

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

Trayectorias Educativas en el FPB
Un estudio longitudinal 2009-2014

SANDRA BARROZO

Tutor: Santiago Cardozo

2016

Contenido

Introducción	3
1. El Contexto	4
1.1 La situación de la Educación Media en el Uruguay	4
1.2 Las políticas de Inclusión Educativa	10
2. Propuesta de investigación	12
2.1 Problema de Investigación y Objetivos	12
2.2 Estrategia y metodología de investigación	12
2.3 Antecedentes de investigación	16
3. Marco conceptual de referencia	19
3.1 Exclusión-inclusión educativa	19
3.2 Las Trayectorias educativas: entre la Vinculación y la Desvinculación	21
4. El caso del FPB. Características del Plan y su propuesta educativa	23
4.1 Características generales del FPB	23
4.2 El FPB en cifras	25
4.2.1 Antecedentes educativos de los estudiantes de FPB	27
4.2.2 Resultados educativos de los estudiantes de FPB	28
5. Los Estudiantes del FPB, (PISA-L 2009-2014). Sus características	30
5.1 Características sociodemográficas	32
5.2 Antecedentes educativos	35
6. Las Trayectorias educativas de los estudiantes de FPB (PISA-L 2009-2014)	38
6.1 Trayectoria (secuencias) según Asiste/no Asiste	40
6.2 Trayectoria (secuencias) según Asiste a FPB/Asiste/No asiste	43
7. Resultados educativos en FPB (PISA-L)	49
7.1 Resultado escolar al final del primer año	49
7.2 Permanencia/abandono durante el primer año en FPB	50
7.3 Vinculación/desvinculación al año siguiente al ingreso al FPB	52
8. Síntesis y Reflexiones	57
8.1 Síntesis de los principales hallazgos	57
8.2 Conclusiones y Reflexiones finales	60

Introducción

La presente tesis pretende aportar al análisis sobre las diferentes alternativas educativas desarrolladas por la educación formal, tendientes a dar solución a los problemas de desvinculación y bajos niveles de permanencia sostenida en la Educación Media Básica (EMB) en Uruguay.

El desarrollo de Planes y Programas de carácter inclusivo, han conocido muy diversas propuestas en los últimos años. La mayoría han puesto énfasis en la estructura del currículo, la integración de nuevos actores a la gestión, la flexibilidad sobre los requisitos de ingreso, el desarrollo de nuevos Planes de Estudio, y la creación de Programas de fortalecimiento a los anteriores. Ejemplo de estos son el PAC, PIU, Compromiso Educativo y Tránsito Educativo.

En este mismo marco, se aprueba en 2007 el programa **Formación Profesional Básica, FPB (Plan 2007)**, en la órbita del CETP-UTU. Este programa, en el marco de sus objetivos sobre la revinculación y permanencia de los jóvenes en el sistema, desarrolla una alternativa en su diseño curricular, y por primera vez entre las propuestas de EMB en educación técnica, prevé la continuidad educativa, dando habilitación a niveles superiores en cualquiera de los subsistemas de Enseñanza Media (EM).

El presente trabajo, se propone estudiar las características y trayectorias educativas de los jóvenes que han optado por el FPB, de modo de visualizar los resultados que esta ha alcanzado según sus objetivos como propuesta de inclusión educativa.

Para ello, trabajaremos sobre el análisis de trayectorias, es decir, de las experiencias escolares en el tiempo, siendo que permite complementar la mirada estática sobre las características de los estudiantes en un momento dado. En este sentido, resulta especialmente fértil para entender cómo han sido las historias escolares previas y posteriores de los jóvenes en términos de progresión escolar, aprendizajes, vinculación y desvinculación a la educación formal y culminación de ciclos educativos.

Este trabajo de tesis ha mostrado que el FPB es una política focalizada en tanto las características sociodemográficas y educativas de los jóvenes son coincidentes con el perfil esperado por el programa; que la desvinculación educativa continúa siendo significativa entre los jóvenes que han optado por el mismo; que por tanto, el FPB logra cumplir con el objetivo de la revinculación pero con el de la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo; y que por último, sobre los insuficientes resultados de permanencia el FPB no logra superar la influencia de las características sociodemográficas y educativas, siendo que éstas continúan coincidiendo con deficientes resultados y trayectorias educativas.

1. El Contexto.

1.1 La situación de la Educación Media en el Uruguay

Esta subsección pretende dar cuenta de las principales problemáticas que enfrenta hoy nuestro país en materia de Educación Media y particularmente de Educación Media Básica, en las que se enmarca el presente trabajo de tesis.

Como se observará, la situación de la EM en el Uruguay coincide en gran medida con las características de la región, sin embargo algunos problemas se muestran significativamente más acentuados en nuestro país.

América Latina ha logrado una casi universalización en materia de egreso del nivel primario de educación. Sin embargo, en educación media, a pesar de experimentar un importante nivel de avance a lo largo del período, aún existe un 40% de jóvenes que no han culminado sus estudios secundarios entre los 20 y 24 años en 2013, esto es, al menos, tres años luego de la edad esperada de culminación del ciclo en Uruguay.¹

Asimismo, a pesar de haber logrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y acceso en las últimas décadas, la región no ha logrado transformar al sistema educativo en un mecanismo de reducción de las desigualdades sociales. Los sistemas educacionales no consiguen disociar los orígenes sociales de las personas de sus trayectorias de vida y, por tanto, los atributos de los hogares siguen condicionando las diferencias en las trayectorias educativas y los resultados de aprendizaje. (CEPAL, b. 2015).

