empleos a los que acceden estos adolescentes no guarda asociación con las credenciales académicas obtenidas, lo que debe interpretarse como una “mala señal del mercado para la decisión de acumular capital humano”. En este contexto, las dificultades prematuras para progresar en la Educación Media podrían fácilmente derivar en un balance en el que los retornos en el mercado laboral asociados a completar un año adicional en el sistema educativo no justifican el esfuerzo correspondiente, especialmente si, como se vio, la probabilidad de acreditar el Ciclo en su conjunto, una vez acumulado cierto rezago, son escasas. La concentración de las decisiones en torno a edades específicas y su asociación con los niveles de progresión escolar sugieren, en definitiva, que además de los balances de costos y beneficios es preciso considerar una dimensión distinta de tipo normativo que parecería establecer, con márgenes de escisión relativamente escasos, qué logros corresponden típicamente a qué edades y hasta cuándo es razonable “persistir en el intento”.

Conviene señalar, de todos modos, que la relación edad/progresión no agota la explicación sobre los diferenciales en la probabilidad de matricularse. El Cuadro siguiente (IV.4) presenta la proporción de estudiantes no matriculados en la Enseñanza Media en cada edad para las dos modalidades oficiales de EMS y para el sector privado. Los Bachilleratos de Secundaria y los Bachilleratos Tecnológicos ([I] y [II]), a todos los efectos equivalentes desde el punto de vista del cumplimiento de las etapas normativas, arrojan importantes diferencias en los tramos de edad intermedios: tanto a los 17 como a los 18 años, la decisión de interrumpir la inscripción al sistema educativo es dos veces más probable para los estudiantes de los BT ($p = 0,124$ frente a $p = 0,069$ y $p = 0,300$ vs. $p = 0,171$, respectivamente). En cambio, a los 16 y a los 19, la pauta es prácticamente idéntica (la diferencia en el primer caso es estadísticamente significativa, pero de apenas un punto porcentual). Estos resultados no están controlados por terceros factores de riesgo, como el origen sociocultural, por lo que no debe derivarse de ellos ninguna valoración sobre la eficacia de estas modalidades en términos de retención de los alumnos. De hecho, en base al mismo panel de alumnos, Fernández (2010) reporta niveles de desafiliación algo menores para los alumnos del BT, una vez aislados otros efectos intervinientes. Volveré sobre este punto en el Capítulo VI.

En cambio, la fila [III] del Cuadro referida muestra que la no matriculación durante la Educación Media constituye un problema casi exclusivo del sector oficial. Efectivamente, en las instituciones de carácter privado, las probabilidades asociadas al evento son marginales hasta los 18 años inclusive. Aunque a los 19 ascienden a $p = 0,119$, este valor es igualmente una vez y media más bajo que el registrado en las

instituciones públicas. No es posible, a esta altura del análisis, atribuir totalmente estas diferencias a una gestión más eficaz, puesto que la comparación está obviamente afectada por distintos sesgos de selección que no han sido aún controlados. De cualquier forma, los resultados parecen sugerir que la enseñanza privada otorga una suerte de “seguro de tránsito educativo” para llegar a la Educación Superior.

Cuadro IV.4. Estudiantes de la cohorte PISA según probabilidad de no matricularse en el sistema educativo durante la Educación Media por edad, nivel y sector

Nivel que cursaba el año anterior o el último con actividad académica	16 años	17 años	18 años	19 años
[I] Bachillerato Diversificado (BD)	0,036	0,069	0,171	0,269
[II] Bachillerato Tecnológico (BT)	0,049	0,124	0,300	0,252
[III] Privado	0,007	0,013	0,035	0,119
[IV] Total de la cohorte PISA que no había egresado de Bachillerato en cada edad	0,085	0,177	0,466	0,589

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

4. La incorporación del tiempo (II): supervivencia al primer evento de no matriculación y reinscripciones en el sistema educativo

Como se puntualizó más arriba, los resultados presentados en el punto anterior contabilizan a todos los estudiantes en cada edad/año de observación. Esta metodología es correcta pero deja fuera algunas cuestiones que, desde la perspectiva del análisis de las trayectorias escolares, resultan sustantivas.

En primer término, al no excluir del cálculo a los estudiantes que ya interrumpieron su escolarización en el pasado, el porcentaje de inscriptos –o su complemento– en cada ciclo escolar no permite analizar de forma más precisa la relación entre la decisión de no matricularse y la edad. Así por ejemplo, el joven que dejó de inscribirse a los 16 años y no revirtió esta situación en forma posterior vuelve a entrar en el cálculo de la situación a los 19. El efecto edad puede visualizarse en forma más apropiada a partir de un análisis de supervivencia al primer evento de no matriculación, metodología posibilitada por la disponibilidad de información de carácter longitudinal. En este caso, los estudiantes que no se inscriben a la edad t dejan de formar parte del “conjunto en riesgo” y en consecuencia se excluyen del análisis para las edades siguientes. Otro tanto sucede con aquellos que, alternativamente, logran acreditar la Educación Media y que, en consecuencia, ya no están expuestos a la posibilidad de no registrar matriculación en ese nivel. El análisis de supervivencia adolece, sin embargo, de un problema inverso al que resuelve. Al centrarse exclusivamente en el primer evento, no informa sobre las posibles reinscripciones de los alumnos que, habiendo interrumpido su escolarización con anterioridad, deciden

en algún momento posterior retomar los estudios. En este apartado y en el siguiente se abordan ambas cuestiones.

El Cuadro IV.5 tiene la estructura de las tablas clásicas de mortalidad y resume el análisis de supervivencia a la primera decisión de no matricularse en la Educación Media para la cohorte PISA entre los 16 y los 19 años. Las duraciones t refieren a la edad de la cohorte al inicio de cada año. Las siguientes columnas indican, respectivamente, la estimación del número de estudiantes que en cada edad t no matricula en la Educación Media, que egresó de ese nivel y que forma parte del conjunto en riesgo (columnas [I] a [III], respectivamente).⁹ Hay tres resultados sustantivos en los que me interesa detenerme.

El primero surge de la columna [IV] ($p(t, t+1)$) que expresa las probabilidades de que un estudiante decida no matricularse en cada edad en la Educación Media *condicionadas a que no lo haya hecho en forma anterior y a que tampoco haya egresado previamente del nivel*. La evidencia confirma la pauta anticipada antes: un aumento del riesgo en cada año con un salto particularmente importante entre las edades 17 y 18. Entre estas duraciones, casi se triplican las probabilidades del primer evento de no inscripción: $p = 0,1229$ en el primer caso frente a $p = 0,3372$ en el segundo. Para los 19 años la probabilidad correspondiente se ubica en $p = 0,3489$, valor que no difiere significativamente del registrado a los 18, a pesar de que el porcentaje de matriculados es apenas menor, tal como se mostró más arriba. Volveré sobre esta aparente inconsistencia enseguida.

El segundo resultado surge de la columna [V] ($S(t)$) que presenta la proporción de “supervivientes” en cada duración t sobre el total de la cohorte. Del total de matriculados a la edad 15, el 91,5% “sobrevivía” en la Educación Media a los 16, el 80,2% todavía lo hacía al año siguiente, el 53,2% a los 18 (aquí se observa la concentración de las primeras decisiones de no matricularse en torno a esta edad) y apenas el 34,6% a los 19.

El tercer aspecto surge de la comparación de estos últimos resultados con la serie de inscriptos en el nivel en cada edad que surge de observar cada año en forma independiente y que fue referida en el apartado anterior. La coincidencia casi perfecta hasta los 18 años entre la proporción de supervivientes y de matriculados en cada duración t indica que, en su amplia mayoría, los alumnos que optaron por no inscribirse en el sistema educativo en algún momento de su trayectoria no revirtieron hasta esa edad su decisión inicial. De lo contrario, el porcentaje de matriculados debería superar al de supervivientes.

9 Esta información se presenta en números absolutos pero constituye una estimación sobre el conjunto de la cohorte con la base expandida.

Sin embargo, sobre los 19 años se producen dos situaciones de alguna forma contrapuestas que quedaban veladas por los primeros resultados y que explican la aparente inconsistencia referida más arriba. Por una parte, un conjunto de estudiantes que no ha acreditado el Bachillerato, toma por primera vez en ese momento la decisión de no inscribirse en la Educación Media. Como se vio, la probabilidad condicional de la primera no inscripción para esa edad es estadísticamente igual a la registrada a los 18, en ambos casos las más altas de toda la serie. Como resultado, la proporción de supervivientes cae casi 20 puntos porcentuales entre esos dos años: de 53,2 a 34,6%. La magnitud de estas salidas no era captada totalmente mediante la consideración de la proporción de matriculados en el nivel en ambas edades (de 53,4 a 41,1%). La diferencia sugiere que un conjunto de estudiantes que habían optado por no inscribirse en alguna ocasión se había reinsertado en la Educación Media a los 19. Ahondaré en este aspecto en el apartado siguiente.

Cuadro IV.5. **Tabla de supervivencia al primer evento de no matriculación en la Educación Media***

t (edad)	[I] No matricula en t^{**}	[II] Egresos en t^{**}	[III] Conjunto en riesgo en t^{**}	[IV] $p(t, t+1)$	[V] $S(t)$
16	3.004	1.385	35.260	0,0852	0,9148
17	3.794	10.327	30.871	0,1229	0,8024
18	5.648	1.803	16.750	0,3372	0,5318
19	3.244	634	9.299	0,3489	0,3463

* Para cada duración t (edad) se excluyen del conjunto en riesgo los estudiantes que acreditaron en Bachillerato el año anterior.

** Estimaciones poblacionales en base a los pesos muestrales.

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

5. Los stop-outs: exploración sobre las decisiones de reinscribirse en el sistema educativo tras un episodio de no matriculación en la Educación Media

No existen en el país antecedentes específicos que ayuden a interpretar los motivos que están por detrás de una decisión original de interrumpir los estudios seguida de su posterior revisión. En el plano internacional, estos episodios han venido captando crecientemente la atención de los investigadores. La literatura refiere a estos estudiantes con el término de *stop-outs*. Por ejemplo, Stratton, O'Toole & Wetzel (2008) incorporan este concepto para distinguir a los jóvenes que interrumpen temporalmente su escolarización en el primer año de la Educación Superior de aquellos que lo hacen en forma definitiva. La interpretación aparece asociada, en el trabajo referido, a dos tipos de situaciones diferentes. La primera tiene que ver con

el carácter incompleto o imperfecto de la información que el estudiante maneja en el momento en que decide no matricularse o con la emergencia de nuevos elementos que modifiquen la ecuación inicial: un ajuste de las expectativas derivado de mayores dificultades que las anticipadas para insertarse en el mercado laboral, una modificación en el costo de oportunidad de seguir estudiando debido a cambios en el contexto o una transformación no previstos en el estatus parental y/o conyugal del joven podrían en este sentido derivar en la reconsideración de la opción inicial por interrumpir la escolarización. Los autores argumentan, sin embargo, que el carácter transitorio de la decisión puede, en principio, haber sido planificado *ex ante* (2008:321).

En cualquier caso, estas situaciones reclaman una atención particular en tanto aportan por primera vez evidencia empírica que matiza el carácter “fatalista” de la opción que un estudiante toma cuando decide no matricularse en una institución de enseñanza. El análisis de supervivencia presentado más arriba permitió identificar la existencia de este tipo de situaciones pero, por su propia metodología, tiende a subestimar su magnitud. Dada la importancia del fenómeno, resulta conveniente estimar en forma más precisa la proporción de estudiantes que retomaron sus estudios durante la Educación Media luego de haberlos interrumpido.

El Cuadro siguiente (IV.6) presenta los resultados de esta exploración según los logros obtenidos a los 19 años y la modalidad en la que el estudiante se encontraba matriculado durante el último ciclo escolar en que registró actividad académica. Un 12,2% de la cohorte PISA retomó su escolarización en la Educación Media luego de al menos un año fuera del sistema educativo (Fila [I]). Este resultado cobra mayor significación si se considera que la probabilidad del evento para el subconjunto de alumnos que en algún momento dejaron de matricularse en ese nivel asciende a $p = 0,273$ [II] o, en otros términos, que más de una de cada cuatro decisiones de no matricularse terminan revirtiéndose.

Por su parte, el análisis de los logros obtenidos a los 19 años indica que un 19,0% de los estudiantes que tenían pendiente el Bachillerato a esa edad, un 15,0% de los que nunca habían accedido e incluso un 4,3% de los que habían acreditado la EMS son *stop-outs* [III]. Es preciso alertar que los intervalos de la estimación para la edad 19 son muy amplios, debido al bajo número de casos no ponderados en la muestra ($n = 44$). Con todo, la tendencia anotada sugiere que los *stop-outs* contribuyen de manera significativa a aumentar la tasa de egresos de la EMS, aun a costa de algún año de rezago respecto a la edad normativa.

Finalmente, los episodios tipo *stop-out* parecen asociarse en buena parte de los casos a la decisión de “migrar” hacia las modalidades alternativas al Ciclo Básico y a cualquiera de los Bachilleratos [IV]: la probabilidad de haberse re-inscripto tras al menos un ciclo sin matriculación asciende a $p = 0,238$ entre los estudiantes que

se encontraban en Cursos Técnicos, Básicos o de Formación Profesional Superior del CETP la última vez que registraron actividad académica. Esta proporción casi duplica la registrada para los alumnos de las modalidades generales (CB, BD y BT): $p = 0,161$, valor que de todos modos no es desestimable.

Cuadro IV.6. Probabilidad de rematricularse en Educación Media luego de un evento de no inscripción según logros académicos a los 19 años y modalidad en la última inscripción. Cohorte PISA

Logros a los 19 años y modalidad en la última inscripción	$p(\text{stop-out})$
[I] Sobre el total de la cohorte PISA	0,122
[II] Sobre el total con al menos un evento de no matriculación	0,273
[III] Logros a los 19 años	
No accedió a Bachillerato	0,150
Acreditó Bachillerato	0,043
Bachillerato pendiente	0,190
[IV] Modalidad en la última inscripción	
General (CB/BD/BT)	0,161
Técnica (Cursos Básicos, Técnicos o FPS)	0,238

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

Si, como se acaba de mostrar, la decisión de no matricularse puede revertirse, también es posible que la escolarización vuelva a verse interrumpida tras una reinscripción. La evidencia para la cohorte PISA indica que la probabilidad de estos estudiantes de seguir en el sistema educativo a los 19 años tras algún episodio de este tipo es considerablemente alta ($p = 0,721$), tomando en cuenta que por definición supone un evento de altísimo riesgo anterior como la no inscripción al sistema educativo. La mayoría de ellos asistía ese año a alguna modalidad de la Educación Media ($p = 0,573$). De todos modos, es importante subrayar que algo más de uno de cada cuatro *stop-outs* ($1,000 - 0,721 = 0,279$) había decidido, luego del segundo intento, no matricularse a esa edad. Esta información se resume en el Cuadro siguiente.

Cuadro IV.7. Probabilidad de encontrarse matriculado en el sistema educativo a los 19 años dado que se experimentó un evento de no matriculación con reinscripción anterior

	p (matriculación en 2007)
En cualquier nivel	0,721
En Educación Media	0,573
En Educación Superior	0,148

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

6. Segunda síntesis

En definitiva, los análisis presentados en este capítulo sobre las decisiones relativas a la matriculación en el sistema educativo durante el nivel Medio plantean la conveniencia de superar la concepción dicotómica con que intuitivamente se piensa el problema (inscribe o no inscribe). En su lugar, parece sugerente avanzar hacia una categorización que, al menos, distinga entre tres situaciones distintas: la de los estudiantes que atravesaron este nivel sin discontinuidades, la de aquellos que decidieron interrumpir su actividad académica en forma temporal pero reanudaron sus estudios más tarde y, por último, la del grupo que optó por suspender su escolarización y mantuvo su determinación inicial, al menos hasta donde es posible saberlo con la información disponible.

Esta categorización incorpora un elemento relevante y –como se argumentó– novedoso, a saber: la posibilidad de revertir la decisión original de interrumpir el vínculo con la enseñanza formal. Es claro, sin embargo, que deja afuera otras dimensiones eventualmente importantes, como la edad en que se registra cada uno de los eventos, el resultado final en términos de acreditación de los distintos niveles o la modalidad elegida por cada estudiante. Si, conceptualmente, la distinción resulta al menos sugestiva, desde el punto de vista empírico es necesario someterla a algún criterio de validación “externo”, basado en la consideración de otras características que no son tomadas en cuenta en la propia categorización.

Con este propósito, en el Cuadro IV.8 se comparan estos tres grupos de estudiantes en distintos rasgos asociados a su origen sociocultural y a sus trayectorias escolares previas al inicio del panel. La comparación crítica se centra, naturalmente, entre quienes revirtieron la decisión inicial de no matricularse –*stop-outs*– y quienes no lo hicieron.

Tal como era previsible, los estudiantes que atravesaron por la Educación Media sin ningún episodio de no matriculación [I] se diferencian notoriamente de los otros dos grupos en cualquiera de las variables analizadas. En conjunto, estos alumnos provienen de hogares más instruidos y de trabajadores no manuales y transitaron por centros educativos de entorno sociocultural más favorable (si se acepta como válido el dato correspondiente a 2003). A los 15 años, cursaban en su mayoría la EMS y habían desarrollado destrezas académicas sensiblemente mayores que sus compañeros, a juzgar por los resultados que obtuvieron en la prueba de Matemática en la evaluación PISA 2003.

En tanto, los dos grupos en los que sí existieron eventos de no matriculación se parecen bastante más entre sí que respecto al primero. No obstante, la evidencia presentada avala en una primera instancia la plausibilidad de su distinción. Con una sola excepción, los estudiantes que revisaron su decisión inicial (Columna [II]) pre-

sentan indicadores algo más favorables en relación a los que, en cambio, no habían retomado sus vínculos con el sistema educativo [III].

Los hogares de ambos grupos de alumnos no difieren significativamente en cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por sus padres. Contrariamente, la proporción que pertenece a hogares de trabajadores manuales, que asistía a los 15 años a una institución de entorno Desfavorable o Muy Desfavorable, se encontraba a esa misma edad rezagado en noveno grado o en un curso anterior y no demostraba los avances esperados en cuanto a su desempeño en Matemática (Niveles I y Bajo I en la Prueba PISA) es sistemáticamente menor entre los que retomaron su escolarización tras la primera interrupción. Estas diferencias son estadísticamente significativas aunque, en general, de magnitud moderada: respecto a la ocupación del hogar de origen, el entorno sociocultural del centro y el grado a los 15 años, se ubican en el orden de los 10 puntos porcentuales, sensiblemente menores, por ejemplo, a las registradas entre los *stop-outs* y los alumnos que siempre estuvieron matriculados. Merece subrayarse, sin embargo, la distancia en los desempeños de unos y otros en la Prueba PISA. La diferencia en este caso es de 18 puntos, sensiblemente mayor a la encontrada en las dimensiones anteriores, tanto en términos absolutos como relativos.

Cuadro IV.8. Estudiantes de la cohorte PISA que atravesaron la Educación Media sin interrupciones, que se reincorporaron luego de un evento de no matriculación y que dejaron de matricularse en forma definitiva según características del hogar, entorno sociocultural del centro (2003) y trayectoria académica previa. En proporciones.

	Total	[I] Siempre matriculó	[II] Stop- outs	LI	LS	[III] Drop- outs	LI	LS
Máximo nivel educativo del hogar: Isced 2 o menos	0,526	0,375	0,722	0,698	0,746	0,711	0,696	0,726
Ocupación del hogar de mayor status: Blue Collar	0,366	0,259	0,418**	0,389	0,447	0,532	0,513	0,551
Entorno sociocultural del centro (2003): Desfavorable y Muy Desfavorable	0,425	0,264	0,526**	0,496	0,556	0,662	0,645	0,679
Grado alcanzado a los 15 años: 9° o menos	0,310	0,143	0,436**	0,406	0,466	0,550	0,532	0,568
Desempeño en Matemática (Pruebas PISA): Nivel I y Bajo I	0,484	0,319	0,557**	0,527	0,587	0,739	0,725	0,753

** Diferencia entre *stop-outs* y *dropouts* significativa al 95%.

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

En definitiva, los resultados presentados sustentan en primera instancia la distinción entre las trayectorias que implican interrupciones temporales de la escolarización y aquellas que no comportan una segunda acción que revierta la primera. Se trata, aparentemente, de decisiones distintas adoptadas por alumnos también diferentes. Aunque a esta altura del análisis resulta aconsejable no arriesgar interpretaciones excesivamente ambiciosas –téngase presente que la exploración no ha introducido controles sobre efectos eventualmente espurios–, la información preliminar discutida hasta aquí sugiere que los alumnos que se reinsertan en la enseñanza formal habían logrado una mayor capitalización académica de su tránsito por la Educación Media, lo que se evidencia en una mayor progresión por los grados escolares a los 15 años y, especialmente, en un mejor desempeño a esa misma edad en términos de aprendizajes adquiridos. Respecto a sus orígenes sociales, los resultados son más ambiguos: el estatus ocupacional sigue una pauta favorable a los *stop-outs* pero, en cambio, no se encuentran diferencias claras en el nivel educativo del hogar, variable que ocupa un lugar central en todas las explicaciones teóricas sobre resultados escolares.

Capítulo V

Eventos intermedios

1. Presentación del problema

He sugerido en los capítulos anteriores la conveniencia de considerar las decisiones escolares que se traducen en trayectorias interrumpidas como la manifestación final de un proceso durante el cual el estudiante relaja progresivamente sus vínculos académicos y sociales con su centro de enseñanza. La noción de desafiliación incorporada previamente puede ser entendida, en este sentido, como la fase cúlmine de desinstitucionalización, en la cual el sistema de educación formal ya ha dejado de constituir uno de los centros de gravedad en torno a los cuales se estructuran los proyectos vitales de los jóvenes.

La hipótesis que guía este capítulo es que, entre el momento teórico de afiliación plena y la constatación de una ruptura *cuasi* definitiva, es posible rastrear lo que Gabriel Kessler ha llamado experiencias académicas –y yo agrego, sociales– de “baja intensidad” (2004). La idea central establece que la salida de la escuela no es, necesariamente, un evento que se desencadena en forma repentina en algún punto de la trayectoria escolar, sino más bien un proceso que se va dando poco a poco. Su corolario afirma que en muchos tramos de las trayectorias escolares los jóvenes transitan por estados de inserción académica no puros: los estudiantes no dejan sin más la escuela sino que, frecuentemente, “la van dejando”.

Fernández (2009) ha propuesto, en base al panel de alumnos evaluados por PISA en 2003, una tipología de trayectorias académicas durante la EMS basada en el análisis de eventos intermedios asociados, conceptualmente, con el riesgo de debilitamiento de los vínculos académicos y/o sociales de un estudiante con su centro educativo y con la enseñanza en general: el abandono de cursos, el seguimiento de algunas materias o el abandono de otras, el ausentismo a clase, el cambio de escuela y el cambio de modalidad. Sus resultados, basados en análisis de *clusters*, sugieren una interesante distinción entre, por un lado, el grupo de alumnos que sigue una trayectoria normativa exenta de cualquiera de estas situaciones y el resto. La consideración del tipo de eventos que experimentan estos últimos y de su combinación da lugar a la identificación de las distintas trayectorias tipológicas propuestas en el trabajo citado.

El desarrollo de este capítulo se basa en buena medida en este antecedente inmediato. Mi objetivo no radica en esta etapa en la identificación de trayectorias sino en la descripción de los eventos en forma aislada. Como en el resto de la tesis, el análisis considera a la totalidad de la cohorte PISA y no solamente a quienes accedieron a la EMS. Por otra parte, dedicaré una atención especial a los eventos de abandono de cursos debido a que, a diferencia de los restantes, la decisión de dejar de asistir a clases comporta una interrupción explícita, aunque eventualmente transitoria, del vínculo con el sistema educativo. Sobre el final, abordaré la incidencia de cada una de estas situaciones en la probabilidad de que el estudiante decida no matricularse al año siguiente, lo que me permitirá valorarlas en función del riesgo inmediato que, en este sentido específico, comportan.

2. Definiciones sustantivas y metodológicas

Abandono de los cursos durante el año

A diferencia de la desafiliación escolar, el concepto de abandono denota no un estado sino un evento puntual en la trayectoria académica de un estudiante. Operacionalmente, supone que el adolescente se matriculó en una institución educativa y *posteriormente* tomó la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado en esa institución. Como se notó anteriormente, la noción se encuentra próxima a las definiciones administrativas de deserción o repetición por inasistencias que reporta el propio sistema educativo. Lo que marca la distinción con estas últimas desde el punto de vista analítico es su reinterpretación como parte constitutiva de una trayectoria más amplia.

Por su parte, el abandono en un año determinado no supone necesariamente la decisión de desafilarse del sistema educativo. Tal como se muestra en el capítulo siguiente, los estudiantes dejan de asistir a clases por una multiplicidad de motivos académicos (porque piensan cambiar de orientación, perdieron el año por rendimiento o quedaron libres por inasistencias), porque no se encuentran a gusto en la institución en la que se inscribieron, por razones familiares o laborales, entre otras. Es decir, situaciones de distinto orden que en principio no impiden que prevean seguir sus estudios en el futuro cercano. De todos modos, deben notarse algunos aspectos centrales. En primer término, el abandono puede ser interpretado como una revalorización de la voluntad inicial por mantener la inserción en el sistema educativo. En este sentido comporta, o al menos puede comportar, el primer paso hacia una ruptura más definitiva. El peso que empíricamente tienen las transiciones interanuales del tipo *se matricula pero abandona en el año t_0 – no se matricula en el año t_1* , indican, tal como habrá ocasión de constatar más adelante, que el abandono prelude buena parte de los itinerarios académicos que culminan en trayectorias truncadas.

Por lo demás, el evento supone la reprobación del curso y la consecuente acumulación de rezago –con los riesgos que ya se notaron en los capítulos anteriores–, la divergencia respecto al grupo de compañeros de generación que sí lograron avanzar en los ritmos previstos y, al menos probablemente, el debilitamiento de los vínculos sociales con la comunidad de alumnos y de docentes.

Ausentismo, abandono o cursado parcial de materias y cambios de modalidad

Siguiendo a Fernández (2009:365), el ausentismo a clases, luego de un determinado umbral, comporta una doble ruptura en los vínculos y en los procesos de adquisición de conocimientos, que deriva en que el desarrollo de aprendizajes, por definición de carácter continuo y acumulativo, se transforme en un conjunto de experiencias inconexas y muy probablemente carentes de todo sentido. En sus propios términos, en “una colección de actos aislados configurados por las asistencias discontinuas a la clase”. Las consecuencias parecen evidentes: si el éxito de las intervenciones organizacionales y pedagógicas resulta al menos incierto en condiciones normales, su capacidad de incidencia se diluye notoriamente cuando los alumnos ni siquiera están en las instituciones o concurren en forma intermitente. El ausentismo comporta, en este sentido, una reducción de hecho del tiempo pedagógico que puede neutralizar una de las líneas sostenidas de política educativa más importantes de la última década y media para la Educación Media, orientada precisamente hacia la extensión de la jornada escolar.¹⁰ Operacionalmente, consideraré como ausentista a un estudiante que haya faltado más de 20 días a lo largo del año.

Por su parte, el abandono o cursado parcial de materias representa una ruptura de tipo parcial de los vínculos pedagógicos y sociales (Fernández, 2009:371). Este tipo de eventos podría responder a una decisión *ex ante* del estudiante de escalonar el calendario normativo de los cursos, de modo de tomar primero unos y diferir los restantes para un momento siguiente. Alternativamente, podrían ser la consecuencia no buscada del “arrastré” de asignaturas previas que no pudieron aprobarse en el momento correspondiente. El problema se registra típicamente en los Bachilleratos (específicamente, en los dos últimos grados) y en los Cursos Técnicos, Básicos o de Formación Profesional Superior del CETP, pero estrictamente no es posible en el Ciclo Básico ni en el primer año de la EMS.

Los cambios de modalidad (entre distintas orientaciones de la EMS o entre cualquiera de ellas y los cursos del CETP que no forman parte de los Bachilleratos) suponen también pérdidas sustantivas para el estudiante y, en el contexto institucional uruguayo, implican casi siempre desacumulación. Fernández (2009:370) ar-

10 A modo de ejemplo, cabe citar la extensión de la jornada escolar en el Plan 96 del Ciclo Básico, en la Transformación de la Educación Superior (TEMS) en Bachillerato y, más recientemente, en el conjunto de Secundaria a partir de la Reformulación 2006.

gumenta que esta situación es particularmente crítica en el caso de los BD, debido a la escasa navegabilidad entre sus orientaciones, que llevan a que una decisión de este tipo implique prácticamente volver a comenzar desde el principio. Es claro que lo mismo ocurre cuando el cambio de modalidad, en cualquier dirección, es entre la EMS y los otros cursos del CETP.

Por su parte, todas las apreciaciones en relación a las rupturas de tipo social realizadas para los eventos anteriores resultan igualmente válidas para este último evento. Ahora bien, a diferencia de ellas –y especialmente del abandono de cursos y del ausentismo–, el cambio de modalidad conlleva, desde otro punto de vista, la voluntad del joven de mantener su total afiliación a la enseñanza formal. Además, supone un proyecto personal institucionalmente pautado en un trayecto escolar definido en una oferta académica determinada.

Hechas las precisiones conceptuales, resta por determinar si las cuatro situaciones definidas se diferencian entre sí también en términos empíricos. La matriz de correlaciones bivariadas (Cuadro V.1) sugiere que se trata de eventos relativamente independientes, aunque plantea algunas dudas respecto a la distinción entre el abandono de cursos y el ausentismo a clases. El coeficiente de asociación entre estas dos variables alcanza una magnitud no despreciable ($r = 0,4323$). En todos los casos restantes, aunque la correlación es significativa, la asociación se mantiene en valores muy cercanos a cero.

Cuadro V.1. **Matriz de correlaciones bivariadas entre los cuatro eventos intermedios**

	Abandono	Ausentismo	Abandono o cursado parcial de materias	Cambio de modalidad
Abandono	1,0000			
Ausentismo	0,4323*	1,0000		
Abandono o cursado parcial de materias	0,0352*	0,0801*	1,0000	
Cambio de modalidad	0,1665*	0,1019*	0,0703*	1,0000

* Asociaciones significativas al 95%.

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

3. El abandono de los cursos durante el año

3.1. Magnitud y calendario del abandono

El Cuadro V.2 presenta las probabilidades de que un estudiante matriculado en la Educación Media abandone sus cursos antes de finalizarlos entre los 15 y los 19 años para distintos niveles y modalidades. Se incorporan, adicionalmente, las estimaciones correspondientes para el sector privado.

La lectura de la fila [I], que corresponde al total de la cohorte PISA, permite extraer algunas conclusiones sustantivas. La primera es que no se trata, ni mucho menos, de un evento excepcional: uno de cada tres estudiantes de la cohorte (35,3%) abandonó al menos en una ocasión luego de haberse inscripto en un liceo o en una escuela técnica al inicio del ciclo escolar. Esta estimación se ubica cerca de diez puntos porcentuales por debajo del porcentaje que, en esos mismos años, decidió no matricularse en ese nivel (44,5%). Las diferencias abonan la idea, antes desarrollada en términos conceptuales, de que abandono y no matriculación son fenómenos diferentes aunque, como se verá más adelante, no completamente independientes.

Por otra parte, el riesgo de abandono parece mantenerse en valores relativamente constantes hasta los 18 años, edad en que las probabilidades casi se duplican:¹¹ de $p = 0,166$ a $p = 0,281$ para el conjunto de la cohorte PISA. Aunque de acuerdo a los datos recogidos en la encuesta retrospectiva, la incidencia del evento a los 15 años es comparativamente pequeña ($p = 0,072$), este resultado subestima la incidencia real del evento para esa edad, puesto que no contabiliza a todos los que eventualmente se habían inscripto en 2003 pero ya no asistían en agosto al momento de la aplicación de la evaluación PISA. Como se indicó, estos estudiantes quedaron fuera del universo que abarca el panel. Sin embargo, es posible hacer algunos supuestos razonables sobre este aspecto en base a la información presentada en ANEP (2007:40) para el ciclo de PISA 2006. En esa oportunidad se estimó que un 8,9% de los alumnos de 15 años matriculados en la enseñanza media y que figuraban en las listas al mes de junio se había desvinculado de su centro escolar y dejado de asistir a clases en agosto. Si se traslada esta cifra como un supuesto razonable sobre el porcentaje de abandonos en 2003 previos al inicio del panel y se agregan los estudiantes que lo hicieron en forma posterior –estos sí, captados por la encuesta retrospectiva–, se alcanza una probabilidad para esta edad del orden de $p = 0,156$.¹² Esta cifra es de hecho muy similar a la estimada para los 16 y los 17, estas sí en base exclusivamente a la encuesta retrospectiva.

En cambio, a los 18 años el indicador trepa, como se vio, a algo más de uno de cada cuatro estudiantes. Es preciso subrayar que esta explosión de los abandonos se produce, precisamente, a la misma edad en que el porcentaje de matriculados en la Educación Media cae dramáticamente, tal como se mostró en el capítulo correspondiente. La consideración conjunta de estos dos resultados tiene un corolario claro:

11 En las estimaciones que siguen, cada estudiante entra en el cálculo *tantas veces como se haya matriculado*, independientemente de si ha experimentado una situación de abandono escolar en forma previa o no.

12 El porcentaje surge de sumar el 8,9% que habría abandonado antes de agosto de 2003 y el 7,2% que lo hizo luego de la evaluación, pero corrigiendo este último porcentaje sobre el 91,1% (100-8,9) que todavía asistía a clases en el mes de agosto: $0,089 + (0,074 * 0,91) = 0,156$.

el riesgo de interrumpir la escolarización, ya sea a través de la opción directa por no matricularse en el sistema educativo como por la decisión posterior de dejar de asistir al curso iniciado, se maximiza a esta edad cuando no se ha logrado acreditar la EMS.

A los 19 años, la proporción de abandonos vuelve a caer a 0,182. Este resultado nuevamente subestima la incidencia real del evento a esa edad, aunque por motivos inversos a los señalados para los 15 años: debido a que la encuesta aplicada al panel de estudiantes se realizó antes del final del ciclo lectivo, la exposición al riesgo para esa duración es menor que para las anteriores. En consecuencia, no es posible conocer cuántos de los inscriptos ese año pudieron haber abandonado en forma posterior a la recogida de datos. En este caso, no se cuenta con supuestos razonablemente fundados para corregir este problema.

Cuadro V.2. Estudiantes de la cohorte PISA según probabilidad de abandonar en la Educación Media durante el año por edad según nivel y modalidad

	Al menos un evento	15 años	Corrección 15 años*	16 años	17 años	18 años	19 años
[I] Cohorte PISA	0,353	0,074	0,156	0,169	0,166	0,281	0,182
[II] Ciclo Básico		0,137		0,303	0,353	0,595	0,320
[III] Bachillerato Secundaria		0,043		0,131	0,144	0,262	0,190
[IV] Bachillerato Tecnológico		0,067		0,213	0,163	0,237	0,088
[V] Otras ofertas CETP		0,138		0,333	0,196	0,291	0,179
[VI] Sector Privado		0,001		0,032	0,033	0,034	0,084

* Incorpora la estimación de la proporción de matriculados a los 15 años que abandonaron los cursos antes del mes de agosto, en base a la información correspondiente para el año 2006.

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

Las filas [II] a [V] del Cuadro anterior indican adicionalmente que, en términos agregados, ninguna de las ofertas existentes para la Educación Media en el sector público logra retener en forma eficaz a sus alumnos. Todas las modalidades, tanto en Secundaria como en la Educación Técnica, resultan de hecho altamente expulsoras.

Los abandonos relativos al total de inscripciones en cada nivel son desfavorables, en todas las edades, para el Primer Ciclo en comparación con los BD y los BT. La interpretación debe buscarse por la acumulación de rezago que supone permanecer en este nivel, tal como lo sugiere el incremento de los abandonos conforme aumenta la edad. La acumulación del evento en torno a los 18 años es particularmente evidente para estos alumnos y se constata en seis inscripciones de cada diez ($p = 0,595$).

Presumiblemente, una parte importante de estos abandonos corresponde a alumnos inscritos en instituciones de extra edad o en establecimientos nocturnos, lo que sugiere que estas modalidades, específicamente orientadas a jóvenes que no han avanzado por los trayectos escolares en los tiempos normativos, no logran constituirse como una alternativa eficaz para reinsertarlos en la enseñanza formal. Debe destacarse, por el mismo motivo, la alta incidencia de los abandonos desde los Cursos Técnicos y Básicos del CETP entre los más jóvenes. La proporción de estos estudiantes que decidió interrumpir su asistencia antes del final del año se ubica a los 15 y a los 16 años en valores muy similares a los registrados para el CB (respectivamente, $p = 0,138$ y $p = 0,333$). No obstante, en las edades siguientes, las probabilidades de abandonar son sensiblemente más bajas que en el Ciclo Básico. De hecho, apenas superan a las registradas en las dos modalidades de Bachillerato oficiales.

En el Segundo Ciclo, por su parte, la situación es comparativamente mejor aunque no resulta tampoco alentadora. Las tasas de abandono en estos niveles son algo menores pero igualmente se ubican en valores importantes y –especialmente en el caso de Secundaria–, tienden a aumentar con la edad y a concentrarse sobre los 18 años: $p = 0,262$ en el BD y $p = 0,237$ en el BT. La relativa paridad entre ambas modalidades de Bachillerato llama la atención, habida cuenta de las diferencias en el perfil de la población que asiste a uno y otro tipo de instituciones.

En contrapartida, el análisis por sector revela que el abandono escolar también constituye un problema casi exclusivo de la enseñanza pública. Su incidencia entre los estudiantes que han realizado la Educación Media en liceos privados es prácticamente marginal: 1,0% a la edad 15 y entre 3 y 4% entre los 16 y los 18. Al año siguiente, la proporción trepa al 8,4%, cifra de todos modos sensiblemente inferior a la observada a esa misma edad en cualquiera de las modalidades oficiales.

Estos resultados plantean un serio dilema a las políticas educativas, derivado de la relativa orfandad en la que quedan los estudiantes más jóvenes que no han logrado seguir una trayectoria académica en los tiempos normativamente previstos. Sus opciones parecen limitarse a insistir en el Ciclo Básico, con muy magras posibilidades de éxito, o a buscar una alternativa en las ofertas técnicas orientadas a una más rápida salida laboral, en cuyo caso las expectativas son todavía más críticas. Para quienes se aproximan a la mayoría de edad, en tanto, este último camino aparece como una opción más promisoría, al menos en términos de la continuidad del vínculo académico. El problema es grave. Toda la evidencia presentada en esta tesis indica que los riesgos de desafiliación aumentan sustancialmente cuando se dejan pasar las edades normativas en que se prevé el cumplimiento de los sucesivos logros académicos, lo que ratifica la imperiosidad de ofrecer respuestas no solo eficaces sino oportunas, esto es, que actúen con la mayor antelación posible. A pesar de esto, los esfuerzos en la materia, especialmente a nivel de la Educación Media,

han privilegiado más las políticas de tipo “paliativo” que las orientadas a corregir los disfuncionamientos estructurales del sistema (Fernández & Pereda, 2010).

3.2. *Razones esgrimidas por los estudiantes para abandonar*

En el apartado anterior se examinó la incidencia y el calendario del abandono escolar en los itinerarios académicos de la cohorte PISA por la Educación Media. El análisis se completa en esta parte a partir de la exploración de las razones que los propios estudiantes que experimentaron algún evento de abandono durante ese período esgrimen para haber tomado esa decisión. A diferencia de otros países de la región (SITEAL, 2009), Uruguay cuenta con poca acumulación de estudios sistemáticos orientados en este sentido. La mayor parte de los trabajos sobre el tema se basa, más bien, en el análisis de regularidades empíricamente observadas a partir de las cuales es posible conjeturar la incidencia que distintos factores tienen sobre las trayectorias escolares.¹³ La relativa ausencia de información acerca de los motivos esgrimidos por los propios adolescentes para dejar la escuela llama la atención en un país que enfrenta dificultades serias y persistentes en este aspecto. En particular, se conoce relativamente poco sobre el papel que juega el propio sistema de enseñanza en la afirmación de proyectos personales más o menos centrados en torno a la educación. El punto resulta sustantivo puesto que, tal como ha sido subrayado por distintos autores como Sidicaro y Tenti Fanfani (1998), el interés por los estudios no puede considerarse sin más una característica innata de las personas (una variable independiente, en sus propios términos) sino que, al menos en parte, es una construcción dinámica derivada de la propia experiencia escolar.

La encuesta aplicada al panel de alumnos evaluados por PISA en 2003 incorporó una pregunta de carácter abierto para aquellos estudiantes que declararon, en cada año, haber abandonado los cursos antes de su término. En este apartado se avanza en una primera exploración de sus respuestas. Aunque una encuesta retrospectiva no resulta el instrumento más adecuado para este propósito específico, los resultados sugieren algunas primeras pistas de interés. A efectos de sistematizar la evidencia se procedió a la codificación de las razones expuestas por los estudiantes en nueve grandes familias, a las que se agregó una décima categoría residual englobada bajo el rótulo de “otras”. La clasificación es, en alguna medida, forzada, puesto que tal como se verá, algunas razones suponen la articulación entre dos o más de estos componentes. Los resultados se resumen en el Cuadro siguiente.

13 El Censo Nacional de Aprendizajes de los terceros años del Ciclo Básico aplicado por la ANEP en 1999 constituye un antecedente indirecto sobre el tema. El cuestionario a alumnos aplicado en esa oportunidad incorporó un conjunto de preguntas orientadas a recoger sus percepciones en relación a las dificultades que ellos preveían que podrían tener que enfrentar en el futuro inmediato si decidieran seguir estudiando. Un análisis de estos resultados se presenta en Cardozo & Erramuspe (2000).

Cuadro V.3. Estudiantes de la cohorte PISA que abandonaron los cursos luego de matricularse según razones aducidas para abandonar por edad. En porcentajes

	15 años (2003)	16 años (2003)	17 años (2003)	18 años (2003)	19 años (2003)
[1] Trabajo	23,9	26,9	36,8	45,0	58,2
[2] Económicas/Traslado	2,7	4,3	4,9	3,0	5,7
[3] Académicas	17,5	17,4	10,8	8,3	3,3
[4] Inasistencias	5,6	5,1	3,4	2,8	2,5
[5] Vocacionales (orientación/modalidad)	2,4	3,8	6,0	8,6	7,4
[6] Integración al centro	1,7	6,6	6,0	3,8	6,4
[7] Familiares/salud	9,2	9,2	10,9	6,0	4,5
[8] Hijos/unión/emancipación	9,0	5,2	6,0	5,5	4,9
[9] Desinterés/desmotivación	23,9	20,1	12,4	11,0	5,1
Otras	4,0	1,5	2,9	6,0	1,9
Total	100	100	100	100	100

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

El primer aspecto a destacar es la relevancia que, desde el punto de vista de los propios estudiantes, tienen las razones vinculadas a la inserción laboral (categoría [1]). Esta dimensión fue señalada como el motivo principal para dejar la escuela por una cuarta parte de los alumnos que abandonaron tras matricularse en 2003 y en 2004 (15 y 16 años, aproximadamente). Además, su incidencia crece en forma sostenida en las edades siguientes, hasta dar cuenta de casi seis de cada diez respuestas a los 19. Por lo general, estos alumnos refieren tanto a las dificultades para compatibilizar estudio y trabajo, como a la emergencia de situaciones familiares o personales que los llevaron a abandonar los estudios para dedicarse a buscar empleo.

Asociadas a las primeras, en una proporción en principio pequeña de los casos aparecen menciones genéricas a dificultades de tipo “económico” para seguir asistiendo a clase (categoría [2]). La imposibilidad de repreguntar impide en la mayoría de estos casos especificar la naturaleza específica del problema en cuestión, por lo que no es fácil distinguir estas situaciones de las clasificadas en la categoría anterior. De hecho, es posible que se trate en muchas ocasiones de circunstancias similares. En otros, sin embargo, aparecen referencias explícitas a la falta de recursos para asumir los costos económicos del programa iniciado o para solventar el traslado cotidiano a la institución educativa.

Las categorías [3] a [6] resultan de especial interés para el presente análisis. En ellas se reúnen distintas motivaciones vinculadas a las propias historias escolares y a la vinculación de los alumnos con la institución educativa.

El primer conjunto de razones da cuenta de aquellos testimonios que señalan como motivo principal del abandono las dificultades “académicas” para seguir el programa iniciado o para cumplir con las exigencias de algún curso en particular, el fracaso en el intento por “levantar” asignaturas previas o, en general, la acumulación de malos rendimientos que llevaron a corregir la opción inicial de seguir estudiando. Este tipo de motivos tiene una incidencia relevante en el conjunto de respuestas obtenidas, especialmente en los eventos de abandono registrados en las edades más tempranas (cerca del 17% de las respuestas a los 15 y a los 16 años), esto es, antes de que las razones vinculadas al trabajo comiencen a prevalecer. En segundo lugar, un conjunto de estudiantes subraya la acumulación de “inasistencias” como motivo principal para abandonar las clases, situación que en muchos casos habría supuesto la pérdida de la reglamentación o, simplemente, la imposibilidad de acompañar las exigencias académicas del curso. También en este caso, la incidencia relativa de este tipo de respuestas decrece aparentemente con la edad. Los problemas de tipo “vocacional”, en tercer término, vinculados a la orientación o modalidad escogida al inicio del año aparecen típicamente en forma más tardía, lo que resulta coherente con la diversificación de las opciones curriculares luego de completados los trayectos básicos. Estas respuestas varían entre las que refieren a ajustes más o menos genéricos de las expectativas iniciales y las que sugieren una revalorización respecto a las probabilidades subjetivas de transitar con éxito el curso iniciado. Resulta de interés señalar que, en algunos casos, los testimonios señalan la voluntad de volver a matricularse en una nueva orientación al año siguiente. Estas situaciones sugieren que algunos estudiantes manejan información “imperfecta” al momento de realizar sus decisiones educacionales, por lo que pagan un “costo” elevado, aspecto que abre interrogantes sobre la eficacia del sistema educativo a la hora de comunicar las características de las alternativas curriculares que ofrece.

La última de las categorías vinculadas a los procesos educativos agrupa las respuestas que refieren genéricamente a la dimensión de “integración al centro de enseñanza”. Aquí se incluyen desde problemas o dificultades en el relacionamiento con los compañeros o con los adultos de la institución hasta “denuncias” vinculadas al ausentismo docente. También, a lo que genéricamente aparece señalado como la insatisfacción con el clima escolar. Estas respuestas no son demasiado frecuentes, pero apuntan a situaciones directamente vinculadas a la gestión macro y micro de las instituciones, por lo que parece importante no desestimar este camino como campo posible de intervención.