Problemas de la Educación Media en Uruguay

En Uruguay particularmente, tras la reconstitución democrática, se comenzaron a implementar medidas tendientes a solucionar los problemas de exclusión educativa más acuciantes del momento, centrados en los bajos niveles de culminación de la educación obligatoria ya consagrada por la ley 14.101² en 1973. Dichos esfuerzos han logrado casi universalizar la educación inicial, universalizar la

¹Ver Anexo 1

²En 1973 la ley 14.101 sanciona la obligatoriedad del ciclo básico del nivel de enseñanza secundaria, es decir los primeros tres años de este nivel.

educación primaria, y mitigar sensiblemente las brechas de acceso entre Montevideo y el interior del país (Cardozo, S. 2008).

Sin embargo, coincidente con la situación regional, Uruguay no presenta números tan auspiciosos en materia de enseñanza secundaria, mostrando niveles de desigualdad o inequidad educativa iguales o incluso mayores a los de otros países de la región más desiguales socialmente. En este sentido, se observan indicadores comparativamente críticos en relación a progresión en EM, finalización de ciclos (EMB y EMS) y en general, cobertura, finalización y aprendizajes por niveles socioeconómicos. Según datos de CEPAL, Uruguay presenta los menores porcentajes de finalización de la EM, entre los jóvenes de 20 y 24 años en el total de América Latina, situación que se agudiza según niveles de ingreso, junto a países como Guatemala y Honduras para el quintil 1 (CEPAL b. 2015).

Siguiendo a Mancebo y Mendez (2012), puede sostenerse que existen tres modalidades de exclusión educativa: la de **“estar fuera de la escuela”** que supone no haber accedido a ella; el **abandono** luego de haber asistido varios años y la exclusión dada por **“aprendizajes de baja relevancia”** que pone en cuestión la continuidad educativa generalmente de adolescentes y jóvenes de sectores populares.

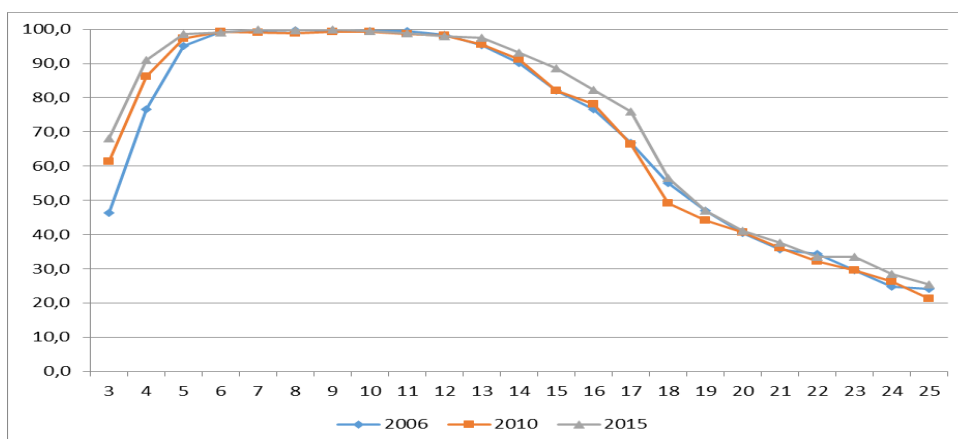
No acceso a la escuela, “estar fuera de la escuela”.

Esta expresión de la exclusión educativa está muy presente en nuestro país en el nivel medio de educación, y se agudiza en los hogares más pobres, aunque, los problemas de inasistencia en la EM hoy, se deben mucho más a los fenómenos de desvinculación que al no acceso.

Como se observa en el siguiente gráfico, la asistencia es universal hasta los 11 años y casi universal hasta los 14. Sin embargo, a partir de los 15 años comienza a observarse una caída abrupta en la escolarización, que se agudiza en torno a los 18 años de edad.

Aunque, como se muestra, se han registrado avances importantes en este indicador en las últimas décadas, la situación al 2015 todavía aparece como preocupante de cara al objetivo de universalizar la asistencia a la educación hasta los 17 años, es decir de todo el ciclo de enseñanza secundaria.

Gráfico 1. Evolución del nivel de asistencia por edad. En porcentaje

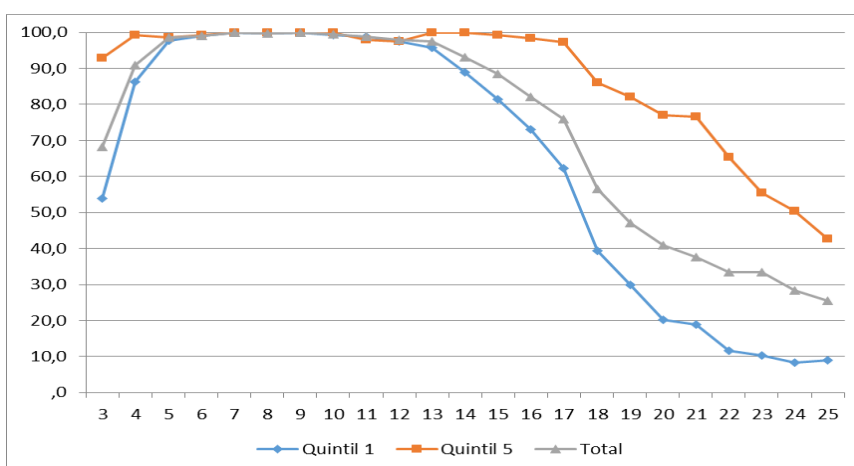


Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio educativo, web ANEP

Por otra parte, dicha problemática se expresa también en términos de desigualdades sociales.

En el siguiente gráfico, se observa que el acceso de estos jóvenes al sistema educativo difiere según el perfil de ingreso de las familias. En general, en el quintil de más bajos ingresos los problemas de inasistencia se presentan a partir de los 13 años y son sensiblemente más pronunciados. Sin embargo, en el quintil más alto, el nivel de asistencia es de casi un 100% casi hasta los 18 años. Asimismo, vemos que la brecha entre unos y otros aumenta conforme aumenta la edad.

Gráfico 2. Población por edad que asiste a educación formal s/quintiles de ingreso. Año 2015. En %

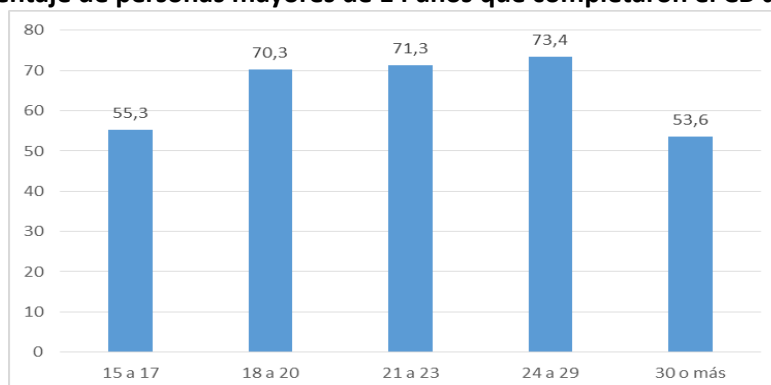


Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio educativo, web ANEP

Por su parte, los egresos de la EMB están lejos de ser universales. El siguiente gráfico muestra que solo un 55% de los jóvenes entre 15 y 17 años ha completado el ciclo básico de EM e incluso en el

tramo de 18-20 años el egreso es de un 70%. Estas cifras dan cuenta de un bajo nivel de acreditación y de un importante problema de extraedad.

Gráfico 3. Porcentaje de personas mayores de 14 años que completaron el CB de EM. Año 2015



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio educativo, web ANEP

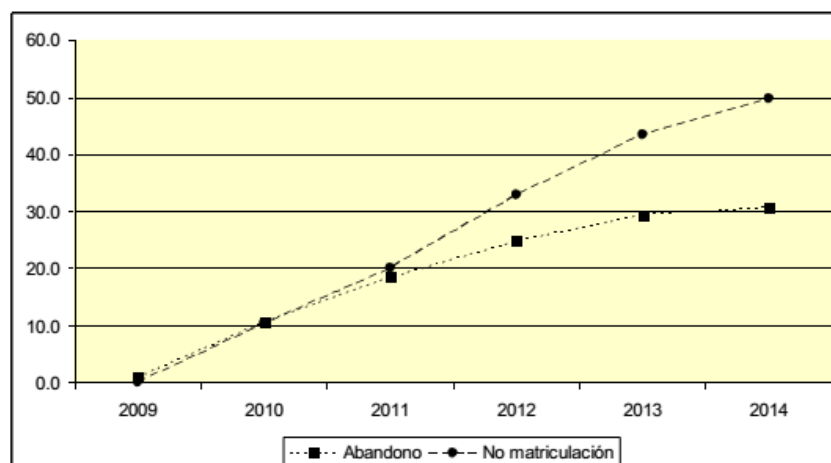
El abandono de la escuela constituye otra expresión de exclusión educativa en el nivel secundario significativo en nuestro país, donde luego de haber asistido varios años a la escuela, el joven decide abandonar los estudios.

A este respecto, los resultados generales del estudio PISA-L 2009-2014, en el que se basa este trabajo, dan cuenta de las situaciones de abandono en EM a lo largo del período. (Santiago, C. 2016)

El siguiente gráfico muestra el porcentaje acumulado de jóvenes de la cohorte que participó de PISA en 2009, que se desvincularon de la EM a través del abandono intra-anual o la no matriculación a inicios del año lectivo entre 2009 y 2014, es decir entre los 15 y 21 años de edad.

El gráfico muestra que aproximadamente la mitad de los jóvenes evaluados por PISA en 2009 interrumpieron sus estudios formales durante esas edades, sin haber culminado la EM. Debe tenerse en cuenta que cuando el PISA-L evaluó a estos jóvenes en 2009, ya un 20% de la cohorte generacional se encontraba fuera de la educación formal.

Gráfico 4. Porcentaje acumulado de jóvenes de la cohorte PISA 2009 que abandonaron sus cursos durante el año escolar y que no se matricularon al inicio del ciclo lectivo por año en la EM



Fuente: PISA-L 2009-2014. En Cardozo, S. 2016

Por su parte, la situación de rezago por extraedad caracteriza principalmente a estos jóvenes e influye sobre las situaciones de desvinculación en general.

A este respecto, como lo evidencian datos de ANEP (ANEP, 2015) podemos observar como ya desde los 12 años, hay un importante porcentaje de adolescentes que debiendo haber comenzado sus estudios en EM, permanecía aun en primaria. El 41% de los adolescentes de 12 años en 2014 se encontraba ya con un año de rezago y un 10% a los 13 años con dos años, cursando primaria. Este porcentaje da cuenta de un particular riesgo en el tránsito de un ciclo a otro. A los 15 años encontramos una situación similar, siendo que casi la mitad, el 46%, se encontraba aun cursando EMB cuando ya debiera haber realizado su transición a EMS.

Asimismo, los niveles de repetición constituyen otro factor de motivación a la desvinculación y los datos lo refuerzan, encontrándose un 25,8% de jóvenes que ha repetido el CB en 2014.³

Aprendizajes de baja relevancia

Esta manifestación de la exclusión educativa, podríamos considerarla próxima a la perspectiva de Gentile (Gentile 2009: en Mancebo 2010), sobre la “exclusión en la inclusión” que asume por

³Observatorio ANEP. http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/resultados/resultados_secundaria.html

exclusión los bajos niveles de aprendizaje alcanzados, en tanto dificultan la continuidad de los estudios o bien su integración al mundo del trabajo en condiciones óptimas y equitativas respecto de otros estudiantes.