Un cuarto grupo de razones se vincula a la esfera doméstica, incluidas las exigencias asociadas a los quehaceres familiares o a problemas de salud de algún integrante del hogar (menos frecuentemente, del propio estudiante). Este tipo de testimonios se agrupan en la categoría [7]. Además, la tenencia de hijos (casi exclusivamente, la maternidad), la unión conyugal o la emancipación del hogar de origen

surgen en las respuestas de los estudiantes, especialmente de las mujeres, como motivos relevantes para dejar de asistir a clase (dimensión [8]). Conjuntamente, este tipo de situaciones da cuenta de entre un 10% y un 20% de las respuestas, con una importancia más clara en comparación con otras razones en las edades más jóvenes.

En quinto lugar y en concordancia con los resultados regionales reportados por SITEAL (2009) al inicio de este apartado, el “desinterés” o la “desmotivación” aparecen en los testimonios recogidos como un elemento central en buena parte de las decisiones que se traducen en eventos de abandono. Entre los 15 y los 16 años, llegan a representar más del 20% de las respuestas, lo que las ubica en niveles similares a las razones vinculadas al trabajo. Estos resultados son de difícil interpretación pero, en cualquier caso, llevan a repensar los mecanismos que operan en su génesis o, al menos, que refuerzan la aparente falta de interés de un conjunto importante de jóvenes por el estudio. En este sentido, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto este estado de cosas no está expresando, en alguna medida, las dificultades que el sistema educativo y en especial la enseñanza media enfrentan para instalarse como una oportunidad de interacción atractiva y sobre todo provechosa para una parte sustantiva de los adolescentes.

4. Ausentismo, abandono o cursado parcial de materias y cambios de modalidad

Como se argumentó al inicio del capítulo, los tres eventos intermedios que se consideran a continuación (ausentismo a clases, abandono o cursado parcial de materias y cambios de modalidad) tienen una naturaleza distinta al abandono de los cursos. Cualquiera de ellos supone no solo la voluntad del estudiante de matricularse en una institución de enseñanza al inicio del año sino, además, el mantenimiento de esta decisión hasta el final del curso. En particular, el cambio de modalidad puede interpretarse, al menos parcialmente, como una opción perfectamente compatible con una trayectoria normativa. La hipótesis de partida sostiene, de todos modos, que constituyen eventos de riesgo, en el sentido de que podrían estar anunciando –o, alternativamente, derivar en– un debilitamiento de los vínculos de los alumnos con sus entornos educativos.

Los resultados presentados en el Cuadro V.4 revelan, nuevamente, la escasa capacidad de las instituciones de Enseñanza Media para regular la actividad académica de los estudiantes, aspecto subrayado antes por Fernández (2009:378). Tanto el ausentismo a clases como el abandono o cursado parcial de materias constituyen situaciones relativamente frecuentes o, al menos, no excepcionales: un 22,5% y un 27,6% de la cohorte PISA registró al menos uno de estos eventos en este nivel entre los 15 y los 19 años. Los cambios de modalidad, en tanto, tienen una incidencia comparativamente menor ($p = 0,141$) en parte, probablemente, porque se asocian a

decisiones tomadas preferentemente en los Bachilleratos. También en estos casos, las probabilidades tienden a aumentar con la edad, con una relativa concentración sobre los 18 años, muy especialmente en cuanto al abandono o cursado parcial de asignaturas.

Cuadro V.4. Probabilidad de registrar alto ausentismo (más de 20 inasistencias), abandono o cursado parcial de materias o cambio de modalidad durante la Educación Media por edad

	Al menos un evento	15 años	16 años	17 años	18 años	19 años
Ausentismo	0,225	0,069	0,104	0,117	0,153	0,098
Materias parciales	0,276	0,013	0,052	0,152	0,364	0,478
Cambio de modalidad	0,141	n/c	0,056	0,063	0,107	0,115

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

5. Transiciones interanuales o riesgos inmediatos

He intentado mostrar que una parte importante de las trayectorias de la cohorte PISA por la Educación Media está acompañada de situaciones intermedias que podrían comportar un riesgo importante, en términos del debilitamiento de los vínculos de los estudiantes con el sistema de enseñanza. Hasta aquí, su connotación en tanto eventos “riesgosos” ha quedado planteada únicamente como una conjetura razonable, pero requiere todavía de un examen empírico específico. El ejercicio con que se cierra este capítulo apunta precisamente en este sentido.

Propondré, como hipótesis central, que los cuatro eventos considerados tienen un impacto sustantivo en las decisiones inmediatamente posteriores que adoptan los estudiantes respecto a permanecer en el sistema educativo o no hacerlo. Consideraré con tal propósito las transiciones interanuales, específicamente, el efecto que el abandono de los cursos, el ausentismo a clases, el abandono o cursado parcial de materias y el cambio de modalidad a la edad t tienen sobre la probabilidad de no volver a matricularse en la Enseñanza Media al año siguiente o, lo que es lo mismo, en $t+1$. Se trata, en este sentido específico, de un análisis de riesgos “inmediatos”,¹⁴ lo que equivale a decir que no se consideran los eventuales impactos sobre las trayectorias consideradas en su totalidad.

14 La expresión “riesgos inmediatos” es utilizada aquí en un sentido laxo para subrayar que el objeto son las transiciones de un año al inmediatamente siguiente. No debe confundirse con su empleo estricto en el ámbito específico del análisis de historia de eventos (*hazard rates*).

Metodología

El ejercicio se basa en la especificación de un modelo de regresión logístico sobre las chances de no registrar matriculación en la Enseñanza Media. La estimación se realiza sobre una base de datos en formato expandido en la que las unidades pasan a ser alumnos/año. Cada edad ingresa en el modelo como una variable binaria. Por razones obvias, se excluyen aquellos registros en que a) no hubo matriculación o b) el estudiante había aprobado la EMS. Sin embargo, es preciso explicitar que no se trata de un análisis de tiempo de duración al evento, puesto que no se centra exclusivamente en la primera transición fuera de la escuela. Así, un estudiante con tres eventos de no matriculación en la Educación Media, por ejemplo, a los 15 años, a los 17 y a los 18 (pero no a los 16), aportará tres observaciones, correspondientes a las transiciones entre los 15 y los 16, los 17 y los 18 y los 18 y los 19. Esta circunstancia diferencia la metodología presentada aquí de la desarrollada en los dos capítulos siguientes. Los detalles sobre las características de los modelos logísticos se presentan en el Anexo Metodológico.

La variable dependiente es la matriculación o no matriculación. Además de los cuatro eventos de interés (abandono de cursos, abandono o cursado parcial de materias, ausentismo y cambios de modalidad), se incorporan dos tipos de controles. El primero refiere al origen social de los estudiantes y a sus trayectorias académicas anteriores al panel. Estas dimensiones ingresarán al análisis a través de las mismas variables utilizadas en los capítulos previos: máximo nivel educativo y estatus ocupacional en el hogar de procedencia, grado alcanzado a los 15 años y desempeño en las pruebas de Matemática en PISA 2003. El segundo tipo de controles se vincula con el efecto edad, antes desarrollado, e informa sobre los cambios en la probabilidad de matricularse o no en cada edad t , condicionada a que el individuo siga formando parte del “conjunto en riesgo”. Como se vio, tanto las decisiones de no inscribirse como la incidencia de los distintos eventos intermedios aumentan conforme el estudiante se aproxima a los 18 años. Resulta necesario, en consecuencia, aislar el factor edad, de modo de evitar conclusiones infundadas sobre relaciones eventualmente espurias. Exploraré, sobre el final del capítulo, la posibilidad de que el impacto de los cuatro eventos varíe en las distintas edades o, lo que es lo mismo, el supuesto de proporcionalidad. Metodológicamente, esto supone considerar los efectos de interacción entre t y cada una de las cuatro situaciones bajo examen.

Resultados

Un primer grupo de resultados se presenta en el Cuadro V.5. Los Modelos [I] y [IIa] a [IIId] incorporan, de una en una –esto es, sin establecer controles recíprocos–, la edad y los cuatro eventos intermedios de interés. El primero simplemente muestra un resultado extensamente documentado con anterioridad, a saber: que las

chances de no matriculación en la Enseñanza Media aumentan con la edad. Respecto a la categoría de referencia ($t = 15$), la probabilidad del evento en $t+1$ es casi una vez y media mayor entre los 16 y los 17 años ($OR = 1,430$ para $t = 16$), casi tres veces superior entre los 17 y los 18 ($OR = 2,973$ para $t = 17$) y cuatro veces y media más alta entre las edades 18 y 19 ($OR = 4,471$ para $t = 17$).

Los ajustes [IIa] a [IIId] muestran respectivamente que el abandono intra anual, el ausentismo, el abandono o cursado parcial de materias y los cambios de modalidad a la edad t afectan las probabilidades de que el estudiante vuelva a matricularse en $t+1$ en la Enseñanza Media. En los cuatro casos, los *Odds Ratio* son significativamente > 1 (el valor del estadístico asociado a la prueba de Wald arroja un valor de $p = 0,000$).¹⁵ En particular, el abandono de los cursos casi multiplica por ocho las chances de que el alumno no se inscriba en el año inmediatamente siguiente en relación a que decida matricularse ($OR = 7,780$). Nótese que estos resultados “promedian” de alguna forma los impactos para las distintas edades, puesto que no incorporan todavía el factor t .

El Modelo [III] controla el efecto de cada uno de los cuatro eventos por el de los restantes, en tanto el siguiente [IV] agrega la edad. Interesa señalar que, mientras que la incidencia del abandono sobre la probabilidad de matricularse se mantiene prácticamente inmodificada en estas especificaciones ($OR = 0,7278$ y $OR = 7,013$, respectivamente), el efecto del ausentismo a clases, el abandono o cursado parcial de materias y los cambios de modalidad tiende a disminuir. En particular, los impactos asociados a las altas inasistencias y al abandono de materias no superan las pruebas de hipótesis en el último ajuste ($p = 0,715$ y $p = 0,416$). Aunque los $OR > 1$ en ambos indicadores, no pueden concluirse con esta evidencia efectos netos específicos de estos eventos sobre las decisiones inmediatas de no matriculación en la Educación Media.

Los indicadores de bondad de ajuste, resumidos en el Cuadro V.6, indican que todas las especificaciones son significativamente mejores en comparación con el modelo “vacío”, es decir, sin covariantes.

15 Aunque se presentan en una misma columna, los resultados corresponden a cuatro ajustes logísticos independientes, cada uno de los cuales incorpora uno de los eventos considerados.

Cuadro V.5. **Transiciones interanuales: efecto de los eventos en t sobre la probabilidad de no matricularse en $t + 1$ (modelo logístico)**

	[I]		[IIa] a [II d]*		[III]		[IV]
	OR	p	OR	p	OR	p	OR
Edad (eventos intermedios)							
16 años	1,430	0,007					1,029
17 años	2,973	0,000					2,364
18 años	4,471	0,000					2,919
Abandono			7,780	0,000	7,278	0,000	7,013
Ausentismo			3,020	0,000	1,111	0,476	1,058
Abandono de materias			1,847	0,000	1,737	0,000	1,138
Cambio de modalidad			2,607	0,000	2,140	0,000	1,758

* Los resultados de la columna [II] corresponden a tres modelos independientes realizados con cada uno de los indicadores por separado. En la columna [III], en cambio, corresponden a un solo ajuste que los incorpora en forma simultánea.

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

Cuadro V.6. **Resumen de indicadores de bondad de ajuste para los Modelos I a IV**

Modelo	Pseudo R ²	LL (Log Pseudo-likelihood)	Deviance (D = -2*LL)	G ² (respecto al Modelo Vacío)	g.l. (grados de libertad)	Valor crítico χ^2 (95%)
Modelo vacío	0,000	-2930,3	5860,5	n/c	n/c	n/c
I	0,046	-2795,3	5590,7	269,9	3	7,8
II a	0,117	-2588,4	5176,8	683,8	1	3,8
II b	0,023	-2862,7	5725,3	135,2	1	3,8
II c	0,006	-2911,8	5823,6	36,9	1	3,8
II d	0,008	-2905,8	5811,6	48,9	1	3,8
III	0,126	-2561,5	5123,0	737,5	4	9,5
IV	0,151	-2488,0	4976,1	884,4	7	14,1

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

Los valores del estadístico G² (D0-D1) se ubican en todos los casos lejos del valor crítico asociado a la prueba de χ^2 para los grados de libertad correspondientes. En segundo lugar, confirman que, de los cuatro eventos considerados, el abandono es el que más contribuye a explicar la decisión de no matriculación en el año inmediatamente posterior: los valores para los estadísticos G² y Pseudo R² son, con mucho, los mayores en la comparación entre los ajustes IIa a IId. Por último, permiten concluir un efecto neto asociado a la edad en los términos ya señalados. De las cua-

tro especificaciones, la última es efectivamente la que mejor se ajusta a la estructura de los datos ($Pseudo R^2 = 0,151$ y $G^2 = 884,4$).

Estos primeros resultados sustentan la hipótesis de partida respecto al riesgo inmediato –es decir, para la transición interanual– que suponen los cambios de modalidad y, muy especialmente, el abandono de los cursos durante el año. En cambio, cuando se contemplan los controles recíprocos, parecen desestimar la incidencia del ausentismo a clases y del abandono de materias. El paso siguiente consiste en determinar si estos riesgos se mantienen cuando se aísla el efecto del origen social y de la trayectoria escolar previa. Los dos bloques de control incorporados en el Modelo [V] (Cuadro V.7) mejoran notoriamente, tal como era previsible, el ajuste global: $D = -4376,5$. En comparación con el Modelo IV, jerárquicamente anidado, estos resultados arrojan un $G^2 = 4976,1 - 4376,5 = 599,6$, lo que supera ampliamente la prueba de hipótesis sobre la significación en su conjunto de los bloques incorporados (el valor crítico para g.l. = 11 es de $Ji_{(11)} = 19,675$). En general, los resultados son confirmatorios de las pautas descritas en el Capítulo IV.

Casi todas las variables incluidas en el ajuste más amplio tienen un efecto estadísticamente significativo y en el sentido esperado: si se mantienen constantes las restantes condiciones, las probabilidades de no volver a matricularse en la Educación Media entre los 16 y los 19 años disminuyen para los estudiantes que provienen de los hogares más instruidos, para quienes habían acumulado menores niveles de rezago hasta los 15 años y registraban mejores desempeños académicos en la Prueba de Matemática en PISA 2003. En cambio, no se encuentran efectos claros vinculados a la posición ocupacional del hogar de origen, con la excepción de los hijos de trabajadores manuales de baja calificación, cuyos riesgos son casi una vez y media más altos en comparación con los estudiantes provenientes de hogares Manuales Calificados ($OR = 1,424$). Sin embargo, las restantes categorías no presentan diferencias estadísticamente significativas con la de referencia, por lo que la consideración en bloque de esta dimensión no permite ser concluyentes. La incidencia del capital cultural institucionalizado va en el sentido de los hallazgos reportados en los capítulos anteriores. De acuerdo a los resultados del Modelo V, cuando alguno de los padres ha acreditado algún año adicional al Ciclo Básico, los riesgos de que el estudiante decida no matricularse en este nivel caen a menos de la mitad ($OR = 0,436$) y son tres veces menores en el caso de que hayan accedido a la Educación Superior ($OR = 2,933$).

Por su parte, a valores constantes en las restantes variables, el rezago incrementa notablemente las probabilidades de un evento de no matriculación. Los estudiantes que todavía cursaban 7° u 8° grado a los 15 años (categoría de referencia) aumentan sus riesgos por un factor de 1,6 en comparación con los que habían avanzado un año más a esa misma edad ($1/0,608 = 1,646$) y de 2,5 en relación a quienes ya habían accedido a la EMS ($1/0,397 = 2,517$). Como se ha argumentado previamente,

la progresión escolar no refleja necesariamente la adquisición de conocimientos o competencias académicas. Este aspecto es captado mejor por los resultados en las pruebas de aprendizaje PISA 2003. La evidencia al respecto indica que los aprendizajes por sí mismos –esto es, independientemente de las sanciones administrativas que puedan comportar– constituyen una efectiva inmunización contra la salida de la escuela. De todos modos, los efectos parecen operar recién a partir de un cierto umbral de competencias. De acuerdo al Modelo V, *ceteris paribus* no existen diferencias significativas en la probabilidad de no inscripción entre los estudiantes que se ubicaron por debajo del nivel mínimo de alfabetización matemática (Bajo I) y los dos tramos de desempeño siguientes ($p = 0,643$ y $p = 0,165$ para los Niveles I y II respectivamente). De allí en adelante, los riesgos de no inscripción caen significativamente: son entre dos y dos veces y media menores para los estudiantes que se ubicaron en los niveles III y IV ($OR = 0,471$ y $OR = 0,405$) y más de cuatro veces más pequeños para quienes, en términos laxos, podrían llamarse la élite académica ($OR = 0,236$ para el V/VI). Las consecuencias que se sugieren en base a estos hallazgos parecen claras: es sumamente importante lograr que las trayectorias escolares no se desfasen por eventos de retención, pero resulta igualmente crucial para aumentar la retención que el paso por el sistema educativo suponga el desarrollo de aprendizajes potentes.

En el contexto de la discusión desarrollada a lo largo de este capítulo, sin embargo, el resultado más importante de este ajuste es que dos de los cuatro eventos intermedios identificados como de riesgo resisten el control del origen social y la trayectoria académica previa. Las excepciones vienen dadas por el ausentismo a clases y el abandono o cursado parcial de materias. La evidencia no sostiene la hipótesis de un efecto significativo derivado de estos dos eventos, conclusión que ya venía sugerida en los pasos anteriores del análisis. En contraposición, el abandono de cursos en estas edades se revela como un potente predictor de la decisión de no matricularse en la Educación Media al año inmediatamente siguiente, con independencia de las características del hogar de origen o de la progresión escolar y académica lograda por el estudiante en forma anterior: *ceteris paribus*, aquellos jóvenes que interrumpen su vínculo con el sistema de enseñanza en el transcurso del año lectivo tienen un riesgo más de cinco veces mayor de no registrar inscripción en el ciclo lectivo posterior ($OR = 5,305$). Los cambios de modalidad, finalmente, mantienen un efecto significativo y en el sentido esperado, aunque sustantivamente más moderado ($OR = 1,546$).

Finalmente, los efectos asociados a la edad se mantienen en el ajuste completo en el sentido ya observado. Debe subrayarse, de todas formas, que al introducir los bloques de control, los OR asociados a cada edad disminuyen. De hecho, las diferencias en los momios de no matricularse entre los 15 y los 16 ($t = 15$) y entre los 16 y los 17 ($t = 16$) se ubican en el sentido esperado pero en el límite de la significación

estadística: $p = 0,062$. Para $t = 17$ y $t = 18$, los *odds ratios* son respectivamente de OR = 3,440 y de OR = 4,113.

Cuadro V.7. Resultados del Modelo completo sobre riesgos inmediatos sin interacciones

Factores	Odds Ratio	Error estándar	z	P > z
t = 16 años	1,316	0,194	1,870	0,062
t = 17 años	3,440	0,527	8,060	0,000
t = 18 años	4,113	0,724	8,040	0,000
Abandono	5,305	0,658	13,450	0,000
Ausentismo	1,002	0,157	0,010	0,992
Materias	1,301	0,225	1,520	0,127
Cambio Modalidad	1,546	0,299	2,250	0,024
CONTROLES				
Grado 9°	0,608	0,094	-3,230	0,001
Grado 10°/11°	0,397	0,060	-6,100	0,000
Matemática: Nivel I	1,066	0,147	0,460	0,643
Matemática: Nivel II	0,811	0,123	-1,390	0,165
Matemática: Nivel III	0,471	0,088	-4,050	0,000
Matemática: Nivel IV	0,405	0,106	-3,450	0,001
Matemática: Nivel V/VI	0,236	0,100	-3,400	0,001
Isced 2 completo	0,806	0,112	-1,550	0,121
Isced 3a completo	0,436	0,079	-4,600	0,000
Isced 5a o 6 completo	0,341	0,063	-5,840	0,000
No Manual/ Baja calificación	1,206	0,182	1,240	0,216
Manual Calificado	1,148	0,180	0,880	0,378
Manual/ Baja calificación	1,424	0,244	2,060	0,039

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

El supuesto implícito en los ajustes anteriores es que el efecto de cada uno de los eventos intermedios de riesgo es igual en las diferentes edades. Sin embargo, no hay razones sustantivas de fondo para aceptar esta restricción. Abordaré este problema específicamente para el caso del abandono de cursos, debido a su incidencia particularmente alta en la no matriculación en el año siguiente. Este último paso supone, metodológicamente, la incorporación de un efecto de interacción entre la edad y el abandono o, lo que es lo mismo, la incorporación del factor $t^*abandono$ en la ecuación.

La dirección de la relación esperada no es intuitivamente evidente. Por una parte, todos los resultados presentados hasta aquí sugerirían que abandonar los

cursos en aquellas edades de por sí más “críticas” para la permanencia en el sistema –básicamente, sobre los 18–, podría actuar potenciando los desestímulos para permanecer escolarizado. Este razonamiento llevaría a esperar un efecto mayor de los eventos intermedios en estas edades. El argumento contrario descansa sobre dos ideas principales. La primera es que los estudiantes que permanecieron en el sistema de enseñanza hasta más tarde han logrado superar los riesgos de salida, lo que los ubica en una situación menos vulnerable ante este tipo de situaciones. La segunda es que un evento de abandono en edades muy jóvenes constituye una desviación comparativamente más importante respecto al tipo de inserción escolar normativamente esperable. Esta segunda hipótesis prevería por tanto un efecto mayor cuanto más prematuro sea el evento de abandono.

El Cuadro siguiente contiene los resultados de este análisis. La columna [I] presenta los momios de no matricularse a la edad $t+1$ para los estudiantes que abandonaron y no abandonaron en t en cada una de las edades que abarca el panel. La columna [II] indica la razón de cambio en los momios de no matricularse a la edad $t+1$ derivados de haber abandonado los cursos a la edad t respecto a haber asistido hasta el final del año y puede interpretarse como el efecto específico del evento en esa edad particular. Si este valor permanece constante para los distintos valores de t –lo que ocurre si las interacciones no son significativas–, debe aceptarse un efecto proporcional del abandono en todas las edades. La columna [III] informa, por último, si las razones de cambio en los momios son o no significativamente distintas. A efectos de facilitar la exposición, se presentan los resultados manteniendo constantes las restantes variables en sus valores de referencia, aunque debe subrayarse que esta decisión no afecta en nada las conclusiones.¹⁶

La evidencia respalda la hipótesis de riesgos proporcionales. Efectivamente, el efecto de abandonar los cursos sobre la probabilidad de no matricularse en la Educación Media al año siguiente se mantiene constante en un factor de aproximadamente 6,4 entre los 15 y los 18 años [II]. Como se desprende de la columna [III], ninguno de los términos de interacción resulta estadísticamente significativo. Además, en el modelo con interacciones se desvanecen las diferencias netas entre los 15 y los 16 años, lo que confirma las conclusiones preliminares sugeridas en el paso anterior. En síntesis, los riesgos de no matricularse en la Educación Media y de abandonar los cursos en ese nivel aumentan con la edad y se concentran especialmente en torno a los 18 años, pero el impacto específico del evento de abandono sobre la no inscripción, de magnitud considerable, permanece constante a lo largo del tiempo.

16 Esto se debe, precisamente, a que la especificación supone efectos proporcionales entre todas las regresoras incorporadas en el análisis.