Sobre esta dimensión, se ha tomado como referencia los resultados obtenidos por las pruebas PISA.⁴

Los datos permiten dar cuenta de que el Uruguay se ha mantenido relativamente estable en los ciclos 2003 a 2012 en relación a los desempeños alcanzados a los 15 años. En particular, interesa destacar que un porcentaje de entre 40% y 50% aproximadamente de los jóvenes evaluados por PISA no logra demostrar competencias consideradas básicas en las áreas de lectura, matemática y ciencias. Los estudios PISA-L han mostrado que los estudiantes que no alcanzan los umbrales mínimos de competencias a los 15 años tienen muy altas probabilidades de desvincularse de la EM y muy bajas de culminar la educación obligatoria (Santiago, C. 2016).

Por otra parte, esta situación no es homogénea entre los jóvenes de la misma edad, sino que muestra una desigualdad de desempeños por contexto sociocultural muy pronunciada. Como lo muestra el siguiente cuadro, del total de los estudiantes que calificaron por debajo del Nivel 2 en matemáticas, un 89% asistía a centros educativos de contexto sociocultural muy desfavorable, mientras un 13% se encontraba entre los del contexto más favorable. Este resultado ha sido una constante en los cuatro ciclos PISA en los que ha participado el Uruguay. (PISA, 2012).

Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes debajo del Nivel 2 de la escala de desempeños en Matemática en PISA 2012 según entorno familiar. Evolución 2003-2012.

	2003	2006	2009	2012
TOTAL	48	46	47,6	55,8
Entorno Familiar				
Muy desfavorable	82	79,2	79,5	89
Desfavorable	59,4	56,2	71,3	75,4
Medio	37,8	37,6	41,8	54,3
Favorable	23,7	23,2	24,6	34,4
Muy favorable	12,4	10,2	10,5	13

Fuente: Elaboración propia en base a ANEP, 2013

⁴Ver definición, objetivos y resultados en: ANEP, 2015.

En suma, la Educación Media en Uruguay se ha visto caracterizada por:

- Una clara situación de “exclusión educativa” manifestada por situaciones de desigualdad.
- En el año 2014 un 20% de los adolescentes de entre 15 y 17 años se encontraba fuera del sistema educativo.
- Los problemas de inasistencia (no escolarizados) entre los adolescentes y jóvenes de entre 12 y 18 años, aumenta conforme bajan los niveles de ingreso del hogar.
- Altos índices de desvinculación educativa (abandono, no asistencia) e indicadores críticos de extraedad y de repetición en educación media, concentrados en los hogares con menores niveles de ingreso, aunque no solamente.
- Bajos niveles de egreso de la EMB, especialmente entre jóvenes de los hogares más pobres.
- Bajos niveles de aprendizaje.

1.2 Las políticas de Inclusión Educativa

A mediados de la década pasada, la EMB contaba con tres grandes modalidades: Ciclo Básico impartido por el Consejo de Educación Secundaria, Ciclo Básico Tecnológico y Ciclo Básico Agrario implementados por el CETP-UTU. La UTU, en particular contaba con una limitada oferta en el denominado nivel I, “Plan ATD”, FPB Plan 62, y diversas propuestas de capacitación y cursos básicos, todos caracterizados por una fuerte dosis de capacitación y no de formación, y sin habilitación a niveles superiores de educación formal. (ANEP/CETP-UTU a. 2009).

A partir de 2005, en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos en 1990, se comienzan a diseñar e implementar un conjunto de políticas con perspectiva de inclusión educativa, procurando atender los problemas de exclusión y desigualdad educativa, sobre todo en la EMB.

Pueden señalarse al menos dos tipos de impulsos sobre políticas de este tipo: por un lado las políticas y/o programas de inclusión educativa propiamente dichas, cuyos objetivos principales son la revinculación y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, y por otro, aquellos programas de “apoyo” a las políticas y/o programas ya existentes en el sistema, que desarrollan actividades tendientes a fortalecer los objetivos desarrollados por programas tradicionales ya existentes.

Respecto de los programas de “apoyo” a la inclusión educativa, desde 2005 a la fecha han sido:

- El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU). Desarrollado en la órbita del CES-ANEP con el objetivo de aumentar los índices de promoción de los liceos que presentan mayores índices de repetición y deserción.
- El programa “En el País de Varela, yo sí puedo”. Comenzó en el año 2007 en el marco del Plan de Atención a la Emergencia Social (PANES) del MIDES, desarrollado en conjunto con el Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la ANEP, dirigido a promover la alfabetización lectora y escrita de cualquier persona en situación de exclusión educativa. Hoy reformulado en el área de educación para adultos de la ANEP.
- El programa Compromiso Educativo. Iniciado en 2011, como un esfuerzo interinstitucional con el objetivo de fortalecer la permanencia en la EM, promoviendo su culminación. Sus componentes principales son las becas de estudios para estudiantes con menores niveles de ingreso y los referentes pares.
- El programa Tránsito Educativo. Iniciado en 2011, en co-ejecución ANEP y MIDES, cuyo objetivo fue asegurar la permanencia en el sistema, disminuyendo las posibles situaciones de desvinculación educativa entre los adolescentes y jóvenes con mayores riesgos de desertar del mismo, atendiendo los tránsitos entre los principales niveles: primaria a EM y EMB a EMS. Al día de hoy, reformulado en la órbita de la ANEP.