Cuadro V.8. Efectos de interacción entre abandono de cursos y edad (Modelo completo)

t	[I] $p/(1-p)$		[II] Razón de cambio	[III] Significación de la interacción
	Abandonó en t	No abandonó en t		
15	6,389	1,000	6,389	n/c
16	6,389	1,000	6,389	0,760
17	25,524	3,995	6,389	0,169
18	31,170	4,879	6,389	0,37

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

A modo de cierre, se presentan en El Cuadro V.9 las simulaciones en base al Modelo Completo sin interacciones sobre las probabilidades de que un estudiante decida no matricularse en la Educación Media para distintas edades y en función de los dos eventos intermedios de interés para los que se encontraron efectos significativos: abandono de cursos y cambios de modalidad. Para simplificar la ilustración de los resultados, se mantienen constantes las restantes variables en torno a niveles no extremos, es decir, para estudiantes más o menos típicos, aunque no en un sentido riguroso: alumnos provenientes de hogares con un nivel de instrucción medio (Isced 3a), hijos de trabajadores no manuales de baja calificación, que habían logrado avanzar hasta el noveno grado a los 15 años y demostraban un nivel de desempeño intermedio (Nivel III) en las Pruebas PISA de 2003.

En caso de no haber registrado ninguno de los tres eventos intermedios, un alumno de estas características tiene una probabilidad cercana al 3% de no matricularse luego de los 15 y de los 16 años ($p = 0,028$) y cercana a un 10% en las dos edades posteriores [I]. Frente a un cambio de modalidad [II], los riesgos de interrumpir los estudios al año siguiente se incrementan, pero las estimaciones indican que, aunque estadísticamente significativo, este aumento es bastante moderado en términos sustantivos. El abandono escolar durante el año comporta, en cambio, una situación diametralmente distinta [III]. Ya a los 15 y 16 años, es esperable que un 13,1% de los alumnos con abandono no inscriba al año siguiente, cerca de una tercera parte a los 17 ($p = 0,341$) y casi cuatro de cada diez a los 18 ($p = 0,383$). Téngase presente que estas probabilidades refieren a estudiantes con orígenes socio-familiares y trayectorias académicas previas que pueden considerarse medias.

Cuadro V.9. Probabilidad de no registrar matriculación en la Educación Media a la edad $t+1$ según eventos de riesgo y edad en que se registraron. Estimaciones en base al Modelo completo sin interacciones

t	[I] Ninguno de los tres eventos intermedios	[II] Cambio de Modalidad	[III] Abandono de cursos
15	0,028	0,042	0,131
16	0,028	0,042	0,131
17	0,089	0,131	0,341
18	0,105	0,153	0,383

* Estimaciones en base a la especificación del Modelo Completo de regresión sin interacciones manteniendo constantes la educación del hogar (*Isced = 3a*), estatus ocupacional (no manual de baja calificación), grado alcanzado a los 15 años (noveno) y desempeño en Matemática en PISA 2003 (Nivel de Desempeño = III).

** Para la estimación de cada uno de los eventos de riesgo se dejan constantes los otros en cero.

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

6. Tercera síntesis

Este capítulo incorporó el análisis de un conjunto de eventos intermedios que reflejan experiencias escolares de “baja intensidad” o que, al menos, pueden derivar en ellas. Se ha argumentado que el abandono de los cursos durante el año, el ausentismo a clases más allá de cierto umbral crítico, el abandono o cursado parcial de materias y los cambios de modalidad constituyen, en este sentido, distintas formas de ruptura que podrían debilitar la continuidad de los procesos de aprendizaje, los vínculos con la comunidad educativa (docentes y pares) y, en general, el proyecto personal del joven vinculado a la enseñanza formal.

La evidencia presentada indica, en primer lugar, que constituyen eventos distintos y, en general, no correlacionados entre sí, con la posible excepción del abandono y el ausentismo. En consecuencia, es aconsejable tratarlos por separado. En general, cabe decir que de acuerdo a las experiencias de la cohorte PISA, las conclusiones de Fernández (2009) para la EMS son perfectamente generalizables al resto de la Educación Media: el sistema educativo o, si se prefiere, las instituciones de enseñanza tienen una capacidad muy limitada para regular la actividad académica de los estudiantes en dimensiones elementales como la asistencia a clases.

En segundo término, los resultados alertan sobre la alta incidencia de este tipo de situaciones, muy especialmente en el caso del abandono de los cursos. En el marco de una situación general crítica, el abandono aparece especialmente agravado entre los estudiantes que se encuentran rezagados en el Ciclo Básico o que han optado por una trayectoria alternativa en el CETP en los Cursos Básicos, Técnicos o de Formación Profesional Superior. Aunque, naturalmente, este grupo tiene un perfil de riesgo muy particular, los resultados arrojan un manto de dudas sobre la eficacia

de estos programas para integrar precisamente a aquellos jóvenes más proclives a terminar en una situación de desinstitucionalización.

Tercero, todos los eventos considerados tienden a aumentar con la edad y a agruparse sobre los 18 años. En el caso del abandono escolar, en particular, esto refuerza la hipótesis de la moratoria de roles en torno al cumplimiento de la mayoría de edad: en ese punto de las biografías se concentra una parte importante de las rupturas con el sistema educativo, ya sea vehiculizada por la decisión de no volver a matricularse en una institución de enseñanza formal como por el abandono de los cursos luego de la inscripción.

Cuarto, el examen de las transiciones interanuales muestra que, a diferencia del ausentismo a clases y el cursado parcial de materias, las restantes situaciones se asocian con la posibilidad de que el estudiante decida no volver a matricularse en la Educación Media al año inmediatamente siguiente. De todos los considerados, el abandono intraanual es claramente el de mayor incidencia sobre las decisiones inmediatamente posteriores de permanecer escolarizado. Esto habilita su consideración como un evento de altísimo riesgo, lo que sugiere la necesidad de anticiparse al desenlace previsto mientras el estudiante todavía es tal, esto es, antes de que interrumpa sus vínculos con la enseñanza y deje por tanto de ser pasible de políticas educativas.

Capítulo VI

Los factores que inciden en la desafiliación y su calendario: análisis multivariado

1. Planteamiento del problema

Los análisis desarrollados a lo largo de la tesis aportaron distintas evidencias sobre la profunda estratificación de las trayectorias escolares que se produce o, más precisamente, se consolida a lo largo de la Educación Media. Como se ha mostrado, sobre el final de su segunda década de vida, las brechas en los logros y en la situación académica de los jóvenes uruguayos han continuado profundizando las de por sí muy altas desigualdades que ya se registraban sobre los 15 años. Las distintas estimaciones realizadas indican que apenas un tercio de los jóvenes uruguayos (algo más de un 40% de la cohorte PISA) logra transitar por la Educación Media en los ritmos y en las formas previstas. El egreso en tiempo del Bachillerato constituye para ellos una certeza casi absoluta y aparece como el resultado natural de un proceso continuado de asistencia a clases, desarrollo de conocimientos y progresión fluida por los distintos ciclos escolares.

Para estos estudiantes, existe una identidad casi perfecta entre la trayectoria normativa o ideal sobre la cual se estructura el sistema educativo formal y sus experiencias académicas. Sobre su 20º cumpleaños, se encuentran en óptimas condiciones de seguir acumulando años de estudio y credenciales, lo cual les augura el acceso a un conjunto de oportunidades de inserción social y económica que muy probablemente queden vedadas para el resto.

La suerte de los dos tercios restantes es, en cambio, bastante menos cierta. Sus trayectorias pueden definirse simplemente por la negativa, esto es, en función del “fracaso” que comporta no haber alcanzado unas metas académicas consideradas por ellos mismos o por la propia sociedad como deseables. Esta forma de abordar el problema es relevante y se encuentra a la base, por ejemplo, de la preocupación por el magro desempeño del país en un indicador como la tasa de culminación de la Educación Media, uno de los problemas centrales que motivaron el presente estudio.

Sin embargo, tal como he intentado mostrar a lo largo del análisis, este tipo de clasificaciones esconde situaciones heterogéneas. Las trayectorias que comportan una desafiliación académica propiamente dicha previa a la acreditación de la

Educación Media pueden entenderse, desde este punto de vista, como una forma extrema de apartarse de los itinerarios normativos o ideales, por lo que merecen una atención especial. Se trata, tal como se ha dicho, de estudiantes que han decidido interrumpir su vínculo con la enseñanza formal en forma definitiva, al menos hasta el momento para el que se cuenta con información.

La perspectiva del curso de vida, transversal a todo el análisis, sugiere la importancia de interpretar este tipo de trayectorias académicas y, en términos más amplios, las transiciones juveniles dentro de las que se inscriben, como situaciones que se van configurando en el tiempo más que como eventos puntuales. Este capítulo estará dedicado, precisamente, al análisis de los factores asociados a los procesos que conducen a la desafiliación desde la Educación Media. El trabajo de Fernández (2010) constituye el antecedente más directo aunque, tal como explicaré más abajo, mi abordaje metodológico presenta algunas diferencias respecto al suyo. De acuerdo al marco conceptual adoptado, la pregunta sustantiva no será únicamente *si* ocurrió la desafiliación sino *cuándo*. Se incorpora así una dimensión temporal que procura atender al momento en que se producen los eventos de interés, incluida la decisión de desafiarse.

Por otra parte, los resultados de los capítulos descriptivos también han puesto en evidencia que la desviación de los itinerarios normativos no ocurre de una única forma ni es el resultado de una decisión puntual y definitiva adoptada en un momento claramente identificado. Una parte de los estudiantes sigue en realidad trayectorias no lineales, relativamente intermitentes, caracterizadas por grados variables de afiliación académica. La evidencia sugiere, en efecto, una amplia gama de grises entre las experiencias escolares exitosas y las que, en el otro extremo, comportan un componente incontestable de desafiliación. En algunos casos, la vinculación con la enseñanza formal es continua pero está afectada por eventos tales como el abandono de cursos o de materias, el ausentismo a clases o el cambio de modalidad. Otros estudiantes, como se vio, abandonan el itinerario inicial definido por la transición Primaria-CB-EMS pero se vinculan a modalidades educativas alternativas, básicamente en los Cursos Básicos o Técnicos ofrecidos por el CETP.

Un caso particularmente relevante de intermitencia viene dado por los *stop-outs*, aquellos jóvenes que deciden interrumpir su afiliación al sistema educativo en un momento determinado pero se reinsertan en forma posterior. El carácter temporario de su opción inicial distingue a este grupo del de los desafiados propiamente dichos, distinción que solo puede realizarse cuando se aborda la trayectoria en su conjunto más que la primera decisión de no matricularse como un evento puntual, lo que a su vez está posibilitado por la disponibilidad de información de carácter longitudinal.

Si la decisión de desafiarse del sistema educativo debe ser analizada en el marco del curso de vida, otro tanto vale para la eventual decisión posterior de reinsertar-

se en el sistema educativo. En nuestro país no se cuenta con estudios antecedentes que permitan explicar por qué algunos jóvenes retoman los estudios luego de haberlos interrumpido mientras que otros no lo hacen. A escala internacional, la investigación sugiere que aquellos que interrumpen su escolarización en forma temporaria (*temporary dropouts* o *stop-outs*) difieren de los que se desafilian permanente (*permanent dropouts* o *dropouts* propiamente dichos) en distintas dimensiones que ya se manifestaban antes de su primera desvinculación, entre otras: la progresión escolar anterior, las expectativas educativas, el desempeño académico, las transiciones juveniles o el origen social (Entwisle, Alexander & Olson, 2004:1.184).

El capítulo siguiente propone retomar esta distinción con el objetivo de explorar la incidencia simultánea de distintos tipos de factores sobre la decisión de retomar la actividad académica. Este último análisis se realizará exclusivamente para el subconjunto de la cohorte PISA que optó en alguna oportunidad por no matricularse antes de acreditar la Educación Media.

2. Definición de las hipótesis

En este capítulo intentaré responder, a partir de análisis multivariados, dos preguntas centrales: quiénes se desafilian de la Educación Media y cuándo lo hacen. En el siguiente, abordaré la cuestión de quiénes y cuándo retoman su actividad académica en caso de haberla interrumpido. Específicamente, busco formalizar cuatro hipótesis generales vinculadas al efecto de distintas dimensiones escolares y no escolares sobre estos procesos y su temporalidad.

1. Reproducción de las desigualdades de origen

La primera de ellas es la **hipótesis de la reproducción** y pretende establecer el grado en que el origen familiar determina la trayectoria académica futura. Esta línea de análisis cuenta con múltiples antecedentes a escala nacional e internacional. Como se ha mencionado antes, existe consenso en que los resultados y las decisiones educativas están socialmente estratificados, a pesar de que las interpretaciones sobre este punto difieren según el tipo de mecanismos que privilegian para explicar los eslabones intermedios entre el origen y el destino. Específicamente, esta hipótesis prevé mayor desafiliación para los hijos de trabajadores manuales y de menor calificación y de las familias de más bajo capital cultural, captado por el indicador de máximo nivel de instrucción del padre o la madre.

Respecto a la decisión de retomar la escolarización luego de un período de desinstitucionalización, se prevé un efecto similar aunque de menor magnitud. Las primeras exploraciones realizadas al final del Capítulo IV sugieren, efectivamente, que el origen social ya ha actuado condicionando el primer evento de no matriculación y distingue claramente entre quienes han cursado la Educación Media en

forma ininterrumpida y quienes no lo han hecho. En cambio, probablemente como resultado de la homogenización que comporta este primer filtro, es menos claro que la opción posterior de permanecer fuera del sistema educativo o volver a la escuela depende de las características familiares de origen.

II. *Curso de vida*

La segunda hipótesis incorpora la dimensión temporal y se vincula a la perspectiva del **curso de vida** que se ha desarrollado en los capítulos anteriores. Concretamente, implica poner a prueba el efecto asociado a la noción de edades normativas, aspecto que ha surgido a lo largo de la tesis como un factor clave en la explicación de las decisiones de los estudiantes, relativas a la interrupción de sus vínculos con el sistema educativo. Específicamente, la hipótesis prevé una asociación positiva entre el primer evento de no inscripción en la Educación Media y la edad, independientemente del origen social. Sin embargo, se espera que el calendario de la desafiliación no sea lineal sino que, por el contrario, se concentre en torno al 18° aniversario –es decir, a la mayoría de edad–, tal como sugiere toda la evidencia descriptiva considerada en forma anterior.

En el caso de los *stop-outs*, en tanto, el tratamiento de la temporalidad resulta algo más complejo porque intervienen dos eventos en lugar de uno. La edad al momento de la primera decisión de no matricularse y al momento de la reinscripción genera un tercer parámetro relativo al período de exposición al riesgo, es decir, al tiempo que el joven ha pasado desescolarizado. La especificación de la hipótesis en este caso prevé un doble efecto: en primer lugar, se espera que los retornos al sistema educativo sean más probables a edades menores, esto es, antes de alcanzar o superar las edades normativas en las que no haber completado la Educación Media pasa a constituir un factor de desmotivación para continuar los estudios; en segundo lugar e independientemente de la edad, se espera que cada año adicional fuera del sistema educativo reduzca las chances de reinserción.

III. *Moratoria de roles*

La tercera hipótesis también se vincula a la perspectiva del curso de vida, pero se focaliza en la noción de **moratoria de roles**. El planteo general es que las transiciones juveniles que comportan la asunción de roles adultos en esferas no escolares –concretamente, el ingreso al mercado de trabajo, la formación de un hogar propio y/o la paternidad– suponen un riesgo importante para la continuidad en la Educación Media, independientemente del origen social.

Consideraré dos elementos adicionales vinculados a esta hipótesis general. El primero refiere a las expectativas de logro educativo, lo que permite vincular las trayectorias juveniles y escolares con los planes que el estudiante se había forjado a

la edad de 15 años. El segundo toma en cuenta el hecho de que las trayectorias juveniles se estratifican fuertemente por sexo, lo que sugiere la necesidad de distinguir los efectos de la moratoria de roles para los varones y para las mujeres. En el primer caso, se prevé que altas expectativas educativas redunden en menores niveles de desafiliación, independientemente de otras características. Respecto al sexo, todos los análisis descriptivos sugieren que los riesgos son mayores para los varones. Adicionalmente, se espera que el efecto de comenzar a trabajar sea más fuerte para estos últimos, mientras que el de las transiciones domésticas tenga mayor impacto sobre las mujeres.

Respecto a la decisión de retomar los estudios luego de haberlos interrumpido, la hipótesis prevé que la moratoria de roles en estas dimensiones tenga efectos similares. En este caso, distinguiré entre el trabajo previo al primer evento de no inscripción y la actividad posterior, es decir, durante el período en que se juega la posibilidad de reinserción. Adicionalmente, en la medida en que las trayectorias de las mujeres se encuentren más afectadas por las transiciones domésticas –las cuales, a diferencia de la participación en el mercado de trabajo, son de más difícil reversión–, no se espera encontrar diferencias favorables a las mujeres en las probabilidades de regresar a la escuela.

IV. Trayectoria académica previa

La cuarta hipótesis refiere a la **trayectoria académica previa** y establece que las características del tránsito por el sistema educativo inciden, más allá del origen social, en las probabilidades de que un joven se desafilie durante la Educación Media. Consideraré aquí tanto situaciones que comportan sanciones administrativas o acreditaciones, por ejemplo, la repetición o el ingreso a la EMS, como la acumulación de conocimientos y competencias y la incidencia de lo que antes se ha referido como eventos intermedios de riesgo: abandono de cursos o materias, ausentismo y cambios de modalidad.

La hipótesis sustantiva prevé, en definitiva, que los buenos desempeños a lo largo del sistema educativo –dados por mejores aprendizajes, mayor capacidad de progresión por los itinerarios escolares y un tipo de afiliación sin discontinuidades– inhiben el efecto de los otros factores de riesgo sobre la desafiliación. Tal como argumenté en el Capítulo I, se trata de una forma alternativa de plantear la tesis de los efectos secundarios introducida originalmente por Boudon (1974).

Efectos similares se prevén respecto a la decisión de retomar los estudios luego de un período fuera del sistema educativo. Se espera que, a igualdad que en otras condiciones, los mejores estudiantes y los que habían logrado avanzar más con anterioridad a la primera no inscripción tengan mayor propensión a volver a la escuela. El abordaje empírico de esta hipótesis enfrenta el problema de que, presumiblemen-

te, estos últimos hayan interrumpido su afiliación en forma promedialmente más tardía –dado que también han progresado más–, por lo que se encuentran también en las edades que comportan mayores riesgos. Puesto de otra forma, es posible que se contrapongan en este caso dos efectos de signo opuesto, el de las edades normativas y el de la progresión escolar.

V. *Efectos institucionales*

La quinta y última hipótesis procura atender aspectos vinculados a las **instituciones educativas** y al **tipo de integración social** de los estudiantes en su centro. En concreto, una vez controlados otros efectos se espera encontrar niveles de desafiliación sensiblemente mayores en el sector público que en el privado y, para quienes accedieron a la EMS, en el Bachillerato General respecto a la modalidad Tecnológica. Esta última hipótesis viene sugerida por los resultados documentados por Fernández (2010). Adicionalmente, se prevé que un tipo de integración débil a la institución educativa –poco sentido de pertenencia y vínculos débiles con sus pares– aumentará los riesgos de desafiliación, independientemente de la incidencia de los restantes factores. La hipótesis se encuadra en el planteamiento general desarrollado por Tinto (1975) para la Educación Superior. Efectos similares se prevén, por su parte, respecto a la probabilidad de reinserciones posteriores.

3. Aspectos metodológicos y especificación

El abordaje empírico de estas hipótesis supone trasladarse al ámbito de los modelos de análisis multivariados. Específicamente, trabajaré con modelos logísticos de tiempo discreto con el propósito de especificar los efectos de distintos factores sobre la probabilidad de desafiarse desde la Educación Media entre los 16 y los 19 años (en este capítulo) y de retomar los estudios, condicionado a haberlos interrumpido en forma previa (Capítulo VII). Los detalles metodológicos sobre la técnica se presentan en el Anexo Metodológico.

La desafiliación académica se operacionalizará siguiendo la definición sugerida por Fernández, Cardozo & Pereda (2010) ya utilizada en los capítulos anteriores. Como se ha visto, la desafiliación entendida en estos términos supone una decisión mantenida en el tiempo; por regla general, dos años consecutivos sin inscripción al sistema educativo. La especificación del calendario del evento, representado por la variable t , se hará en función de la edad del joven al momento de su primera decisión de dejar los estudios, tal como se detalla en el Cuadro siguiente. Las excepciones vienen dadas por las desafiliaciones producidas a los 15 y a los 19, que suponen un abandono de cursos a la edad t , en el primer caso, y a la edad $t-1$, en el segundo, seguido de un evento de no matriculación.

Cuadro VI.1. Descripción de las situaciones que constituyen desafiliación académica en cada año

Edad a la desafiliación	Descripción
15	Abandona en 2003 y no matricula en 2004
16	No matricula en 2004 ni en 2005
17	No matricula en 2005 ni en 2006
18	No matricula en 2006 ni en 2007
19	Abandona en 2006 y no matricula en 2007

El universo de análisis viene definido en este primer caso por el conjunto de la cohorte PISA ($n = 2.201$).¹⁷ Además, tal como se explicó más arriba, cada estudiante aporta una observación por cada año que permanece escolarizado en la Educación Media. En consecuencia, dejan de formar parte del conjunto en riesgo aquellos que se desafilian o, por el contrario, que logran acreditar el Bachillerato.

Todos los bloques de factores explicativos, incluidas las duraciones t , se introducen en los ajustes como variables tipo *dummy*. Por cada variable, una categoría funciona como la referencia contra la cual se interpretan los parámetros de las restantes, de acuerdo a las definiciones que se irán especificando a medida que se avanza en el análisis. El Cuadro VI.2 presenta estadísticas descriptivas para las variables incluidas en el análisis.

17 Fernández (2010) ha especificado recientemente un modelo sobre la probabilidad de desafiliación en base al Panel de alumnos encuestados en 2007. Su trabajo se restringe a los estudiantes de la cohorte PISA que accedieron a la EMS e incorpora, a diferencia de este, análisis de tipo multinivel.

Cuadro VI.2. Estadísticos descriptivos para las variables incluidas en el análisis ⁽¹⁾

	Total de la cohorte PISA	No desafiados	Desafiados
Desafiados desde la Educación Media	29,3	n/c	n/c
Posición ocupacional de mayor estatus de padre/madre			
No Manual Calificado	39,1	17,5	47,8
No Manual de Baja Calificación	24,4	25,2	24,0
Manual Calificado	18,5	25,2	15,8
Manual de Baja Calificación	18,1	32,1	12,4
Máximo nivel educativo de padre/madre			
Isced 1 o menos	20,8	15,0	34,8
Isced 2 completo	31,8	28,5	39,9
Isced 3a completo	19,9	23,0	12,4
Isced 5a o 6 completo	27,5	33,5	13,0
Mujer	51,8	55,0	44,0
Trabajó en alguna oportunidad hasta los 18 años*	22,4	20,2	49,4
Emancipó/tuvo hijos hasta los 18 años*	7,7	6,1	27,1
Expectativas educativas a los 15 años (Isced 5b o más)	66,3	77,1	40,3
Desempeño en las pruebas de Matemática PISA 2003			
Nivel Bajo I	25,2	17,8	43,2
Nivel I	23,2	20,0	30,9
Nivel II	24,3	26,8	18,1
Nivel III	17,3	22,0	5,9
Nivel IV/V/VI	10,0	13,3	2,0
Accedió a EMS*	83,3	85,8	54,5
Abandono intraanual en Media*	11,2	8,1	47,6
Ausentismo en Media*	7,8	6,5	23,0
Abandono de materias en Media*	7,3	6,9	11,4
Cambio de modalidad en Media*	3,5	2,9	10,5
Repitió algún año en Primaria o en Ciclo Básico	30,2	19,1	57,1
Asiste a privado en 2003	15,5	21,5	1,1
Entorno Sociocultural del centro (2003)			
Muy Desfavorable/Desfavorable	42,5	31,2	69,8
Medio	35,4	39,1	26,6
Favorable/Muy Favorable	22,1	29,8	3,6
Se siente un "outsider"	7,4	6,9	8,7
No hace amigos	10,6	11,2	9,2
No se siente querido	7,7	6,8	10,1
Bajo sentido de pertenencia	7,1	7,7	5,7
Se siente "raro"	8,0	6,7	11,5

(1) El símbolo “*” significa que el indicador se incorporó en el modelo como una variable que cambia en el tiempo. En estos casos, los descriptivos refieren al total de observaciones en la base expandida alumnos/duraciones y no al total de estudiantes.