Los programas de inclusión educativa impulsados entre 2005 y 2009 para EMB fueron:

- El Programa Aulas Comunitarias (PAC). Co-ejecutado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la ANEP y el Programa Infamilia del MIDES, con el objetivo de atender a adolescentes de 12 a 15 años con problemas de vinculación a la educación media formal.
- El programa de **Formación Profesional Básica. (FPB Plan 2007)**, programa sobre el que profundizará este trabajo de tesis. Desarrollado en el ámbito del CETP y co-ejecutado con Mides, tiene el objetivo de revincular y asegurar la permanencia en el sistema educativo de jóvenes mayores de 15 años, que no hayan culminado la EMB. Son de destacar los cambios en materia curricular que el programa prevé, al tiempo que habilita a la EMS en cualquiera de los subsistemas de EM, certificando además para una rápida salida laboral. Este programa se constituye en la cuarta modalidad ofrecida en materia de Educación Básica según declaraciones de las autoridades desde principios de su implementación. (ANEP/CETP-UTU a. 2009).

2. Propuesta de investigación

2.1 Problema de Investigación y Objetivos

El presente trabajo de tesis se propone analizar las características y las trayectorias educativas de los jóvenes que han optado por el FPB Plan 2007 en algún momento de su trayectoria escolar entre los 15 y los 20-21 años de edad, dialogando con las características del Plan.

Pregunta problema:

Qué características presentan los estudiantes del FPB y cómo son sus trayectorias escolares, previa y posteriormente a la integración al programa, y cómo estas se relacionan con las características y objetivos del Plan en tanto política de inclusión educativa.

Objetivo General

Identificar las características que presentan las trayectorias educativas de los estudiantes de FPB, en relación con las características y objetivos del plan.

Objetivos específicos

- I. Describir las características sociodemográficas (según edad, sexo, origen socioeconómico, región) y los antecedentes educativos (según procedencia institucional, experiencia previa y competencias académicas) de los jóvenes del FPB.
- II. Describir las características de las trayectorias educativas de los estudiantes de FPB, previas al ingreso, durante y posterior a su estadía por el programa.

2.2 Estrategia y metodología de investigación

Estrategia de análisis de Trayectorias en base a información longitudinal retrospectiva

La estrategia metodológica de esta tesis articula el análisis descriptivo de estadísticas socio-educativas de carácter secundario, con el análisis de información primaria de carácter longitudinal derivada del estudio PISA-L 2009-2014 del Departamento de Sociología de UdelaR. El PISA-L permite reconstruir las trayectorias académicas seguidas por la cohorte de jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2009, en base a información retrospectiva. La estrategia general se basó en la aplicación de una encuesta retrospectiva en 2014 a una sub-muestra probabilística de la muestra evaluada por PISA

en 2009, con el propósito de reconstruir las historias educativas entre los 15 y aproximadamente los 20-21 años, edades en las que se procesa la finalización de la EM, ya sea por acreditación y egreso como por desvinculación. La Encuesta 2014, permite identificar y fechar los eventos clave de la escolarización, tales como la matriculación y la culminación de los ciclos o la interrupción de los estudios y la desvinculación. Es decir, permite reconstruir las trayectorias educativas para una ventana de observación de seis años calendario (2009 a 2014 inclusive), en la que se producen la mayor parte de los eventos “críticos” vinculados con la última etapa de la EM.

La relevancia de contar con información de carácter longitudinal deriva de la posibilidad de describir y/o explicar cuándo aparecen (o desaparecen) y cómo evolucionan en el tiempo los fenómenos o las relaciones de interés (Lynn, 2009). Un diseño longitudinal como el del PISA-L brinda la posibilidad de establecer con precisión cuándo ocurrió un evento determinado o en qué secuencia ocurrieron distintos eventos asociados a las trayectorias de los estudiantes. En los estudios longitudinales basados total o parcialmente en diseños de tipo retrospectivo, como el presente, la información se releva una única vez. Estrictamente, el PISA-L combina elementos de los diseños retrospectivos con la metodología panel propiamente dicha, caracterizada por la implementación de al menos dos mediciones sucesivas sobre los mismos sujetos.

Tipos de datos que se derivan de PISA 2009

El PISA-L toma de la evaluación PISA tres grandes tipos de información. La de mayor importancia, por ser la más específica, refiere al desempeño demostrado por los estudiantes en las pruebas de lectura, matemática y ciencias de 2009. Como se analizará más adelante, la definición de tres estratos de desempeño lector fue utilizada como criterio explícito para el diseño de la muestra. A su vez, constituye una variable “de corte” clave en todos los análisis que se desarrollan a lo largo del estudio. En segundo lugar, PISA aporta información relevante sobre distintas características de la trayectoria educativa previa y hasta el momento de la evaluación. Algunos indicadores clave y que se utilizarán recurrentemente en el análisis son: la progresión escolar hasta los 15 años, dada por el grado que el estudiante cursaba en 2009 y el sector y modalidad institucional en la EM, vinculado a la trayectoria previa al inicio del Panel.

Un tercer conjunto de información que aporta PISA permite caracterizar a la cohorte en términos sociodemográficos. En este nivel se destacan indicadores como el sexo, la localización geográfica (al momento de la evaluación) o la condición socioeconómica del hogar de origen del joven.

A los efectos de la presente tesis, el PISA-L 2009 permite combinar: i) información derivada de la propia evaluación PISA respecto a los desempeños académicos, a las trayectorias educativas hasta 2009 -15 años aproximadamente- y a distintas características sociodemográficas e institucionales de los jóvenes; ii) el módulo sobre trayectorias educativas entre 2009 y 2014 desarrollado para la Encuesta 2014 que permite reconstruir año a año la historia escolar para este período.

El módulo de trayectorias educativas de la Encuesta 2014

El módulo sobre trayectorias educativas constituye el núcleo de la Encuesta 2014. En él se basa toda la reconstrucción de la historia escolar de los jóvenes entre 2009 y 2014, la identificación de los eventos más relevantes (acceso y acreditación de los distintos ciclos, interrupción de los estudios, cambios de modalidad, entre otros) y su calendarización, es decir, el proceso de fechar los eventos, ordenarlos en una secuencia temporal y, en definitiva, reconstruir las trayectorias como tales.

Para cada año calendario, el módulo de trayectorias relevó información sobre:

- 3** La actividad académica del joven, es decir: si se matriculó o no en alguna modalidad de enseñanza formal, dio exámenes o presentó evaluaciones, asistió o no a clases.
- 4** La identificación del centro educativo, del curso, orientación o carrera y del grado en que estudiaba el joven ese año.
- 5** El ausentismo a clases (faltas).
- 6** La asistencia o no hasta fin de año y la fecha de abandono de los cursos cuando correspondía.
- 7** Los resultados obtenidos

Universo y muestra

El universo de estudio del PISA-L 2009-2014 coincide, por definición, con el universo de la evaluación PISA 2009, conformado por todos los jóvenes del país que ese año tenían aproximadamente 15 años y asistían a alguna modalidad de educación formal de nivel medio. De acuerdo a las proyecciones de población del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y la ANEP, esta definición comprendía a 43.281 estudiantes, un 80% aproximadamente del total de la cohorte generacional. El restante 20% no asistía a la educación formal a esa edad o, menos frecuentemente, lo hacía todavía en la educación primaria (ANEP, 2010). Denominamos “cohorte PISA” a este universo de jóvenes, para distinguirlo de la

“cohorte generacional”, y al 20% que no participó en la evaluación por quedar fuera de los criterios de inclusión señalados.

El seguimiento de las trayectorias se realizó sobre una sub-muestra aleatoria de la muestra nacional de casi 6 mil alumnos que realizaron la evaluación en 2009. A efectos prácticos, la muestra PISA 2009 sirvió de marco muestral para el panel. En este punto, interesa retener que, por definición, la muestra del PISA-L es representativa de la “cohorte PISA” pero no de la cohorte generacional, por lo que los resultados solo podrán generalizarse para el primer grupo.

Por su parte, el diseño y el tamaño de la muestra del PISA-L resultan adecuados para los análisis para los que fue pensado el estudio.

Esta tesis en particular se concentra en el estudio de los jóvenes que han transitado en algún momento por el FPB. Es decir, comprende aquellos estudiantes que cursaban FPB en 2009, (año de la evaluación PISA) o bien declararon estudiar en FPB en cualquier momento de período de estudio del PISA-L entre 2009 y 2014. Cabe aclarar que, según los requisitos del plan, no es posible encontrar inscriptos antes del 2009 por la edad de los jóvenes en ese año. Como se mostrará más adelante, estos jóvenes representan una proporción relativamente pequeña del conjunto de la cohorte (en torno al 4%), lo que supone una restricción importante en términos del número de casos “reales”, es decir, sin ponderar, con los que se cuenta para el análisis. La consecuencia inmediata de esta situación es un incremento fuerte en los errores estadísticos de estimación y una pérdida de grados de libertad que limitan la posibilidad de realizar análisis simultáneos que incorporen un número grande de variables.

En tanto los objetivos trazados en el marco de esta tesis son esencialmente de tipo exploratorio y descriptivo, se considera que, en esta etapa, la posibilidad de reconstruir las trayectorias educativas que otorga la información del PISA-L compensan las dificultades anotadas, siempre y cuando se expliciten las limitaciones en sus justos términos.⁵

Estrategia de análisis

La estrategia de análisis es de carácter esencialmente exploratoria y descriptiva. Asimismo, se trabaja en base a la metodología conocida como análisis de secuencias, la cual se ajusta particularmente bien a la naturaleza del problema y del objeto de estudio (análisis de trayectorias escolares) y al tipo de información longitudinal disponible.

⁵ Ver Anexo 2. Fortalezas y limitaciones del estudio

El análisis de secuencias involucra el estudio de un conjunto amplio de procesos sociales, tanto a nivel micro como macro, que supongan cualquier fenómeno o conjunto de fenómenos susceptibles de ser ordenados y, por tanto, secuenciados temporalmente. Esto es, eventos, episodios o “estados”, en el sentido sociológico, que se desenvuelven, alternan o desarrollan en el tiempo. El análisis de secuencias refiere a un conjunto de técnicas de análisis descriptivos o explicativos de los patrones que determinan las secuencias de interés. Una secuencia, en este contexto, es un conjunto de eventos concatenados en el tiempo. En nuestro caso, estos eventos refieren a las trayectorias escolares y vienen dados, por ejemplo, por la inscripción a un centro educativo, la promoción de un curso escolar, la desvinculación de la enseñanza formal, etc. El análisis de secuencias se preocupa por el estudio de estos eventos pero, específicamente, se concentra en las formas, los calendarios y combinaciones en que estos elementos conforman las diferentes secuencias de interés, en nuestro caso, las formas de transitar por la educación. Dado que, en general, las combinaciones posibles de elementos en el tiempo suelen ser altas, aun en muestras pequeñas y con poblaciones relativamente homogéneas (tal como se verá en la sección 6), es frecuente combinar el análisis de secuencias con la propuesta de uno o más criterios que permitan construir agrupamientos de los casos de estudios, es decir, tipologías, formas “típicas” en que las cosas “suelen suceder”. En la sección 6, dedicada exclusivamente al análisis de secuencias educativas, se presentan con mayor profundidad los rasgos más importantes del método.