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

4. Resultados

Organizaré la presentación de los resultados considerando, en primer término, cada una de las hipótesis generales de partida (Modelos I a V), tal como fueron presentadas en el apartado correspondiente. El Modelo I incorpora exclusivamente los indicadores del origen social. Los siguientes (II a V) introducen respectivamente los restantes bloques de factores. En estos casos, se mantiene de todos modos el nivel de instrucción y la categoría ocupacional del hogar como control, de forma de prevenir posibles conclusiones espurias. Estos resultados se resumen en el Cuadro V.3. Posteriormente, se analizan los hallazgos que surgen de la especificación de un modelo completo que introduce controles simultáneos para cada una de las variables (Cuadro VI.4). Sobre el final, se presenta un resumen de los indicadores de bondad de ajuste para cada caso (Cuadro VI.5).

Modelo I. Origen familiar

La primera especificación arroja los resultados previstos. El capital cultural y la categoría ocupacional del hogar de origen, captados a través del máximo nivel de instrucción y de la ocupación de mayor estatus del padre o la madre, tienen un efecto significativo sobre la probabilidad de que el estudiante termine desafiándose de la Educación Media.

Ambas variables ingresaron al modelo como un conjunto de *dummies*, por lo que deben ser analizadas en bloque y en relación a la categoría de referencia: hogares con primaria completa como máximo nivel educativo (Isced I o menos) en el primer caso y trabajadores manuales calificados en el segundo.

En los extremos, las razones de momio son casi tres veces superiores para los hijos de trabajadores manuales no calificados (OR = 2,899) y dos veces menores para los que provienen de hogares con formación terciaria (OR = 0,448). Los resultados sugieren además que ambos efectos son progresivos: las chances de desafiación aumentan en cada categoría ocupacional (OR = 1,778 para los no manuales de baja calificación y OR = 2,235 para los manuales calificados) y disminuyen para cada tramo de instrucción (OR = 0,800 para Isced II y OR = 0,454 para Isced IIIa) aunque, en este último caso, las diferencias respecto al grupo de referencia recién son estadísticamente significativas para los dos niveles más altos.¹⁸

18 Debe notarse, de todos modos, que solo se incluyen pruebas de significación para cada categoría respecto a la de referencia, pero no entre sí.

Estos hallazgos preliminares pueden interpretarse perfectamente en el marco de la hipótesis sobre la reproducción de las desventajas asociadas a las características de la familia de procedencia o, en los términos de Boudon señalados antes (1974), como efectos primarios de la estratificación social. Conviene tener en cuenta, de todos modos, que todavía no se han considerado otros factores de riesgo que, eventualmente, podrían “competir” con el origen en la explicación de las trayectorias académicas.

Modelo II. Curso de vida

La segunda especificación incorpora la consideración del tiempo, a partir del efecto edad (con $t = 15$ como categoría de referencia). El bloque de indicadores del origen social se mantiene en este modelo a efectos de controlar posibles efectos espurios.

La incidencia del capital cultural y de la posición ocupacional del hogar del estudiante se mantiene en este caso en los términos antes comentados. En tanto, la incorporación de la edad mejora sensiblemente el primer ajuste (el estadístico $G = 451,2$ señala un incremento en el indicador de *Log pseudolikelihood* que supera ampliamente las pruebas de hipótesis para g.l. = 4, tal como se desprende del Cuadro VI.5) y permite especificar un efecto concreto asociado al curso de vida y a las edades normativas. De acuerdo a lo previsto por la hipótesis II, cada año adicional supone un incremento sustantivo en las probabilidades de que el joven decida desafiarse de la Educación Media, independientemente del origen social, pero los impactos no siguen una pauta lineal. Tal como sugerían los análisis descriptivos realizados en los capítulos previos, se constata una fuerte concentración del evento en torno al cumplimiento de la mayoría de edad. Respecto a los 15 años, las razones de momio pasan de $OR = 1,561$ para $t = 16$ a $OR = 4,588$ a la edad siguiente (ambas significativas), para saltar a $OR = 12,066$ a los 18 años. Sobre el 19º aniversario, finalmente, vuelven a descender ($OR = 5,969$).

Esta pauta en el calendario de la desafiliación deberá someterse todavía a las posibles especificaciones que puedan surgir en el modelo completo, una vez que se introduzcan los controles simultáneos de los restantes factores.

Modelo III. Moratoria de roles

El tercer modelo pone a prueba la hipótesis III vinculada a la moratoria de roles, su especificación por sexo y el efecto de las expectativas académicas del estudiante. Al igual que en el caso anterior, se mantienen los indicadores de origen social como variables de control. La incorporación de este bloque de variables mejora el ajuste general en comparación al primer modelo ($G^2 = 527,1$ para g.l. = 4).

Los resultados preliminares respaldan ampliamente la hipótesis de partida. A igual origen, las transiciones hacia el mercado de trabajo, la emancipación familiar y la paternidad aumentan la probabilidad de que el joven termine desafiado de la Educación Media. Los riesgos son tres veces mayores si el estudiante trabajó el año anterior (OR = 3,086) y cuatro veces más altos para los que habían formado un hogar propio o tenido hijos (OR = 4,100).

Por su parte, los resultados sugieren que altas expectativas educativas actúan como inhibidoras de la interrupción del vínculo con el sistema educativo, independientemente de las otras transiciones y del origen social: los momios de desafiarse caen aproximadamente a la mitad para aquellos estudiantes que a los 15 años aspiraban al menos a iniciar estudios de nivel superior (OR = 0,478). El efecto señalado refuerza la hipótesis de que la construcción de las expectativas académicas no constituye un resultado mecánicamente determinado por la posición en la estructura social de desigualdades.

Adicionalmente, el modelo III muestra que, *ceteris paribus*, las mujeres tienen menores probabilidades de desafiarse de la Educación Media que los varones (OR = 0,697), conclusión que ya ha sido señalada por Fernández (2009; 2010) en términos de una masculinización del fracaso escolar. Dado que, tal como fuera indicado, la moratoria de roles sigue una pauta diferenciada por sexo, resulta oportuno analizar con mayor profundidad el efecto que tienen las transiciones familiares y la actividad familiar para unas y otros. Casacuberta & Bucheli (2010: 311) concluyen, sobre una base empírica y una metodología distinta, que el efecto de los hijos en la probabilidad de asistir al sistema educativo es más importante para las mujeres entre 14 y 17 años que para los varones de la misma edad. Formalmente, este paso implica explorar posibles efectos de interacción entre el sexo y las dos variables vinculadas a las transiciones juveniles o, lo que es lo mismo, poner a prueba el supuesto de momios proporcionales, en este contexto, que el impacto de haber transitado hacia el mercado ocupacional, formado una familia propia o haber tenido hijos es igual para hombres y para mujeres.

Conviene recordar que, durante el período que abarca el panel, la proporción que tuvo experiencias de trabajo es superior entre los varones, mientras que un mayor porcentaje de mujeres tuvo hijos o se emancipó en esos mismos años. Presumiblemente, esta situación afecta las disparidades por sexo en la probabilidad de desafiación. Sin embargo, no se encuentran efectos estadísticamente significativos para los términos de interacción (sexo*trabajo y sexo*emancipación), de donde debe concluirse que los riesgos asociados a ambos eventos son proporcionales para ambos sexos. En otras palabras, es más probable que un varón comience a trabajar mientras asiste a la Educación Media pero, en caso de que se constate la transición, el impacto sobre la permanencia en el sistema educativo es igual al que experimentan las mujeres. Inversamente, aunque ellas han formado un hogar propio o tenido

hijos en mayor proporción que sus pares masculinos, los efectos de estas moratorias de roles no difieren para unas y otros.

Finalmente, el efecto del origen social se mantiene en esta tercera especificación con las pautas señaladas antes.

Modelo IV. Trayectoria académica

El Modelo IV incorpora distintos aspectos vinculados a la trayectoria escolar de la cohorte PISA. Al mantener los controles por origen social, se busca determinar la incidencia que tienen las experiencias académicas previas, la capacidad de progresión por los distintos itinerarios institucionales y la acumulación de conocimientos sobre la probabilidad de desafiarse de la Educación Media. También en este caso, el ajuste general mejora el obtenido para el Modelo I, que consideraba únicamente el origen social (el aumento en el *Log pseudolikelihood* arroja un estadístico $G^2 = 1223,5$, lo que supera ampliamente los valores críticos de ji^2 para g.l. = 10).

A igualdad en los restantes factores, los estudiantes que habían acumulado mayores conocimientos a los 15 años –de acuerdo a los resultados de las pruebas de Matemática en PISA 2003– tienen un riesgo menor de desafiarse desde la Educación Media. Aunque no todos los coeficientes son estadísticamente significativos, la consideración en bloque de los niveles de desempeño avala esta conclusión preliminar. Los resultados sugieren que el efecto opera recién a partir de los tramos intermedios. En comparación al grupo de referencia (Nivel Bajo I), los momios de desafiación son casi dos veces menores para los estudiantes que se ubicaron en el Nivel III (OR = 0,527) y dos veces y media más chicos para los de mejores resultados (OR = 0,388 para los Niveles IV a VI). En cambio, los efectos para los Niveles I y II no arrojan resultados estadísticamente significativos: OR = 1,028 ($p = 0,880$) y OR = 0,741 ($p = 0,119$), respectivamente.

Por su parte, la progresión por el sistema educativo, en este caso captada a través del indicador de acceso a la EMS, tiene un efecto significativo y en el sentido esperado por la hipótesis. A valores constantes en el resto de los factores, la probabilidad de desafiarse es sustantivamente mayor para aquellos que, a cada edad, no habían cumplido esa transición. Específicamente, los momios son para ellos más de dos veces mayores: $1/0,437 = 2,287$.

En tercer lugar, a excepción del ausentismo a clases, el resto de los eventos intermedios considerados de riesgo se asocian a la desafiación. Este resultado es coherente con los hallazgos reportados en el Capítulo V sobre las transiciones interanuales. Las razones de momio son más de seis veces y media mayores para los estudiantes que habían abandonado un curso luego de matricularse (OR = 6,616), dos veces y media más altas para los que cambiaron de modalidad entre bachilleratos o hacia los Cursos Técnicos o Básicos del CETP (OR = 2,445) y más de una vez

y media para quienes dejaron materias durante el año o no cursaron todas las que correspondían a su curso (OR = 1,739).

En tanto, no se encuentran efectos estadísticamente significativos para los eventos de repetición en primaria o durante el Ciclo Básico previos al inicio del panel ($p = 0,106$). El resultado contradice la hipótesis de partida que anticipaba un riesgo específico asociado al rezago ocasionado por la reprobación de uno o más cursos. Esta situación podría obedecer a dos tipos de problemas distintos. Primero, que el impacto de la repetición haya operado en forma previa sobre eventos de desafiliación producidos antes de los 15 años y, por lo tanto, no captados por el panel. Esta línea de interpretación no puede ser abordada con la información disponible por los problemas de truncamiento “por izquierda” ya referidos. En segundo lugar, es probable que el efecto de la repetición esté siendo absorbido por la consideración de otras variables, como la edad o el ingreso a la EMS, que implícitamente captan lo mismo. Esta segunda línea de interpretación resulta al menos plausible: de hecho, si se elimina esta última variable de la especificación, la repetición aparece con un efecto positivo y significativo (OR = 1,562; $p = 0,001$).

Modelo V. Factores institucionales

La quinta especificación introduce la dimensión institucional a partir de cuatro indicadores: el sector de administración (público o privado) al que asistían los estudiantes al inicio del panel, el entorno sociocultural de ese centro, la modalidad en que iniciaron el Bachillerato (BD o BT) quienes lograr transitar hacia ese nivel y el tipo de integración social al centro y con los pares, captadas por un conjunto de respuestas aportadas por los estudiantes en formulario asociado a las pruebas PISA de 2003. El ajuste del Modelo V es mejor que el alcanzado para el primero (el indicador de *Log pseudolikelihood* = -1942,9113 y $R^2 = 0,0852$), aunque no todos los resultados respaldan las hipótesis de partida.

En primer término, los estudiantes que asistían a los 15 años a un centro privado disminuyen casi cuatro veces sus riesgos de desafiliación ($1/0,252 = 3,974$), independientemente del origen social familiar. Este resultado es coherente con la hipótesis, desarrollada antes en términos descriptivos, de que la desafiliación durante la Educación Media constituye un problema casi esencialmente del sector público o de que, por ponerlo en términos gráficos, la enseñanza privada otorga un “seguro de tránsito educativo” para llegar a la Educación Superior. De todos modos, debe tomarse con cautela, puesto que la comparación no distingue entre los jóvenes que a esa edad asistían a una institución oficial en el Ciclo Básico, en el Bachillerato o en otros cursos técnicos del CETP.

En segundo lugar, tal como surgía del Modelo IV, los riesgos de desafiarse son significativamente mayores para quienes no lograron realizar el tránsito hacia

el Bachillerato (OR = 1,652). En cambio, no se encuentran en esta especificación diferencias significativas entre los jóvenes que iniciaron la EMS en un BT y los que lo hicieron en el BD (categoría de referencia): OR = 1,089 y $p = 0,681$. Este resultado no coincide con el reportado en forma anterior por Fernández (2010:201). Aunque se basa en el mismo panel de estudiantes, es preciso resaltar que, a diferencia de mi análisis, el estudio referido incorpora únicamente a los alumnos que lograron acceder al Bachillerato y, adicionalmente, considera la última modalidad en lugar de la primera, lo que podría estar explicando parte de la discrepancia. Es importante señalar, por su parte, que el efecto de retención de los BT encontrado por Fernández se ubica en el límite del nivel de significación para $\alpha = 0,10$ por lo que, tal como señala el propio autor, parece necesario seguir profundizando en esfuerzos posteriores sobre este aspecto.

Tercero, independientemente del origen familiar, se constata en esta especificación un efecto ecológico asociado a las características socioculturales promedio de la institución en la que los estudiantes estaban matriculados a los 15 años. En comparación con los entornos Muy Desfavorable y Desfavorable (categoría de referencia), los riesgos de desafiliación disminuyen significativamente en el entorno Medio (OR = 0,692) y aún más en el Favorable/Muy favorable (0,387), lo que parece sostener la hipótesis respecto a la incidencia que el grupo de pares tiene sobre las trayectorias educativas.

Finalmente, los resultados no sustentan la hipótesis de que la desafiliación se asocia con los niveles de integración social en la institución educativa. Ninguno de los indicadores incorporados tiene efectos significativos sobre el evento de interés. Debe tenerse presente, de todos modos, que la información surge de las respuestas expresadas por los estudiantes a los 15 años, las que no necesariamente reflejan sus sentimientos posteriores, aspecto que podría estar incidiendo en los hallazgos reportados.

Cuadro VI.3. Resultados de los Modelos I a V sobre desafiliación académica en la Educación Media (Modelos logísticos de duración al evento)

Variables incorporadas	Modelo I		Modelo II		Modelo III		Modelo IV		Modelo V	
	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.
No Manual de Baja Calificación	1,778	0,001	1,686	0,004	1,463	0,043	1,479	0,056	1,440	0,043
Manual Calificado	2,235	0,000	2,228	0,000	1,870	0,000	1,575	0,020	1,567	0,009
Manual de Baja Calificación	2,899	0,000	2,902	0,000	2,178	0,000	1,897	0,002	1,980	0,000
Isced 2 completo	0,800	0,109	0,756	0,056	0,735	0,041	0,888	0,492	0,843	0,236
Isced 3a completo	0,454	0,000	0,430	0,000	0,504	0,001	0,553	0,007	0,608	0,011

Variables incorporadas	Modelo I		Modelo II		Modelo III		Modelo IV		Modelo V	
	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.
Isced 5a o 6 completo	0,448	0,000	0,452	0,000	0,491	0,001	0,438	0,001	0,612	0,013
T=16			1,561	0,087						
T=17			4,588	0,000						
T=18			12,066	0,000						
T=19			5,969	0,000						
Mujer					0,697	0,005				
Trabajó el año anterior					3,086	0,000				
Emancipó					4,100	0,000				
Expectativas (ES)					0,478	0,000				
Repetición previa al Panel							1,356	0,106		
Matemática Nivel I							1,028	0,880		
Matemática Nivel II							0,741	0,119		
Matemática Nivel III							0,527	0,014		
Matemática Nivel IV/VI							0,388	0,004		
Accedió a EMS el año anterior							0,437	0,000		
Abandono de cursos el año anterior							6,616	0,000		
Ausentismo el año anterior							1,249	0,277		
Deja Materias el año anterior							1,739	0,009		
Cambia de modalidad el año anterior							2,445	0,000		
Privado en 2003									0,252	0,006
Entorno Medio en 2003									0,692	0,016
Entorno Favorable/ Muy Favorable en 2003									0,387	0,011
No accedió a EMS									1,652	0,000
Inició EMS en BT									1,089	0,681

Variables incorporadas	Modelo I		Modelo II		Modelo III		Modelo IV		Modelo V	
	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.	OR	Sig.
Se siente un "outsider"									0,981	0,942
No hace amigos									0,988	0,956
No se siente querido									1,024	0,912
Bajo sentido de pertenencia									0,647	0,08
Se siente "raro"									1,245	0,355

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

5. La incorporación de controles simultáneos: ajuste del modelo completo

El último paso del análisis incorpora en forma simultánea todos los indicadores que resultaron significativos en los modelos parciales. El modelo completo (VI) es el que se ajusta mejor a la estructura de los datos ($\text{Log pseudolikelihood} = -1532,1443$ y $R^2 = 0,2705$). Además, la mayor parte de los efectos encontrados se mantienen en los términos indicados cuando se consideran controles mutuos entre cada una de las covariantes, aunque con algunas especificaciones que se detallan enseguida. Los resultados se presentan en el Cuadro VI.4.

En primer lugar, el origen familiar determina una parte importante de los riesgos de desafiliación durante la Educación Media, pero los resultados sugieren que el efecto principal está asociado al capital cultural del hogar más que a su posición en la estructura ocupacional. A pesar de que, en este último caso, todos los coeficientes se ordenan en el sentido esperado, en el modelo completo solo se registran diferencias estadísticamente significativas entre las categorías extremas: manual calificado (referencia) y no manual de baja calificación ($\text{OR} = 1,500$) y aun en este caso las pruebas de hipótesis se ubican en el límite de la significación ($p = 0,048$). En el caso del máximo nivel de instrucción, en tanto, se confirma la pauta que ya se había señalado en el Modelo I, es decir, que la disminución de los riesgos de desafiliación recién opera a partir del $\text{Isced}3$.

En segundo término, las hipótesis vinculadas a las nociones de curso de vida y moratoria de roles quedan ampliamente respaldadas por los resultados del modelo completo. La edad aparece como un fuerte determinante de las probabilidades de desafiliación, con una clara concentración en torno a la mayoría de edad. A igualdad en todas las restantes variables, un joven que no ha logrado egresar de la Educación Media a los 18 años tiene casi cinco veces más riesgos de desafiarse que a los 15 (categoría de referencia) e, incluso, más del doble que a los 17 ($\text{OR} = 4,723$ y $\text{OR} = 2,062$ para $t = 18$ y $t = 17$ respectivamente).

Por su parte, los efectos asociados al ingreso al mercado de trabajo, a la formación de un hogar propio y a la paternidad resisten ampliamente los controles sucesivos incorporados. Aunque, durante las edades que abarca el panel, el inicio de la actividad laboral es sensiblemente más frecuente, las transiciones juveniles en la esfera doméstica (formación de un hogar propio y paternidad) tienen, de acuerdo a la evidencia presentada, un efecto de mayor magnitud sobre la desafiliación: OR = 1,517 y OR = 2,291, respectivamente.

Además, *ceteris paribus*, las mujeres tienen menor probabilidad que los varones de desafiarse desde la Educación Media (OR = 0,645) y los jóvenes que a los 15 años aspiraban a progresar hasta el inicio de la Educación Superior, menos que quienes expresaban niveles de expectativas más modestas (OR = 0,599). Ambos efectos se mantienen en los términos señalados en el Modelo III, independientemente de las restantes características.

Sin embargo y en cuarto lugar, no todos los determinantes de la desafiliación derivan de factores extra escolares. Los resultados en el ajuste completo respaldan la hipótesis de que las propias trayectorias académicas, a igualdad en las características de tipo adscriptivo, van configurando en el tiempo las chances relativas de culminar la Educación Media o, al menos, de persistir en el intento sobre el 19° aniversario.

En este sentido, el desarrollo de competencias académicas constituye un antídoto eficaz contra la desafiliación. Este resultado es sustantivo, puesto que el desarrollo de aprendizajes significativos para el conjunto de los alumnos constituye un objetivo que cae directamente dentro del campo de intervención específico del sistema educativo. Es importante subrayar, asimismo, que los resultados señalados refieren exclusivamente al desarrollo de competencias académicas y no a los posibles efectos derivados de actos administrativos de acreditación, tales como por ejemplo, la calificación, la aprobación de un curso o un examen. Como es sabido, las evaluaciones como PISA no tienen consecuencias de este tipo. De hecho, ni el estudiante ni sus docentes conocen los resultados obtenidos en forma individual. En otros términos, los aprendizajes en sí mismos y más allá de sus consecuencias administrativas, no son espurios respecto a la trayectoria futura: los alumnos que adquirieron mayores competencias tienen menores probabilidades de desafiarse antes de la acreditación del Bachillerato. Adicionalmente, los resultados del modelo completo sugieren que los efectos de las capacidades adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar operan recién a partir de ciertos umbrales mínimos, tal como ya sugería el ajuste parcial presentado en el Modelo IV. Estrictamente, no se registran diferencias entre los dos niveles inferiores de desempeño en la prueba de Matemática: I y Bajo I ($p = 0,677$).

De todos modos, no todo se juega en ese plano de los aprendizajes. La capacidad de progresión por los distintos itinerarios académicos, es decir, el logro de

acreditaciones, también importa. La evidencia para el modelo completo confirma que, independientemente de las restantes circunstancias, aquellos estudiantes que no han alcanzado al menos a iniciar la EMS en estas edades tienen mayores probabilidades de desafilarse desde la Educación Media que sus compañeros que, en cambio, sí han realizado ese tránsito (OR = 1,319). En tanto, la evidencia no arroja diferencias significativas entre quienes iniciaron el Bachillerato en la modalidad Tecnológica y los que lo hicieron en un BD ($p = 0,760$).

En quinto término, la incorporación de controles simultáneos especifica las conclusiones parciales alcanzadas a partir del Modelo IV relativas a la incidencia de los eventos intermedios. Ni el ausentismo a clases ni el cursado parcial de materias tienen efectos significativos sobre el evento de interés en el modelo completo ($p = 598$ y $p = 673$, respectivamente). En tanto, los estudiantes que cambiaron de modalidad (ya sea entre las dos ofertas del Bachillerato o hacia los Cursos Básico o Técnicos del CETP) y, muy especialmente, los que tomaron la decisión de dejar de asistir durante el año lectivo tras haberse matriculado, enfrentan riesgos de desafiliación sustantivamente mayores (OR = 1,533 y OR = 4,719, respectivamente). En particular, el abandono aparece como uno de los factores más importantes en la explicación de las decisiones posteriores de interrumpir en forma definitiva los vínculos con el sistema educativo, conclusión que ya venía sugerida por el estudio de las transiciones interanuales desarrollado en el Capítulo V.