2.3 Antecedentes de investigación

Sobre el FPB

Los antecedentes de investigación sobre el FPB, son relativamente escasos. Haremos referencia a cuatro trabajos de investigación, aunque solo en un caso se trata el FPB de manera exclusiva.

Tabaré Fernández y Cecilia Alonso (2012), realizan un estudio cualitativo, sobre el PAC y el FPB, que centra su análisis en el marco institucional que regula las relaciones entre las distintas instituciones, y el modelo pedagógico organizacional instrumentado. En términos generales, se entiende que el PAC tiene un modelo periférico, social y fuertemente dependiente de las redes, en tanto que el FPB posee un modelo de arreglos centrales, con énfasis curricular y auto-referente. En ese sentido, concluyen sobre una interpretación de tipo “path dependence” sobre la génesis y el cambio institucional de

ambos programas, por lo que se afirma que el modelo del FPB es consistente con la historia institucional y las premisas de la UTU.

Alonso, C. y Severino, R. (2013) analizan las trayectorias educativas de los jóvenes que participaron de los programas de inclusión educativa: FPB (en su dos versiones) y PAC, en una ciudad del interior del país. Los principales hallazgos reflejan que las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes que participan de dichos programas, coinciden en gran medida con el perfil que estos estipulan. En referencia a las trayectorias educativas, se observa un alto nivel de aprobación entre estos jóvenes, siendo el resultado un tanto dispar según el programa, donde el FPB Comunitario es el que presenta mejores niveles de aprobación. Sin embargo, considerando que la aprobación no implica necesariamente continuidad educativa, el trabajo analiza y concluye sobre la influencia de algunos factores personales relacionados con sucesos movilizados, expectativas y motivaciones y valoración sobre sus experiencias en el centro educativo, sobre la continuidad en el sistema educativo, sin encontrar una relación directa ni significativa entre ellos.

Alonso, C. (2010) se enfoca en los programas de FPB y PAC, en su etapa de implementación, tomando el caso de una escuela en un barrio periférico de Montevideo. En el mismo se analiza y reflexiona sobre las características de estos programas con énfasis en la opinión de los adolescentes.

El único antecedente dedicado exclusivamente al programa FPB 2007, de Alonso, C. (2011), es un estudio de caso de dos centros educativos de Montevideo. Su objetivo es analizar el programa FPB en su etapa de implementación, analizando el plan desde su diseño e implementación en cada centro, y caracterizando comparativamente cada proceso. Así, el trabajo reflexiona sobre la existencia de una brecha entre el diseño y la implementación del programa, que principalmente se expresa en: las dificultades del logro de los objetivos propuestos en resultados; la influencia de las diversas culturas institucionales en la implementación de una política; los efectos sobre la implementación y resultados de una política cuando se instauran cambios y no se contemplan instancias adecuadas de acompañamientos para incorporarlos.

Por último, consideramos el trabajo de Dibot, G. (2015). En este caso, el FPB es analizado desde la perspectiva de los jóvenes participantes del programa. Se propone describir y analizar las valoraciones y demandas que realizan los jóvenes de contextos vulnerables del área metropolitana de Montevideo respecto de la EMB, centrado en el estudio de los programas FPB, PAC y CECAP. El mismo concluye en la existencia de una visión común de los jóvenes respecto de su experiencia en la

EMB, expresada en un vínculo por la búsqueda de ascenso social y la mejora de la calidad de vida. Sobre el análisis de los programas de EMB que se estudian, los mismos son considerados acorde a las expectativas de los estudiantes, y por ello percibidas como “experiencias democratizadoras”.

Sobre estudios longitudinales en trayectoria educativa

En materia de estudios longitudinales (Panel) también contamos con escasas experiencias en el Uruguay. A este respecto, mencionaremos alguno de los trabajos que tienen el mismo sustento metodológico que la presente tesis, los PISA-L. Estos son estudios longitudinales de alcance nacional, que se basan en el seguimiento de una o más cohortes de jóvenes que han sido evaluados por PISA.

El primero es el trabajo de investigación realizado por Fernandez, T. y Boado, M. (2010), que se propuso describir los principales resultados educativos y laborales obtenidos por los estudiantes uruguayos de entre 15 y 20 años entre 2003 y 2007, principalmente sobre las competencias cognitivas desarrolladas durante la escolarización; la herencia social y cultural; y la experiencia académica y social que los estudiantes habían tenido en la enseñanza media. En general, el trabajo evidencia una relación inversa entre la vinculación al sistema educativo y el inicio de la vida laboral, marcada por la desigualdad social de los jóvenes. Dicho panel se continuó hasta 2012 a través de la segunda encuesta retrospectiva a la cohorte PISA 2003.

El segundo es el trabajo de Cardozo, S. (2015). Se trata de un estudio longitudinal retrospectivo que se propuso analizar las trayectorias de desvinculación de la cohorte de estudiantes con base en el PISA-L 2003. Describe los itinerarios según los logros alcanzados por los estudiantes, la naturaleza de los vínculos académicos mantenidos y la temporalidad de los eventos que forman las distintas trayectorias. Los hallazgos sugieren una “desestandarización de las trayectorias académicas”, afirmando que las trayectorias académicas de la EM se muestran pautadas por un conjunto de eventos apartados del itinerario normativo de la institución.