Por último, el ajuste completo confirma la menor incidencia de la desafiliación en el sector privado. El efecto se mantiene con independencia de los controles incorporados y supone que los alumnos que a los 15 años se encontraban matriculados en una institución de Educación Media no oficial tienen aproximadamente tres veces menos riesgos que sus pares de las instituciones públicas (OR = 0,355). En cambio, las características ecológicas del centro, captadas a partir del indicador de entorno sociocultural elaborado en base a la información de las pruebas PISA en 2003, pierden significación estadística en el último ajuste ($p = 0,186$ y $p = 0,227$), presumiblemente porque una parte de los efectos ya han sido captados por algunas de las restantes variables incorporadas.

Cuadro VI.4. **Resultados del Modelo Completo sobre desafiliación académica en la Educación Media**

	Odds Ratio	Robust Standard Error	z	P>z	Intervalo de Confianza (95%)	
					LI	LS
No Manual de Baja Calificación	1,151	0,229	0,710	0,480	0,779	1,701
Manual Calificado	1,354	0,251	1,630	0,102	0,941	1,946
Manual de Baja Calificación	1,500	0,308	1,980	0,048	1,004	2,243
Isced 2 completo	0,790	0,134	-1,400	0,163	0,567	1,100
Isced 3a completo	0,554	0,120	-2,720	0,007	0,362	0,848
Isced 5a o 6 completo	0,505	0,117	-2,950	0,003	0,320	0,795
T=16	1,067	0,299	0,230	0,816	0,617	1,847
T=17	2,062	0,487	3,070	0,002	1,298	3,276
T=18	4,723	1,231	5,960	0,000	2,834	7,872
T=19	1,845	0,493	2,290	0,022	1,092	3,116
Trabajó el año anterior	1,517	0,214	2,950	0,003	1,150	1,999
Emancipó	2,291	0,362	5,250	0,000	1,681	3,123
Mujer	0,645	0,092	-3,080	0,002	0,487	0,852
Expectativas (ES)	0,599	0,084	-3,650	0,000	0,455	0,789
Matemática Nivel I	1,071	0,176	0,420	0,677	0,776	1,478
Matemática Nivel II	0,695	0,123	-2,060	0,040	0,491	0,983
Matemática Nivel III	0,555	0,135	-2,430	0,015	0,345	0,893
Matemática Nivel IV/VI	0,478	0,158	-2,240	0,025	0,250	0,913
No accedió a EMS	1,319	0,205	1,780	0,075	0,973	1,788
Inició EMS en BT	0,933	0,212	-0,310	0,760	0,598	1,456
Abandono de cursos el año anterior	4,719	0,699	10,480	0,000	3,530	6,307
Ausentismo el año anterior	1,105	0,209	0,530	0,598	0,763	1,601
Deja Materias el año anterior	1,091	0,224	0,420	0,673	0,730	1,630
Cambia de modalidad el año anterior	1,533	0,311	2,110	0,035	1,030	2,281
Privado en 2003	0,355	0,181	-2,030	0,043	0,130	0,967
Entorno Medio en 2003	0,801	0,135	-1,320	0,186	0,576	1,113
Entorno Favorable/Muy Favorable en 2003	0,641	0,236	-1,210	0,227	0,311	1,319

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

En el Cuadro siguiente se presenta un resumen de los indicadores de bondad de ajuste de los Modelos I a VI basado en los estadísticos de Pseudo R^2 y G^2 . Como se detalla en el Anexo, este último brinda la posibilidad de comparar modelos jerárquicamente anidados y permite contar con una prueba de hipótesis asociada a la

distribución ji_2 , vinculada a la magnitud del aumento en los *Log pseudolikelihoods* de acuerdo al número de parámetros adicionales (o grados de libertad) incorporados en el modelo más completo.

Cuadro VI.5. Resumen de indicadores de bondad de ajuste para los Modelos I a VI sobre desafiliación académica en la Educación Media

Modelo	Pseudo R ²	LL (Log Pseudo-likelihood)	Deviance (D = -2*LL)	G ² (respecto al Modelo I)	Grados de libertad (respecto al Modelo I)	Valor crítico ji_2 (95%) (respecto al Modelo I)
Modelo I	0,0474	-2053,3	4106,5	n/c	n/c	n/c
Modelo II	0,1395	-1827,7	3655,3	451,2	4	9,488
Modelo III	0,1479	-1789,7	3579,4	527,1	4	9,488
Modelo IV	0,2157	-1441,5	2883,0	1223,5	10	18,307
Modelo V	0,0852	-1942,9	3885,8	220,7	9	16,919
Modelo VI	0,2705	-1532,1	3064,3	1042,2	21	32,671

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

A modo de cierre, es oportuno señalar que ninguna de las interacciones entre los factores incorporados en el modelo completo y la edad resultó estadísticamente significativa. Estos resultados sugieren que las distintas variables identificadas a lo largo del análisis tienen efectos sobre la probabilidad de que un estudiante interrumpa en forma definitiva la Educación Media pero no sobre el calendario de la desafiliación. Esta conclusión significa que los riesgos asociados, por ejemplo, al origen familiar o a la acumulación de aprendizajes se mantienen constantes entre los 15 y los 19 años.

Capítulo VII

Análisis de los factores que inciden en la reafiliación académica en la Educación Media

Este último capítulo estará destinado al análisis multivariado de los factores que inciden en la reafiliación académica en la Educación Media. En el Capítulo IV se mostró que una proporción de los estudiantes que interrumpen sus vínculos con el sistema formal se reinsertan en alguna institución de enseñanza en una etapa posterior. La evidencia preliminar sugería, además, que estos jóvenes presentaban una configuración de riesgos algo distinta a la de aquellos que se apartaron de la escuela en forma permanente. Las preguntas e hipótesis sustantivas que guían la presente exploración fueron desarrolladas en el Capítulo VI. En esta etapa, trabajaré específicamente a partir del ajuste de un conjunto de modelos logísticos de duración al evento (ver Anexo) metodológicamente similares a los utilizados para el caso de la desafiliación.

1. Especificación

El universo de estudio, en este caso, se restringe a los estudiantes de la cohorte PISA que tuvieron al menos un evento de no inscripción antes de acreditar la Educación Media previo a los 19 años¹⁹ (n = 717). Cada estudiante ingresa al análisis a partir del año inmediatamente siguiente al primero sin matriculación y es observado hasta que retoma su escolarización o hasta que se truncan las observaciones a la edad 19. La variable dependiente, de tipo binario, viene definida precisamente por la constatación o no de un evento de matriculación posterior a la interrupción del vínculo con la escuela.

A diferencia de los ajustes sobre desafiliación, en este caso la edad al inicio del período en que cada estudiante se encuentra “en riesgo” varía de un caso a otro, porque depende del momento en que se produce la primera interrupción. La duración o período de exposición viene definida por el tiempo transcurrido desde que el joven decidió no matricularse en el sistema educativo hasta que se reinserta o se terminan las observaciones. La edad, en tanto, aparece como una variable independiente que

19 Se decidió eliminar del análisis a los estudiantes que tuvieron el primer evento de no matriculación en Media en el último año del Panel, puesto que en estos casos no es posible saber si se reinscribieron o no en forma posterior.

cambia en el tiempo. El resto de los factores explicativos se introducirán como un conjunto de variables *dummies*. El Cuadro siguiente presenta los estadísticos descriptivos para los indicadores incorporados en el análisis.

Cuadro VII.1. **Estadísticos descriptivos de los indicadores utilizados en el análisis**^[1]

	No reafilió	Reafilió	Total
Reafiliados en la Educación Media			34,5
Posición ocupacional de mayor estatus padre/madre			
No manual Calificado	16,4	29,5	21,0
No manual de Baja calificación	25,6	28,7	26,6
Manual Calificado	26,9	16,6	23,3
Manual de Baja calificación	31,1	25,2	29,0
Máximo nivel educativo de padre o madre			
Isced 1 o menos	37,4	30,5	35,0
Isced 2 completo	39,1	41,7	40,0
Isced 3a completo	10,0	15,5	11,9
Isced 5a o más completo	13,5	12,3	13,1
Trabajó antes de la primera no matriculación en Media*	35,4	27,6	33,7
Trabajó el último año (reinserción o truncamiento) *	44,5	42,0	44,0
Emancipó/ Tuvo hijos luego de la primera no inscripción en Media*	41,3	23,0	37,3
Mujer	42,7	60,1	48,7
Expectativas	38,7	55,2	44,4
Accedió a EMS antes de la primera no matriculación en Media *	43,3	77,9	50,3
Desempeño en Matemática (PISA 2003)			
Nivel Bajo I	47,8	28,2	41,1
Nivel I	30,2	27,5	29,3
Nivel II	15,1	29,3	20,0
Nivel III	5,2	10,8	7,1
Niveles IV/V/VI	1,7	4,1	2,6
Abandonó el año previo a la primera no matriculación en Media *	46,3	34,5	43,7
Ausentismo el año previo a la primera no matriculación en Media *	22,2	15,4	20,7
Abandono de materias el año previo a la primera no matriculación en Media *	5,9	15,1	7,9
Cambio de modalidad el año previo a la primera no matriculación en Media *	8,7	5,9	8,1
Entorno Sociocultural del centro en 2003			
Muy Desfavorable/ Desfavorable	71,6	52,6	65,1

	No reafilió	Reafilió	Total
Medio	25,4	35,8	29,0
Favorable/Muy Favorable	3,0	11,6	6,0
Repitió algún grado en primaria o CB previo al Panel	60,4	43,7	54,7
Última modalidad en Media previa a la primera no matriculación			
Ciclo Básico	33,5	26,8	31,2
Bachillerato Diversificado	40,3	60,0	47,1
Bachillerato Tecnológico	8,9	10,2	9,3
Cursos Básicos/Técnicos de CETP	17,3	3,0	12,4

(1) El símbolo “*” significa que el indicador se incorporó en el modelo como una variable que cambia en el tiempo. En estos casos, los descriptivos refieren al total de observaciones en la base expandida alumnos/duraciones y no al total de estudiantes.

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

2. Resultados preliminares

Los resultados serán presentados primero para cada bloque de hipótesis manteniendo el origen social como control básico (modelos I a V en el Cuadro VII.2) y, posteriormente, para el ajuste que los considera en forma conjunta (Cuadro VII.3). Sobre el final del capítulo se presenta un resumen de los indicadores de bondad de ajuste (Cuadro VII.4).

Modelo I. Origen social familiar

El primer ajuste considera exclusivamente los dos indicadores de origen familiar utilizados en el capítulo anterior. Los resultados en este caso son relativamente ambiguos. Por un lado, la categoría ocupacional del hogar del estudiante arroja los efectos anticipados por la hipótesis de partida, aunque la pauta no es lineal. En el extremo, las probabilidades de retomar los estudios luego de una interrupción son inferiores para los hijos de trabajadores manuales. Respecto a la categoría de referencia (no manual calificado), los momios se ubican en $OR = 0,327$ y $OR = 0,446$ para los estudiantes de hogares manuales de alta y baja calificación, respectivamente. Nótese que, aunque ambos coeficientes son estadísticamente significativos, no se ordenan de acuerdo a una pauta progresiva. La comparación entre las dos categorías de trabajadores no manuales, por su parte, se ubica en el sentido esperado ($OR = 0,620$). Sin embargo, las diferencias en este caso son significativas a un 90% de confianza pero no al 95% ($p = 0,081$), lo que sugiere mayor cautela en la interpretación. De cualquier forma, considerados estos resultados en bloque, parece plausible sostener en forma preliminar un efecto del origen ocupacional.

En cambio, el máximo nivel de educativo alcanzado por el padre o la madre del joven no resiste las pruebas de hipótesis correspondientes. Los *p-values* asociados a

cada una de las categorías se ubican respectivamente en $p = 0,217, 0,128$ y $0,719$. La evidencia disponible no permite por tanto afirmar que las probabilidades de volver a la escuela tras un período de inactividad académica dependan del nivel educativo de la familia. Este resultado es consistente con los reportados en el Capítulo IV en el marco del análisis descriptivo sobre los *stop-outs*.

Por lo demás, los indicadores de bondad de ajuste de este primer modelo ($R^2 = 0,033$ y $D = -1.116,6$) muestran que los dos indicadores incorporados explican muy parcialmente la estructura de los datos.

Modelo II. Edad y duración

La segunda especificación incorpora dos dimensiones asociadas al tiempo: la edad y los años transcurridos desde el momento de la primera decisión de no inscribirse. Además, se mantiene el origen ocupacional como variable de control. En comparación con el primero, este segundo modelo mejora sensiblemente el ajuste general: el estadístico $G^2 = 336,9$ supera ampliamente los valores críticos de ji^2 para g.l. = 4.

En primer lugar, los resultados indican que, independientemente del origen social y del tiempo que ha pasado desde la interrupción de la trayectoria académica, la reinserción en el sistema educativo es más factible a los 17 y a los 18 años que en forma posterior. Las diferencias para estas dos edades no son estadísticamente significativas ($p = 0,164$). En cambio, sobre los 19 los momios de volver a inscribirse en una institución de enseñanza formal son siete veces menores ($1/ 0,142 = 7,042$).

Sin embargo, el hallazgo más importante refiere al dramático descenso en las probabilidades de reinserción por cada año adicional transcurrido fuera del sistema educativo. En el segundo año, los momios caen a $OR = 0,038$, es decir, son 26,5 veces más pequeños, mientras que al tercero se ubican en 0,012.

Vistos en su conjunto, ambos resultados indican que las chances de retomar los estudios se juegan básicamente en el primer año de inactividad académica y se reducen además una vez que se ha pasado la mayoría de edad.

El origen ocupacional, en tanto, se mantiene en este segundo ajuste aproximadamente en los mismos términos, aunque ahora sí se diluyen completamente las diferencias entre los hijos de trabajadores no manuales de alta y baja calificación ($p = 0,255$).

Modelo III. Moratoria de roles

El tercer bloque de variables refiere a la moratoria de roles dados por el trabajo y las transiciones domésticas hacia la conformación de un hogar propio y la paternidad e incorpora adicionalmente el sexo y las expectativas de logro educativo expre-

sadas por la cohorte PISA a los 15 años. El origen ocupacional permanece, igual que en el caso anterior, como variable de control. Los indicadores de bondad de ajuste muestran una leve mejora respecto al Modelo I: $G^2 = 73,1$ se ubica por encima del valor crítico de ji^2 para g.l. = 5.

La situación laboral se considera en este ajuste de dos formas complementarias. La primera informa si el joven había comenzado a trabajar o no antes del primer evento de no inscripción. Los resultados no son concluyentes. Los momios correspondientes se ubican en este ajuste en $OR = 0,693$, lo que sugiere que la transición al trabajo durante la asistencia a la escuela inhibe las probabilidades de retomar los estudios luego de haberlos interrumpido. Sin embargo, el coeficiente correspondiente no resulta significativo para un valor de $\alpha = 0,05$ y se ubica en el límite para $\alpha = 0,10$ ($p = 0,093$).

La segunda especificación, en tanto, supone una variable que puede cambiar en el tiempo e indica si el joven se encontraba trabajando o no en el momento de su reafiliación o del truncamiento de las observaciones al final del panel. Esta segunda variable pretende captar el efecto inmediato que tiene la actividad laboral para los jóvenes que no estaban asistiendo a la escuela sobre la probabilidad de retomar los estudios. Contrariamente a lo previsto, no se encuentran efectos estadísticamente significativos para este indicador ($p = 0,605$). Este resultado sugiere, por un lado, que no se trata de una opción de suma cero del tipo seguir trabajando o volver a estudiar. Por otro, podría estar reflejando situaciones de extrema desafiliación en las que se han interrumpido los vínculos con el sistema educativo y, además, no se ha logrado o buscado una inserción institucional alternativa en el mercado de trabajo.

La evidencia para el caso de las transiciones vinculadas al ámbito doméstico, en tanto, resulta considerablemente más clara. El indicador considera si en cada año de observación a partir de la primera no inscripción, el joven había formado un hogar propio o iniciado su ciclo reproductivo. La variable puede cambiar en el tiempo pero, una vez constatado el evento de interés, no se toman en cuenta posibles reversiones. Los resultados muestran que cualquiera de estos eventos disminuye a casi la tercera parte los momios de volver a la escuela ($OR = 0,380$). La paternidad y la emancipación aparecen, en consecuencia, como factores disuasivos de la actividad académica. Favorecen, tal como se vio antes, la primera decisión de interrumpir la inscripción y además disminuyen las posibilidades de revertir esta situación en forma posterior.

Por su parte, este ajuste preliminar registra nuevamente una situación altamente estratificada por sexo: a iguales circunstancias, las mujeres tienen, en relación con los varones, más del doble de posibilidades de reiniciar una trayectoria escolar truncada ($OR = 2,244$). Además, de acuerdo a lo previsto, mayores expectativas de logro académico aumentan las probabilidades de reinserción ($OR = 1,840$).

Los efectos asociados al origen socio-ocupacional se mantienen en este tercer modelo en los términos antes señalados.

Modelo IV. Trayectoria académica previa

La trayectoria académica previa al primer evento de no inscripción considera tres dimensiones distintas. La primera es la acumulación de conocimientos o competencias académicas que el joven había logrado sobre los 15 años y es captada a partir de sus desempeños en las Pruebas PISA de Matemática de 2003. Es importante subrayar que los resultados de esta evaluación no comportan ningún tipo de sanción administrativa en términos de acreditación ni tampoco son conocidos en forma individualizada por los propios estudiantes ni por sus docentes. En consecuencia, los posibles efectos vinculados al desempeño en PISA deben interpretarse estrictamente en términos del desarrollo de aprendizajes. El punto clave es que el desempeño no forma parte de la información que el joven puede incorporar en sus ecuaciones de costo/oportunidad al momento de considerar sus posibilidades de logro académico, lo que lo diferencia de otros indicadores de resultado como, por ejemplo, la repetición o las calificaciones que determina el colectivo de profesores.

La evidencia que surge del cuarto ajuste es relativamente ambigua en este caso. En comparación con la categoría de referencia (jóvenes que se ubicaron en el nivel de desempeño Bajo I), todos los momios son mayores a 1, resultado que se ubica en el sentido de la hipótesis de partida. Sin embargo, los coeficientes no se ordenan de acuerdo a una pauta progresiva, esto es: a mejores resultados, mayores chances de reinserción. De hecho, no resultan estadísticamente significativos para las dos categorías extremas ($p = 0,189$ para el Nivel I y $p = 0,265$ para los niveles IV/VI considerados conjuntamente). La ausencia de efectos significativos para los mejores desempeños sorprende, pero podría explicarse por el bajo número de casos reales en la muestra.

La segunda dimensión vinculada a la trayectoria académica previa refiere, alternativamente, al grado de progresión alcanzado por estos jóvenes antes de que tomaran la primera decisión de interrumpir los estudios. Específicamente, el indicador distingue entre quienes habían llegado a inscribirse en la EMS y los que no lo habían hecho (categoría de referencia). A valores constantes en los restantes indicadores considerados en este ajuste, se concluye que el ingreso al Bachillerato alienta la posibilidad de revertir la opción inicial, lo cual resulta coherente con los hallazgos anteriores: la razón de momios se ubica en este caso en $OR = 3,126$.

El tercer grupo de variables considera si el estudiante había experimentado alguno de los eventos intermedios de riesgo dados por el abandono de cursos o materias, el cambio de modalidad (entre los bachilleratos Tecnológico y General o desde cualquier nivel hacia los Cursos Técnicos o Básicos del CETP) y el ausentismo a cla-

ses. Contrariamente a la hipótesis de partida, ninguna de estas situaciones presenta, de acuerdo a los resultados obtenidos, efectos significativos sobre las probabilidades de reinserción en el sistema educativo. Aunque, con la excepción del cursado parcial de materias –presumiblemente asociado a la situación de los jóvenes que habían iniciado el Bachillerato– los OR correspondientes son menores a 1, los valores para las pruebas de hipótesis correspondientes se ubican en todos los casos lejos de los límites de significación: respectivamente, $p = 0,196$, $p = 0,158$, $p = 0,299$ y $p = 0,466$.

El origen socio-ocupacional, finalmente, resiste también en esta especificación el control de las restantes variables. Globalmente, el Modelo IV mejora significativamente el ajuste de los datos en comparación con el Modelo I, que solo consideraba los indicadores de origen familiar ($G^2 = 181,6$, con g.l. = 9).

Modelo V. Factores institucionales

El quinto y último de los ajustes parciales incorpora dos dimensiones institucionales distintas. La primera es el contexto sociocultural promedio del centro al que asistía el estudiante a los 15 años. Los primeros resultados sugieren un efecto ecológico en el sentido previsto, pero únicamente para el entorno Favorable/Muy favorable respecto al Desfavorable/Muy desfavorable (OR = 2,387). Los coeficientes para el entorno Medio tienen el signo esperado (OR > 1), pero no superan las pruebas de hipótesis ($p = 0,147$).

La segunda variable pretende introducir una comparación en función del tipo de cursos al que asistían estos estudiantes antes de truncar su trayectoria: BD (referencia), BT, CB y Cursos Básicos o Técnicos del CETP. Los resultados preliminares confirman, en primer lugar, una de las conclusiones señaladas en el ajuste anterior, relativa a la menor propensión a retomar los estudios que tienen los jóvenes que no habían llegado a iniciar la EMS. En comparación con los que cursaban en un BD, los momios de volver a la escuela caen a menos de la mitad para quienes se encontraban rezagados en el CB (OR = 0,462) y son siete veces y media menores para los que asistían a los Cursos Técnicos o Básicos del CETP (OR = 0,133). En el primer caso, los resultados pueden interpretarse como un efecto derivado del propio rezago escolar y de los eventos anteriores que lo generaron. En el último, en tanto, parece tratarse de trayectorias que ya habían supuesto, antes de la primera no inscripción, una transición que supuso desviarse del itinerario normativo CB-EMS hacia modalidades técnico/vocacionales, presumiblemente de carácter terminal. En tanto, la evidencia no arroja diferencias significativas en virtud de la modalidad en la que iniciaron el Bachillerato quienes alcanzaron este nivel (OR = 0,904 y $p = 0,766$), resultado que coincide con el reportado en el Capítulo VI respecto a la desafiliación académica.

Por su parte, el efecto del origen familiar no presenta variaciones sustantivas respecto a los ajustes preliminares comentados en los pasos anteriores. Finalmente,

la incorporación del bloque de variables institucionales supone una mejora significativa en relación al Modelo I de referencia: $G^2 = 67,6$ supera la prueba de ji^2 para g.l. = 5.

Cuadro VII.2. **Resultados de los Modelos I a V sobre reafiliación académica en la Educación Media**

Variables incorporadas	Modelo I		Modelo II		Modelo III		Modelo IV		Modelo V	
	OR	p	OR	p	OR	p	OR	p	OR	P
No Manual de Baja Calificación	0,620	0,081	0,683	0,255	0,662	0,138	0,601	0,082	0,569	0,044
Manual Calificado	0,327	0,000	0,372	0,002	0,384	0,001	0,352	0,000	0,364	0,000
Manual de Baja Calificación	0,446	0,007	0,513	0,045	0,517	0,015	0,445	0,007	0,482	0,012
Isced 2 completo	1,331	0,217								
Isced 3a completo	1,701	0,128								
Isced 5a o 6 completo	0,894	0,719								
2 años desde la 1ª no matriculación			0,038	0,000						
3 años desde la 1ª no matriculación			0,012	0,000						
Edad 18			0,666	0,164						
Edad 19			0,142	0,000						
Trabajó antes de la 1ª no matriculación					0,693	0,093				
Trabajó en c/ año de observación					1,113	0,605				
Emancipado/Hijos en c/ año de observación					0,380	0,000				
Mujer					2,244	0,000				
Expectativas a los 15 años (ES)					1,840	0,002				
Matemática Nivel I							1,431	0,189		
Matemática Nivel II							2,702	0,000		
Matemática Nivel III							2,594	0,009		
Matemática Nivel IV/VI							1,704	0,265		
Ingresó a la EMS antes de la 1ª no matriculación							3,126	0,000		
Abandono antes de la 1ª no matriculación							0,755	0,196		
Cambio de modalidad antes de la 1ª no matriculación							0,689	0,299		
Ausentismo antes de la 1ª no matriculación							0,810	0,466		
Deja materias antes de la 1ª no matriculación							1,620	0,158		
Entorno Medio en 2003									1,410	0,147

Variables incorporadas	Modelo I		Modelo II		Modelo III		Modelo IV		Modelo V	
	OR	p	OR	p	OR	p	OR	p	OR	P
Entorno Favorable/Muy Favorable en 2003									2,387	0,034
Última modalidad (CB)									0,462	0,001
Última modalidad (BT)									0,904	0,766
Última modalidad (Cursos Básicos/Técnicos)									0,133	0,000

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

3. Introducción de controles simultáneos: el modelo completo

Al igual que en el estudio de la desafiación, presentado en el Capítulo VI, el último paso del análisis sobre la reinserción considera los distintos factores que surgieron en los pasos previos, pero incorpora controles simultáneos para el conjunto de las variables (Cuadro VII.3).

En términos analíticos, los resultados son más bien desalentadores: una parte importante de los efectos identificados en los ajustes preliminares terminan diluyéndose en el modelo completo, lo que debe llevar a cuestionar las hipótesis sustantivas correspondientes. Suele afirmarse que el conocimiento avanza tanto mediante la confirmación de nuestras conjeturas como en virtud de su revocación. Apelaré, en mi alegato, a este argumento.

En primer lugar y a pesar de todos los resultados parciales, el origen socio-ocupacional de los estudiantes que han interrumpido sus trayectorias académicas no parece asociarse a sus probabilidades de reinserción, una vez que se controla por los restantes factores. Los coeficientes correspondientes se ubican en el sentido esperado, pero solo uno de ellos resulta estadísticamente significativo, sin que tampoco se constate una pauta progresiva que sugiera tendencia alguna. En consecuencia, la consideración en bloque de este factor debe llevar a desestimar, al menos con la información disponible, su efecto sobre la variable dependiente. Como ya había sido comentado, el máximo nivel de logro educativo de la familia tampoco mejora la explicación respecto a por qué algunos jóvenes retoman sus estudios mientras que otros permanecen en situación de desafiación.

Ante estos resultados, es posible aventurar dos tipos de interpretaciones distintas. La primera y más drástica supone sencillamente que se trata de un efecto espurio: la probabilidad de reafluación académica no dependería, en última instancia, del origen familiar. De confirmarse, esta hipótesis comportaría en cierta manera una buena noticia: a diferencia del truncamiento de las trayectorias educativas, el regreso a la escuela no respondería a factores de tipo adscriptivo, lo que en cierto sentido lo torna más democrático. La segunda interpretación incorpora en parte un elemen-

to *ad hoc*. Es posible que la doble selectividad del universo sobre el que se efectuó el análisis, primero por la supervivencia en el sistema hasta los 15 años y por la condición de haber dejado de matricularse en forma posterior, redunde en condiciones de origen demasiado homogéneas como para captar variabilidad. Adicionalmente, no es posible saber en base a los datos disponibles cómo operaron las características familiares en las posibles reinserciones ocurridas antes del inicio del panel. En cualquier caso, el problema exige futuros análisis en base a nueva información.

El efecto ecológico vinculado al contexto sociocultural de la institución, en segundo término, también desaparece prácticamente en este último ajuste. Los coeficientes ya no resultaban significativos para el entorno Medio en las pruebas preliminares pero, ahora, tampoco los son para el entorno Favorable/Muy favorable. Estrictamente, en este último caso se ubican en el límite de la significación para un nivel de confianza del 90% ($p = 0,099$).

En tercer lugar, también se desvanece en el modelo completo el efecto derivado de las expectativas de logro académico ($p = 0,602$). Es necesario en este caso considerar que se trata de las aspiraciones planteadas por los jóvenes a los 15 años cuando, a pesar de la profunda estratificación que ya se registraba a esa edad en sus grados de avance, todavía se encontraban en su totalidad escolarizados. Los resultados podrían estar sugiriendo que, al menos entre los grupos de mayor riesgo de desafiliación, las expectativas revisten un carácter relativamente dinámico. En este sentido, sugieren que el carácter definitivo o transitorio de la interrupción inicial no se encontraría predefinido en el momento en que se produce el primer evento de no inscripción, sino que resultaría de valoraciones tomadas sobre la marcha en forma posterior.

Cuarto, cuando se consideran los controles simultáneos, haber transitado hacia la EMS antes de apartarse del sistema educativo no aparece como una ventaja respecto a los estudiantes que se desafiliaron desde el Ciclo Básico. Aunque los momios van en la dirección prevista, las diferencias tampoco resultan estadísticamente significativas en este caso ($OR = 1,644$ pero $p = 0,139$). Este resultado cuestiona una de las hipótesis centrales que anticipaba que los riesgos dependían de manera más o menos proporcional del grado de progresión alcanzado. Mi interpretación es que buena parte de los efectos del rezago son absorbidos, en el ajuste completo, por el indicador de los años transcurridos fuera del sistema educativo, como se vio, estrechamente asociado a la probabilidad de reinserción.

En quinto lugar y tal como ya parecía sugerir el tercer ajuste parcial, los efectos derivados de una transición al mercado de empleo previa al primer evento de no matriculación siguen sin ser concluyentes. Los momios asociados se ubican en $OR = 0,606$, lo cual resulta acorde con la hipótesis de la moratoria de roles, pero el valor asociado a la prueba de hipótesis ($p = 0,054$) plantea dudas sobre la robustez estadística del efecto.

Los restantes hallazgos parciales se mantienen en el modelo completo en los términos que fueron señalados en cada caso. La edad y, en particular, el tiempo transcurrido desde la primera no matriculación en la Educación Media se asocian fuertemente a la probabilidad de que se constate un regreso a la escuela. La posibilidad de retomar la trayectoria académica luego de dos y especialmente de tres años de inactividad escolar es, de hecho, prácticamente marginal. La edad, especialmente sobre los 19 años, actúa en forma similar. Dicho de otra forma, el reloj juega claramente en contra de las chances de reafiliación.

Asimismo, los resultados confirman que los riesgos de permanecer fuera del sistema educativo son mayores para los varones y para los jóvenes de ambos sexos que han formado un hogar propio o transitado hacia la paternidad. Ambos efectos son de magnitud considerable y resisten los controles simultáneos de terceras variables.

Finalmente, la acumulación de competencias académicas, captada a través de los resultados obtenidos en las Pruebas PISA 2003, parece favorecer las probabilidades de retomar los estudios. La principal duda, en este caso, viene dada por el carácter no significativo del parámetro asociado al máximo nivel de desempeño, a pesar de que los momios asociados se ubican en el sentido esperado. En forma preliminar y habida cuenta de las consideraciones realizadas más arriba, parece al menos plausible defender de todos modos esta línea de interpretación.

Cuadro VII.3. Resultados del Modelo Completo sobre reafiliación académica en la Educación Media

Variables incorporadas	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	Intervalo de Confianza (95%)	
					LI	LS
Edad 18	0,666	0,2	-1,2	0,216	0,349	1,268
Edad 19	0,141	0,1	-4,1	0,000	0,055	0,360
2 años desde la 1ª no matriculación	0,041	0,0	-6,6	0,000	0,016	0,106
3 años desde la 1ª no matriculación	0,009	0,0	-6,8	0,000	0,002	0,036
No Manual de Baja Calificación	0,736	0,3	-0,8	0,405	0,357	1,515
Manual Calificado	0,490	0,2	-2,0	0,042	0,246	0,976
Manual de Baja Calificación	0,591	0,2	-1,5	0,134	0,297	1,175
Trabajó antes de la 1ª no matriculación	0,606	0,2	-1,9	0,054	0,365	1,008
Trabajó en c/ año de observación	1,462	0,4	1,3	0,179	0,840	2,543
Mujer	3,742	1,0	4,9	0,000	2,206	6,345
Emancipado/Hijos en c/ año de observación	0,342	0,1	-3,8	0,000	0,195	0,599
Expectativas a los 15 años (ES)	0,875	0,2	-0,5	0,602	0,529	1,445
Matemática Nivel I	1,146	0,4	0,4	0,656	0,629	2,089
Matemática Nivel II	2,018	0,7	2,1	0,037	1,044	3,899

Variables incorporadas	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	Intervalo de Confianza (95%)	
					LI	LS
Matemática Nivel IV/VI	3,210	2,4	1,6	0,112	0,761	13,531
Última modalidad (CB)	1,644	0,6	1,5	0,139	0,851	3,178
Última modalidad (BT)	0,870	0,4	-0,3	0,762	0,353	2,142
Última modalidad (Cursos Básicos/Técnicos)	0,298	0,1	-2,7	0,006	0,125	0,707
Entorno Medio en 2003	1,178	0,4	0,5	0,595	0,645	2,150
Entorno Favorable/Muy Favorable en 2003	2,577	1,5	1,7	0,099	0,836	7,949

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

En el Cuadro siguiente, se detallan los indicadores de bondad de ajuste para los cinco análisis parciales comentados y para el modelo completo.

Cuadro VII.4. **Resumen de indicadores de bondad de ajuste para los Modelos I a VI sobre reafiliación académica en la Educación Media**

Modelo	Pseudo R ²	LL (Log Pseudo-likelihood)	Deviance (D = -2*LL)	G ² (respecto al Modelo I)	Grados de libertad (respecto al Modelo I)	Valor crítico ji ² (95%) (respecto al Modelo I)
Modelo I	0,0330	-558,3	1116,6	n/c	n/c	n/c
Modelo II	0,3289	-389,9	779,8	336,9	4	9,488
Modelo III	0,0894	-521,8	1043,5	73,1	5	11,070
Modelo IV	0,1397	-467,5	935,0	181,6	9	16,919
Modelo V	0,0942	-524,5	1049,0	67,6	5	11,070
Modelo Completo	0,4084	-337,9	675,7	440,9	18	28,869

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

Síntesis y conclusiones

Esta tesis partió de una preocupación central relativamente extendida en el país, a saber: la constatación del bajo porcentaje de jóvenes uruguayos que culminan la Educación Media y de la alta proporción que interrumpe sus vínculos con la enseñanza formal en forma prematura. El abordaje analítico y metodológico propuesto constituye una apuesta por complejizar este problema a partir de su reconceptualización en términos de trayectorias académicas que se desarrollan en el tiempo. Tal enfoque ha permitido avanzar líneas de interpretación que privilegian los procesos sobre los eventos puntuales. Desde este punto de vista, se ha procurado observar la forma y los ritmos en que se van configurando los distintos tipos de vínculo académico y social que los jóvenes entablan con el sistema educativo a lo largo de un período biográfico clave que culmina sobre los 20 años.

Globalmente, la evidencia presentada para la cohorte PISA apoya la conveniencia de un tipo de abordaje como el propuesto y pone de manifiesto la necesidad de superar concepciones más simples como las que encierran, en sus usos habituales, las nociones de deserción o abandono escolar. El cambio de perspectiva no está, sin embargo, exento de costos. Especialmente porque supone—en términos conceptuales pero sobre todo metodológicos— un conjunto de complejidades que solo deberían justificarse en virtud de un rendimiento explicativo sensiblemente mayor. Las precauciones por definir en forma dinámica los “conjuntos en riesgo” en el estudio de los distintos eventos de interés constituyen, probablemente, el ejemplo paradigmático en este sentido. En este capítulo procuraré, por tanto, retomar los principales hallazgos y las respuestas a las preguntas sustantivas que motivaron el estudio, despojando los argumentos centrales de las precisiones de orden más técnico y de los detalles estadísticos en que se sustentan y que, de todos modos, pueden revisarse en los capítulos correspondientes.

1. Desestandarización de las trayectorias académicas

Las dicotomías egresa/no egresa o deserta/asiste no describen adecuadamente las trayectorias escolares que siguen los estudiantes durante la Educación Media, aunque habilitan un resumen relativamente adecuado sobre su situación académica al final de su segunda década de vida. Los resultados presentados en esta tesis confirman en este sentido las profundas brechas que han terminado de consolidarse en ese tramo biográfico en cuanto a los logros curriculares y al tipo de vínculos con

la enseñanza formal. Adicionalmente, presagian que las desigualdades constatadas sobre los 20 años tienen altas probabilidades de seguir agudizándose en las edades siguientes: uno de cada tres jóvenes, aproximadamente, ha progresado por la Educación Media en los ritmos previstos y ha logrado transitar hacia la Educación Superior sin mayores contratiempos. El sistema educativo ha regulado eficazmente sus trayectorias escolares. Las experiencias del resto, en tanto, están pautadas por distintos eventos que los apartan del itinerario normativo, tales como la repetición, el abandono de cursos o la interrupción de la actividad académica. Ellos siguen, como se vio, trayectorias heterogéneas, lo que sustenta la hipótesis de la desestandarización, a pesar de lo cual es posible constatar algunas regularidades de interés.

El primer resultado que interesa destacar, en este sentido, es que buena parte de la cohorte PISA continuaba, aproximadamente a los 19 años, vinculada a la Educación Media con distintos niveles de rezago, en algunos casos extremo. Las exploraciones presentadas en el Capítulo III permitieron observar dos cuestiones que han recibido escasa atención hasta el momento. Muchos jóvenes que no han logrado egresar del Bachillerato a estas edades se encuentran, de todos modos, muy cerca de hacerlo, incluso entre aquellos que han interrumpido su escolarización. Este hallazgo requiere aún de información más detallada, pero sugiere la necesidad de que los programas de reinserción o estímulo al egreso definan con mayor precisión la situación académica de la población objetivo. Por otra parte, las transiciones horizontales desde la educación general –Ciclo Básico y Bachillerato– hacia distintas modalidades técnico-vocacionales son más frecuentes de lo que cabría esperar y ofrecen, potencialmente, una posibilidad para que un conjunto de estudiantes siga capitalizando años de estudio por itinerarios alternativos de carácter no propedéutico. Estos programas, sin embargo, no parecen resultar eficaces en términos de retención. Asimismo, en el contexto institucional vigente, constituyen en el mejor de los casos una acumulación de educación a todos los efectos paralela, lo que se deriva de las muy restringidas oportunidades de navegabilidad entre las distintas modalidades de educación vigentes.

2. Vínculos con el sistema educativo

Durante la Educación Media se precipitan distintas formas de interrupción y de debilitamiento de los vínculos académicos y sociales de los jóvenes con el sistema educativo. Los resultados de la tesis han permitido especificar este diagnóstico general, conocido de antemano, en cuanto a la naturaleza de estas interrupciones y a su calendario.

La evidencia presentada sustenta en términos empíricos la distinción entre conceptos que aparecen frecuentemente confundidos. En particular, se ha mostrado que el abandono de cursos, la no matriculación al inicio del año lectivo y la desa-

filiación académica son situaciones diferentes, aunque no independientes entre sí. Otro tanto puede afirmarse respecto al conjunto de eventos que comportan un tipo de inserción escolar débil o de baja intensidad, tales como el ausentismo a clases, el cursado parcial de materias o los cambios de modalidad. Ninguna de estas situaciones resulta excepcional durante la Educación Media, lo que vuelve a subrayar la dificultad del sistema educativo para regular las trayectorias escolares en aspectos básicos como la propia asistencia a clases.

Por otra parte, la posibilidad de reconstruir las decisiones sobre matriculación de una misma cohorte a lo largo del tiempo mostró que la interrupción de los estudios no constituye, necesariamente, una situación definitiva. Esta noción es comúnmente aceptada en términos abstractos, pero hasta el momento había recibido poca o nula atención en la investigación empírica nacional. Los resultados reportados abren un campo poco explorado de estudio.

La atención a los eventos de riesgo de “segundo orden” –esto es, aquellos que se producen mientras el estudiante se encuentra inscripto en el sistema educativo– aporta otro conjunto de resultados sustantivos. El primero de ellos es que, cuando se controlan terceros efectos asociados al origen familiar y a la trayectoria educativa previa, ni el ausentismo a clases ni el abandono o cursado parcial de materias parecen incidir en las decisiones inmediatamente posteriores de los estudiantes, relativas a permanecer escolarizados o no al año siguiente. A iguales conclusiones se arribó en el Capítulo VI cuando se consideró un horizonte temporal más amplio en el marco del análisis sobre los factores que inciden en la desafiliación académica en la Educación Media. Especialmente en el caso de las inasistencias, este hallazgo parece constituir una pésima señal para los alumnos: concurrir regularmente a la escuela o no hacerlo no tiene, aparentemente, mayores consecuencias sobre la trayectoria futura.

Contrariamente, los cambios de modalidad y muy especialmente el abandono de los cursos durante el año suponen un fuerte riesgo para la continuidad de la actividad escolar. El primer resultado debe llamar a reflexión, una vez más, sobre los escasos márgenes que ofrece el sistema educativo para apartarse de los itinerarios normativos que suponen la estricta acreditación de un grado por año, incluso cuando la “desviación” comporta la voluntad expresa de seguir estudiando, como sucede con los cambios de modalidad. El abandono intraanual, por su parte, se revela a lo largo de toda la tesis como uno de los eventos académicos más críticos en la configuración de trayectorias que culminan en la interrupción de los estudios o en desafiliación desde la Educación Media. Aunque esta conclusión no sorprende particularmente, es necesario subrayar que cuando un alumno decide abandonar los cursos iniciados todavía se encuentra bajo la órbita de acción de la institución educativa. Este hecho, en apariencia evidente, ofrece al sistema un margen de acción que le está vedada, por ejemplo, en el caso de un joven que opta por no matricularse

a inicios del año lectivo. Habida cuenta de los impactos que el abandono tiene sobre la matriculación futura, parece imprescindible reforzar la capacidad de reacción de las instituciones ante este tipo de situaciones, de modo de lograr una intervención no solo eficaz sino también oportuna.

3. De vuelta a las hipótesis explicativas

Una vez sintetizados los principales hallazgos de la tesis desde el punto de vista de la descripción de las trayectorias académicas de la cohorte PISA a través de la Educación Media, es necesario volver sobre las cuatro hipótesis de carácter explicativo que orientaron buena parte del análisis.

3.1. *Curso de vida y edades normativas*

Uno de los aspectos sustantivos que surge a lo largo de todo el estudio es la constatación del efecto del curso de vida sobre las decisiones educacionales relativas tanto al abandono de cursos, como a la no matriculación en un año específico o a la desafiliación. Como era previsible, la edad juega en términos generales “en contra” de la inserción escolar plena. Los eventos que comportan un relajamiento de los vínculos con el sistema educativo o, directamente, su interrupción temporal o definitiva, son cada vez más probables a medida que transcurre el tiempo. Esta pauta, de por sí, sería suficiente para insistir en la necesidad de brindar las oportunidades necesarias para que los estudiantes logren avanzar por los itinerarios académicos en los tiempos previstos, de modo de que puedan capitalizar al máximo su escolarización antes de interrumpirla.

Sin embargo, el hallazgo más relevante sobre este aspecto es la verificación de que tales eventos tienden a concentrarse fuertemente en torno a edades normativas. Efectivamente, el abandono, la no matriculación y la desafiliación aumentan con la edad, pero no lo hacen a ritmos constantes. Esta pauta genérica es particularmente clara ante la acumulación de rezago escolar. Toda la evidencia discutida a lo largo de la tesis sugiere que el incumplimiento de los niveles de logro académicos previstos para cada edad precipita el debilitamiento ya interrupción de los vínculos con la escuela en algunos puntos específicos de la biografía más que en otros, muy especialmente sobre los 18 años. La mayoría de edad y el conjunto de cambios en los derechos, obligaciones y expectativas sociales asociados a ella parecen constituir un momento crítico que redefine el espacio de oportunidades y restricciones dentro del cual se toman las decisiones educacionales. El efecto asociado al curso de vida y específicamente a las edades normativas supone cierto grado de estandarización de las transiciones que pautan la salida de la escuela y el abandono del rol de estudiante en torno al 18° aniversario.

3.2. *Moratoria de roles*

Estrechamente ligada a la perspectiva del curso de vida, la noción de moratoria de roles ha permitido arribar a otro conjunto de conclusiones. En particular, se destaca el riesgo que, para las trayectorias escolares, comportan el ingreso al mercado de trabajo, la conformación de un hogar propio y la paternidad o—más frecuentemente—la maternidad. Estas transiciones constituyen hitos clave en la asunción de roles típicamente adultos que compiten, en buena medida, con el de estudiante. El análisis presentado en el Capítulo VI revela que el efecto de estas situaciones sobre las probabilidades de desafiliación en la Educación Media permanece aun cuando se controla por el origen sociofamiliar. Por su parte, a pesar de que en las edades que abarca el panel la actividad laboral es sensiblemente más frecuente que la emancipación o el cambio en el estatus parental, las transiciones juveniles en la esfera doméstica tienen, de acuerdo a la evidencia, un efecto de mayor magnitud.

Por otra parte, se ha corroborado la masculinización de las trayectorias académicas de desafiliación. Efectivamente, a igualdad en otras circunstancias, los varones tienen una mayor propensión que las mujeres a interrumpir sus vínculos con la escuela durante la Educación Media. A pesar de esto, no ha podido constatarse en los análisis correspondientes un impacto diferencial por sexo, al menos en las edades que abarca el panel, asociado a los eventos que pautan la moratoria de roles, ni en relación al trabajo (más frecuente entre los varones), ni respecto a la emancipación del hogar de origen o el inicio del ciclo reproductivo (más común entre las mujeres).

3.3. *Reproducción de las posiciones de clase y trayectoria académica previa*

La evidencia para el Panel PISA confirma ampliamente las conclusiones de numerosos estudios antecedentes que han documentado que las trayectorias académicas están fuertemente asociadas al origen sociofamiliar. Cualesquiera sean los mecanismos que se asuman en la interpretación de estos resultados, resulta imposible negar un grado importante de determinación de la estratificación social sobre las oportunidades y riesgos educativos. Sin embargo, los efectos primarios de la clase social no agotan la explicación de las profundas brechas evidenciadas entre los estudiantes de una misma cohorte. Los análisis multivariados ensayados a lo largo del estudio ponen de manifiesto que, aun cuando se controla por el origen social, existe otro conjunto de dimensiones que contribuyen a configurar las experiencias escolares, los logros obtenidos y los calendarios en que se constata el abandono temporal o definitivo de la escuela. Entre ellas, la propia historia académica ha revelado, en esta tesis, jugar un papel clave.

La desafiliación académica y, en general, el conjunto de decisiones que suponen alguna forma de interrupción de los vínculos con el sistema educativo parecen constituir, en buena medida, el resultado de un proceso pautado por la acumulación

de malos resultados, escasos aprendizajes y períodos de afiliación de baja intensidad. Como acaba de verse, uno de los aspectos más críticos en este sentido viene dado por la acumulación de rezago escolar. Aunque no fue posible identificar un efecto específico de la repetición en los modelos estadísticos desarrollados a lo largo de la tesis, no es exagerado atribuir una buena parte del impacto de la extraedad –este sí ampliamente constatado– a eventos de este tipo. La incorporación de los logros obtenidos en cada edad a través del análisis de historia de eventos confirma que los estudiantes que no logran progresar en los ritmos previstos enfrentan riesgos sustantivamente mayores de terminar desafiándose de la Educación Media y, además, de hacerlo en forma más prematura.

Por otra parte, la trayectoria previa incide también a través del propio desarrollo de competencias académicas. La evidencia sustenta la hipótesis de que los aprendizajes en sí mismos, esto es, más allá de sus consecuencias administrativas, reducen las probabilidades de que un estudiante se desafilie del sistema educativo antes de la acreditación del Bachillerato. Adicionalmente, los resultados presentados en el Capítulo VI sugieren que los efectos de las capacidades incorporadas a lo largo de la trayectoria escolar operan recién a partir de ciertos umbrales mínimos de adquisición de conocimientos.

En otras palabras, aunque de acuerdo a la evidencia reunida los jóvenes de las clases menos favorecidas tienden a interrumpir sus trayectorias académicas en forma previa, también ha podido mostrarse que, a igual posición de origen, los “mejores alumnos” tienen una mayor propensión a permanecer en el sistema educativo. Tomados en su conjunto, estos hallazgos revelan la necesidad de superar la falsa dicotomía entre, por un lado, mantener altos niveles de exigencia y condenar a una buena parte de los estudiantes al fracaso escolar y, por otro, reducir los mínimos de desempeño aceptables en pos de la equidad. Frente a esta forma de abordar el problema, parece imperioso que las instituciones de enseñanza brinden las oportunidades necesarias para que los alumnos puedan progresar sin contratiempos y, al mismo tiempo, desarrollen aprendizajes sustantivos. El carácter acumulativo de los efectos señalados indica, además, que las intervenciones en uno y otro sentido no tendrán los resultados esperados sino son, antes que nada, oportunas, esto es, si no operan a tiempo.

3.4. Factores institucionales

El último conjunto de hipótesis refiere al impacto de los contextos institucionales donde transcurren las experiencias escolares de los jóvenes. En este plano, los resultados obtenidos corroboran algunos hallazgos documentados en forma previa, pero arrojan dudas sobre otros.

Entre los primeros, cabe subrayar para empezar la constatación de que la desafiación académica y, en general, el conjunto de eventos que suponen interrupciones en los vínculos con el sistema educativo, constituyen problemas casi exclusivos del sector oficial. Aunque esta conclusión podría estar afectada por la eventual migración de los peores estudiantes de los institutos privados hacia centros de carácter público, así como por la extracción sociocultural de la matrícula en uno y otro caso, las cifras documentadas a lo largo del estudio indican diferencias que pueden considerarse abismales. El sector privado parece ofrecer, en este sentido, una suerte de “seguro de tránsito educativo” para culminar la Educación Media.

Respecto al efecto ecológico derivado del entorno sociocultural del centro, en segundo término, los resultados no son del todo concluyentes. Los análisis preliminares sugerían, por un lado, que las características socioculturales promedio de las instituciones se asocian a la probabilidad de haber culminado el Bachillerato sobre los 19 años y de permanecer vinculado al sistema educativo a esa misma edad. En la misma dirección apuntaban las conclusiones derivadas del estudio multivariado de las transiciones interanuales desarrollado en el Capítulo V. Sin embargo, el modelo de tiempo al evento sobre la desafiación académica desde la Educación Media no permitió identificar un efecto neto significativo del entorno sociocultural una vez que se introdujeron terceros controles en forma simultánea.

En tercer lugar, no pudieron establecerse diferencias en el marco de este estudio entre la capacidad de retención de los Bachilleratos Generales y Tecnológicos. Como se explicitó oportunamente, esta conclusión no coincide con la reportada por estudios anteriores desarrollados sobre el mismo panel de estudiantes, aunque en base a una metodología algo diferente, lo que sugiere la necesidad de seguir profundizando sobre el punto.

Por último, los resultados documentados en el Capítulo VI tampoco sustentan la hipótesis que asocia la desafiación a los niveles de integración social de los estudiantes a la institución escolar. Ninguno de los indicadores considerados mostró efectos significativos sobre el evento de interés. Debe tenerse presente, de todos modos, que en este caso la información surge de las respuestas expresadas por los estudiantes a los 15 años, las que no necesariamente reflejan sus sentimientos posteriores, aspecto que podría estar incidiendo en los hallazgos reportados.

4. Abandono de los estudios y reafiliación en la Educación Media: el caso de los *stop-outs*

La constatación de que muchos jóvenes que interrumpen sus vínculos con el sistema educativo durante la Educación Media deciden posteriormente retomar sus estudios constituye un hallazgo inesperado de la tesis que abre un campo de exploración con pocos antecedentes a escala nacional. Este hecho motivó un análisis

específico, desarrollado especialmente en el Capítulo VII, que no estaba previsto en los objetivos iniciales. Los resultados deben considerarse, en este caso más que en ningún otro, como preliminares.

La comparación de los *stop-outs* respecto a aquellos que se desvinculan del sistema educativo en forma definitiva sugiere que se trata de decisiones distintas adoptadas por alumnos también diferentes. En general, los primeros habían logrado una mayor progresión escolar antes de la primera interrupción y habían acumulado niveles más altos de competencia académica a los 15 años. Respecto a sus orígenes sociales, los resultados son más ambiguos: el estatus ocupacional sigue una pauta favorable a los *stop-outs*, pero en cambio no se registran diferencias claras en el nivel educativo del hogar.

La consideración conjunta de los distintos efectos indica, en primer lugar, que la decisión de retomar los estudios se juega especialmente en los años inmediatamente posteriores a la primera interrupción. Pasado este tiempo, las probabilidades de volver a la escuela resultan prácticamente nulas. En segundo término, la evidencia muestra que la emancipación familiar y/o la paternidad, antes o después del evento de no matriculación, inhiben fuertemente esta posibilidad. En tanto, el efecto de haber transitado hacia el mercado laboral es menos claro, aunque tampoco pudo descartarse completamente con la información disponible. Tercero, ha podido sostenerse que, a partir de cierto nivel, una mayor acumulación de competencias académicas favorece el retorno al sistema educativo. En cambio, contrariamente a lo esperado, la especificación del modelo completo de tiempo al evento sobre la probabilidad de retomar los estudios no arrojó efectos significativos para el origen social del estudiante, el entorno ecológico del centro al que asistía a los 15 años, sus expectativas de logro a esa misma edad o su nivel de progresión escolar anterior a la salida de la escuela.

Referencias bibliográficas

- AMORÍN, D.; CARRIL, E. & VARELA, C. (2006): “Significados de la maternidad y paternidad en los adolescentes de estratos bajos y medios de Montevideo”, en LÓPEZ GÓMEZ, A. (Coord.), *Proyecto género y generaciones. Reproducción biológica y social de la población uruguaya*, Trilce, Montevideo.
- ANEP (2007): *Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados de Ciencias, Matemática y Lectura del Programa de Evaluación de Estudiantes*, Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN, Montevideo.
- BÁEZ DE LA FE, B. (1994): “El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 4.
- BENNER, Aprile & GRAHAM, Sandra (2009): “The transition to High School as a developmental process among multiethnic urban youth”, en *Child Development*, Vol. 80, n.º 2.
- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control*, Akal, Madrid.
- BOADO, Marcelo (2009): “Transición a la ocupación y desigualdad social en la juventud uruguaya en 2007”, en *El Uruguay desde la sociología VII*, Departamento de Sociología de la Universidad de la República, Montevideo.
- BOADO, Marcelo & FERNÁNDEZ, Tabaré (2006): *Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003*, FCS, Montevideo (inédito).
- BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality*, Wiley, New York.
- BOURDIEU, P. (2000): “Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social”, en BOURDIEU, P. (2000), *Poder, derecho y clases sociales*, Desclée, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1998): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, España.
- BOURDIEU, P. (1996): *The state nobility. Elite schools in the field of power*, Cambridge.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1997): *Reproduction in education, society and culture*, Sage, London and Beverly Hills.
- BREEN, R. & GOLDTHORPE, J. (1997): “Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory”, en *Rationality and Society*, n.º 9.
- BREEN, R. & YAISH, M. (2006): “Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making”, en MORGAN, S.; GRUSKY, D. & FIELDS, G. (Eds.), *Fields Frontiers in Social and Economic Mobility*, Stanford University Press, Stanford.
- BRISCOLI, Bárbara (2008): *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela Media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias*

- escolares*, Documento de trabajo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- CARDOZO, Santiago (2009): “Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: nuevas evidencias”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 4, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar/Universidad Autónoma de Madrid.
- CARDOZO, Santiago (2008): *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008)*, Cuadernos de la ENIA, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, Montevideo.
- CARDOZO, Santiago (2008b): “Transiciones dentro y fuera del mercado de empleo en Uruguay (1991-2006). Transformaciones en la estructura social y su impacto sobre los ciclos vitales ocupacionales”, en *PRISMA*, n.º 23, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- CARDOZO, Santiago; FUENTES, Álvaro & LLAMBÍ, Cecilia (1999): *El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos*, ANEP- Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa, Montevideo.
- CARDOZO, Santiago & ERRAMUSPE, Alejandra (2000): *Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes. Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los terceros años del Ciclo Básico*, ANEP-MESyFOD, Montevideo.
- CARDOZO, Santiago & IERVOLINO, Alejandra (2009): “Adiós juventud: modelos de transición a la vida adulta en Montevideo”, en *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 25, Departamento de Sociología de la Universidad de la República, Montevideo.
- CARDOZO, Santiago & RETAMOSO, Alejandro (2007): *Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación secundaria*, Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN, ANEP, Montevideo.
- CASACUBERTA, Carlos & Bucheli, Marisa (2010): “Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008”, en FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- CASAL, Joaquín; GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael & QUESADA, Miguel (2006): “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”, en *Revista Papers*, n.º 79, Barcelona.
- CEPAL (2008): *Panorama Social de América Latina 2007*, CEPAL, Santiago de Chile.
- COLEMAN, James, et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, U.S. Government Printing Office, Washington.
- COLEMAN, J. (1986): “Social theory, social research and a theory of action”, en *American Journal of Sociology*, n.º 91.

- EDLER, Glen H. (1994): "Time, human agency and social change: perspectives on the life course", en *Social Psychology Quarterly*, vol. 57, n.º 1.
- EDMONDS, Ronald (1979): "Effective schools for the urban poor", en *Educational Leadership*, n.º 37.
- ENTWISLE, D.; ALEXANDER, K. & OLSON, L. (2004): "Temporary as compared to permanent high school dropouts", en *Social Forces*, n.º 82, Estados Unidos.
- ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J.; JACKSON, M.; YAISH, M. & COX, D. (2005): *On class differentials in educational attainment*, National Academy of Sciences, USA.
- ERIKSON, R. & JONSSON, J. O. (1996): "Introduction. Explaining class inequality in education: the Swedish test case", en ERIKSON, R. & JONSSON, J. O. (Eds.) *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Westview-Press, Boulder, Colorado.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2010): "Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior del Uruguay (2003-2007)", en FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2009): "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 VII*, Departamento de Sociología de la Universidad de la República, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2006): *Las expectativas educativas: el papel de los aprendizajes entre la estratificación y las trayectorias*, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2003a): "Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2003b): *Determinantes sociales, organizacionales e institucionales de los aprendizajes en la educación primaria de México: un análisis de tres niveles (2001)*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México D. F.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (1999a): *La investigación sobre las escuelas eficaces revisada*, presentado en el XXII Congreso Latinoamericano de Sociología de la ALAS, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (1999b): *Análisis organizacional en educación. Estudio muestral sobre gerencia, iniciativas de cambio, clima y eficacia en los liceos públicos del Uruguay*, Departamento de Sociología de la FCS de la UdelaR, Documento de trabajo n.º 46.
- FERNÁNDEZ, Tabaré & BOADO, Marcelo (2010): *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El Panel PISA 2003-2007*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré & BOADO, Marcelo (2008): "Concepto y metodología para la observación de las trayectorias escolares en el panel de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003", en *El Uruguay desde la Sociología VI*, Departamento de Sociología de la Universidad de la República, Montevideo.

- FERNÁNDEZ, Tabaré; BOADO, Marcelo & BONAPELCH, Cecilia (2008): *Reporte técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA en 2003 en Uruguay*, Informe de Investigación n.º40, Departamento de Sociología de la Universidad de la República, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; CARDOZO, Santiago & PEREDA, Cecilia (2010): “Desafiliación educativa y desprotección social”, en FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré & PEREDA, Cecilia (2010): “Panorama de las políticas de inclusión (2005-2010)”, en FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- FILGUEIRA, Carlos & FUENTES, Álvaro (2001): *Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian*, Serie Estudios Sociales sobre Educación n.º 8, ANEP/MEMFOD, Montevideo.
- FILGUEIRA, Carlos (1998): *Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos*, CEPAL, Montevideo.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (2000): “La deserción y el fracaso escolar”, en UNICEF (2009), *Educación, pobreza y deserción escolar*, UNICEF, Santiago de Chile.
- GRAY, J. (1990): “The quality of schooling: frameworks for judging”, en *British Journal of Educational Studies*, n.º 38.
- GUANG, Guo (1993): “Event-History Analysis for left truncated data”, en *Sociological Methodology*, vol. 23, American Sociological Association, Estados Unidos.
- HOPKINS, D. (1994): “School improvement in an era of change”, en RIBBENS, P. & BURRIDGE, E. (Eds.), *Improving education and promoting quality in schools*, Cassel, London.
- KESSLER, Gabriel (2004): *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires.
- LECCARDI, C. (2005): *Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century*, Sage Publications, Londres.
- LIPSITZ, J. (1984): *Successful schools for young adolescents*, New Brunswick, Transaction Books.
- MELLA, O. & ORTIZ, I. (1999): “Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, México D. F.
- MILESI, Carolina (2010): “Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions”, en *Research in Social Stratification and Mobility* (inédito), Estados Unidos.
- MÓTTOLA, Juan Pablo (2009): *Los adolescentes desencantados: las limitaciones de los enfoques socio-familiares para el estudio de la baja participación institucional*, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.

- NEUGARTEN, B. & DATAN, N. (1973): "Sociological perspectives on the life cycle", en BALTES, P. & SCHAIRES, K. (Ed.), *Life-Span Developmental Psychology: Personality and socialization*, Academic Press, New York.
- SANDOVAL, A. & MUÑOZ, C. (2004): "Acercamientos al estudio de la equidad y de la eficiencia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media", en Centro Nacional de Evaluación para la Educación Media Superior (Ed.), *Evaluación de la Educación en México*, CENEVAL, México.
- SHANAHAN, M. J. & FLAHERTY, B. P. (2001): "Dynamic patterns of time use in adolescence", en *Child Development*, n.º72.
- SIDICARO, R. & TENTI FANFANI, E. (1998): *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, UNICEF, Buenos Aires.
- SITEAL (2009): ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario, UNESCO, Buenos Aires.
- SOLÍS, P. (2007): *Análisis de historia de eventos para investigadores sociales en STATA*, Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos (inédito).
- STRATTON, Leslie, O'TOOLE, Dennis & WETZEL, James (2008): "A multinomial logit model of college stopout and dropout behaviour", en *Economics of Education Review*, n.º 27, Estados Unidos.
- TERIGI, Flavia (2007): *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Docentes "La escuela secundaria en el mundo de hoy", Organizado por la Fundación Santillana, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- TINTO, Vincent (1975): "Dropout from higher education: a theoretical sintesis of recent research", en *Review of Educational Research*, n.º 45.
- UNICEF (2009): *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia. Uruguay 2009*, UNICEF, Montevideo.
- VAN DE WERFHORST, H. G. & HOFSTEDE, S. (2007): "Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared", en *The British Journal of Sociology*, n.º 58.
- VAN DER HULST, M. & CANSSEN, E. (2002): "Effects of curriculum organization on study progress in engineering studies", en *Higher education*, n.º 43.
- WARREN, J. R. (2002): "Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data", en *Youth & Society*, n.º 33.

Anexo Metodológico

I. Modelos logísticos de tiempo al evento

El ajuste de los modelos logísticos de tiempo discreto de duración al evento parte de la ecuación [1]:

$$[1] \ln(p_{it}/1-p_{it}) = \alpha_{it}t_i + \beta_{it}X_i$$

donde:

p_{it} es la probabilidad condicional de que el sujeto i experimente el evento de interés en la duración t . El primer grupo de coeficientes α_{it} informan sobre los cambios en la probabilidad del evento en cada duración t , condicionada a que el individuo i siga formando parte del “conjunto en riesgo”. Los coeficientes β_{it} , por su parte, incorporan el vector de variables X e indican los cambios en la probabilidad condicional de experimentar el evento de interés asociados a un cambio unitario en cada uno de los indicadores considerados.

Si, alternativamente, la especificación se expresa como en la ecuación [2], la exponencial de cada uno de los coeficientes α y β puede interpretarse como la razón de cambio en los momios de experimentar el evento en relación a las categorías de referencia.

$$[2] p_{it} = \frac{e^{\alpha_{it}t_i + \beta_{it}X_i}}{1 + e^{\alpha_{it}t_i + \beta_{it}X_i}}$$

Como se ve, el modelo introduce un vector temporal asociado en la duración t . Esto significa que cada estudiante aporta una unidad de observación por cada año que se encuentra dentro del conjunto en riesgo y hasta el momento en que experimenta el evento de interés o que se truncan las observaciones a mediados de 2007 o, lo que es lo mismo, a la edad 19. Por lo demás, el ajuste no difiere de un modelo logístico corriente de elección binaria.

Estos modelos pertenecen a la familia de los Modelos Lineales Generales (MGL), los cuales comparten un conjunto de características: i) suponen un predictor lineal o una matriz de predictores lineales ($Y = \beta X$), ii) una función de vínculo y iii) una función de distribución característica. El primer componente es común

a cualquiera de las técnicas pertenecientes al MGL, por lo que no será comentado en este contexto. En cuanto a la función de vínculo y a la distribución de Y, lo que distingue a la regresión logística es que la variable dependiente es de tipo dicotómico o binario (Hosmer & Lemshow, 2000), por lo que requiere de las siguientes consideraciones.

En primer término, la función de vínculo en el caso del modelo logístico ya no es la de identidad ($Y = \beta X$), sino la función logística, derivada a partir de lo que se conoce como *transformación logit* (Knoke, Bohrnstedt & Potter, 2002), dada por:

$$g(x) = \ln [p(x) / [1-p(x)]] = \beta X + \varepsilon [3]$$

donde $p(x)$ es la probabilidad condicional al vector de covariantes X de que ocurra el evento de interés; $1-p(x) = q(x)$ es el inverso de esa probabilidad; X es un vector que incorpora el conjunto de variables explicativas de interés y β son los parámetros estimados por el modelo que indican la significación y el sentido del impacto de cada una de las variables consideradas sobre la probabilidad condicional p .

El término $\beta X + \varepsilon = g(x)$ presenta las propiedades de los modelos de regresión lineal: $g(x)$ es lineal en los parámetros, puede ser continuo y puede variar entre $-\infty$ y $+\infty$. Sin embargo, $g(x)$ no informa directamente sobre la probabilidad de interés $p(x)$, sino sobre el logaritmo natural de los momios de esa probabilidad, $\ln[p(x)]/[1-p(x)]$, cuya lectura no es directa. En este sentido, pueden utilizarse en la interpretación de los resultados los momios $[p(x)]/[1-p(x)]$ o, alternativamente, $p(x)$, derivados respectivamente de las ecuaciones [4] y [5].

$$[p(x) / [1-p(x)]] = \text{Exp} [g(x)] [4]$$

$$p(x) = \text{Exp} [g(x)] / 1 + \text{Exp}[g(x)] [5]$$

Por su parte, la transformación logística implica que: a) la media de Y condicional al vector de covariantes ($E(Y/X) = [p(x)]$) varía entre 0 y 1 ($0 \leq p(x) \leq 1$); b) el término de error ε del modelo sigue una distribución binomial²⁰ –y no normal, como en el caso de la regresión lineal–, con media = 0 y variancia = $p(x) \cdot [1-p(x)]$. La distribución logística implica además que, aunque las covariantes se asocian linealmente con el logaritmo natural de $p/1-p$, el cambio en $p(x)$ por cambio unitario en X no es lineal sino exponencial, por lo que el impacto de X sobre p es progresivamente

20 Las características de la distribución binomial pueden consultarse en Mason & Lind (1998) y pueden resumirse en las siguientes: cada valor solo puede asumir uno de dos resultados, denotados como “éxito” o “fracaso” (1 y 0, respectivamente); los datos recopilados son el resultado de conteos; las probabilidades de “éxito” permanecen constantes en cada ensayo y cada ensayo es independiente.

menor a medida que $p(x) \rightarrow 0$ y $p(x) \rightarrow 1$ (gráficamente, la curva de la regresión logística sobre $p(x)$ tiene forma de “S”).

Finalmente, los estimadores β no se estiman mediante el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), como en el modelo de regresión lineal, sino a través de la función de máxima verosimilitud, dada por la ecuación [6]. Los estimadores máximo-verosímiles de β maximizan el logaritmo de $L(\beta)$.

$$i = n$$

$$L(\beta) = \prod_{i=1} p(x_i)^{y_i} [1 - p(x_i)]^{1-y_i} \quad [6]$$

En tanto la evidencia que sirve de base empírica para el análisis es de carácter muestral, los coeficientes β constituyen estimaciones de los verdaderos β poblacionales, por lo que deben ser sometidos a pruebas de hipótesis. La hipótesis nula que se desea contrastar es $h_0: \beta_{(poblacional)} = 0$ y la alternativa viene dada por $h_a: \beta_{(poblacional)} \neq 0$. El estadístico de prueba es el test de Wald que surge de la comparación de la estimación máximo-verosímil del parámetro β con la estimación de su error estándar ($W = \beta_{(estimado)} - \beta_{(poblacional)} / ee\beta_{(estimado)}$) y, como por $h_0: \beta_{(poblacional)} = 0$, $W = \beta_{(estimado)} / ee[\beta_{(estimado)}]$. Si h_0 es cierta, W sigue una distribución normal estándar (Hosmer & Lemeshow: 16).

Una segunda forma de analizar la significación de las regresoras incorporadas y el ajuste del modelo en su conjunto surge de la comparación entre las funciones de verosimilitud del modelo bajo examen con k factores respecto a la de un modelo jerárquicamente anidado (es decir, con $k-n$ factores, todos los cuales están presentes en el modelo más completo). En el contexto de la regresión logística, el estadístico correspondiente se denomina G^2 . Sea D (*deviance*) = $-2\ln[L(\beta)]$ y $[L(\beta)]$ la función de verosimilitud que surge de la probabilidad conjunta de obtener cada combinación de valores $(p_i; X_i)$ en la muestra. D es un indicador de la varianza no explicada por el modelo (referida en ocasiones como “*badness of fit*”). En un modelo teórico en que la probabilidad de cada par de observaciones = 1 (modelo “saturado”), $[L(\beta)] = 0$ y $D = 0$. De allí se desprende la noción intuitiva de que valores de D cercanos a 0 indican un buen ajuste, mientras que lo contrario sucede a medida que D crece. El procedimiento consiste entonces en comparar el indicador de *deviance* obtenido para el modelo bajo análisis (D_1) con el que surge del modelo más restringido (D_0). Bajo la hipótesis nula de que $\beta_{(poblacional)k-n+1} = \beta_{(poblacional)k-n+2} = \dots = \beta_{(poblacional)k} = 0$, $G^2 = D_0 - D_1$ sigue una distribución χ^2 con g.l. = $k - n$. Un caso específico de la prueba G^2 es la comparación con el “modelo vacío” ($k = 0$), en cuyo caso se pone a prueba la bondad de ajuste del modelo en su conjunto (siendo h_a : al menos uno de k parámetros $\beta_{(poblacionales)}$ es significativamente $\neq 0$, de forma análoga a cómo se utiliza el análisis de varianza en la regresión lineal mediante el estadístico F .