El último trabajo al que haremos referencia se sustenta en el PISA-L 2009-2014, (Cardozo, S. 2016) que presenta los primeros resultados de dicho trabajo focalizándose en: i) las trayectorias educativas en la EMS seguidas por la cohorte de estudiantes evaluados por PISA en 2009, y en los problemas de desvinculación de la enseñanza formal y ii) las valoraciones de los jóvenes en relación a sus experiencias sociales y académicas en la educación media. En referencia a las trayectorias educativas,

el trabajo pone en evidencia la agudización de los problemas de desvinculación del sistema educativo, observando que las brechas educativas se profundizan a lo largo de la cohorte, conforme estas aumentan.

El presente trabajo de tesis se enmarca en el mismo panel, focalizando en las trayectorias educativas que implican en particular a los estudiantes de FPB.

3. Marco conceptual de referencia

3.1 Exclusión-inclusión educativa

Para desarrollar estos conceptos, resulta importante considerar los cambios que el propio concepto de “exclusión social” ha experimentado. Así, el binomio exclusión/inclusión se conceptualiza en sus inicios en Europa en los años 70, como el estado de “estar afuera/estar adentro” del por ese momento Estado benefactor. Luego la escuela francesa sustituye el binomio por el de “igualdad/desigualdad” entendiendo la exclusión como un proceso y no como un estado, y sobre la cual se desarrollan las “políticas compensatorias” que pretenden disminuir las brechas de desigualdad. Por último, resulta relevante la perspectiva de la CEPAL en los 90, quien pone el acento en un nuevo binomio, “integración/desintegración”. CEPAL define exclusión social como “un proceso que surge a partir del debilitamiento progresivo o un quiebre duradero de los lazos que unen a los sujetos con la sociedad a la que pertenecen, de tal modo, que se establece una división entre los que están dentro y los que están fuera de ella.” (CEPAL. 1998). Esta orientación, se basa en el llamado “enfoque de derecho”, según el cual el foco se traslada de la persona (sus condiciones) a la responsabilidad del Estado.

Considerando el marco general anterior, adherimos a la idea de, en principio, dos tipos de exclusión educativa: la de “estar afuera del sistema” y otra que surge de las desigualdades a la interna del mismo (calidad educativa, acceso al mercado laboral, continuidad educativa, por ejemplo).

A este respecto, cabe mencionar la evidencia sobre el conjunto de nuevas condiciones excluyentes, luego de los avances en el acceso al derecho de la educación. En ese sentido, Gentile habla de la “exclusión incluyente” como “un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de

aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.” (Gentile 2009 en Mancebo 2010).

Considerando esta perspectiva, “Terigi ha distinguido cinco formas de exclusión educativa que deben ser reconocidas en su especificidad aun cuando muy frecuentemente aparecen en forma combinada (Terigi 2010): la primera forma, la más clásica, es el estar fuera de la escuela; la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y corresponde a aquellos alumnos que, aun cuando asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia” (Mancebo 2010).

Por otra parte, inclusión educativa es definida por la UNESCO, como: “...un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2009).

Por su parte, Mancebo vuelve a problematizar el término inclusión como la resignificación de equidad educativa que haría énfasis en la mencionada “igualdad de oportunidades” e integra una perspectiva del proceso que implica el estudio del concepto. Según la autora, “Desde esta perspectiva teórica el análisis de una política educativa en materia de equidad educativa requiere su ubicación en el nivel educativo específico y la consideración tanto del punto de partida (la matriculación) como del de llegada, con sus diversas dimensiones: la completitud del ciclo, la adquisición de las destrezas y competencias propias del mismo, y el acceso a las oportunidades económicas y sociales a él asociadas (Mancebo, E. 2003 en Mancebo, E. 2010).

Es así que, considerando dichas perspectivas, partiremos de la noción propuesta por Fernandez, T. y Pereda, C. a efectos de analizar la política educativa que se aborda en este trabajo.

“En sentido amplio, la finalidad de la inclusión educativa delimita un conjunto novedoso de programas entre las políticas públicas que se proponen cumplir con dos grandes objetivos. Por un

lado, fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar el curso debido al rendimiento académico o su origen social. Por otro, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando.” “Este es precisamente el desafío novedoso de las políticas de inclusión: motivar la permanencia por el aprendizaje, esto es mejorar los incentivos endógenos a la educación y específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Fernandez, T. Pereda, C. 2010)

Por último, la DIEE de ANEP, aporta otro insumo para la reflexión sobre políticas de inclusión educativa. En este sentido, se conceptualiza sobre las principales características de las políticas educativas de carácter inclusivo, en diálogo explícito con el concepto de “trayectoria educativa”.

Según los autores, la literatura sobre inclusión educativa hace referencia a la diversidad de trayectorias académicas, cuestiona la idea de que estas sean “lineales” o “normales” y plantea la necesidad de concebir una educación más allá de los tiempos y ritmos que se consideran adecuados. En este sentido, Baquero plantea que “bien podría concebirse el desarrollo como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescrita”.

Se entiende que esta perspectiva, contiene dos grandes consideraciones. Por una parte la necesidad de repensar el rol tradicional de los docentes, y por otra dar paso a la construcción de nuevas figuras que faciliten el aprendizaje (DIEE, ANEP. 2015).

3.2 Las Trayectorias educativas: entre la Vinculación y la Desvinculación

En base a las perspectivas que complejizan los conceptos exclusión/inclusión, trascendiendo el “estar afuera o estar dentro” para poder indagar sobre estos problemas, resulta necesario no reducir la mirada sobre el “punto de llegada” y el “punto de partida” del ciclo educativo (matriculación y egreso), sino también visualizar el recorrido que se transita entre estos. Asimismo, resulta inadecuado reducir el binomio vinculado/no vinculado a las situaciones de matriculado/no matriculado, perdiendo de vista otros eventos que suceden a lo largo del ciclo.

Sobre esta base se sustenta el concepto de **Trayectoria**, que conjuga la *consideración en el tiempo de una secuencia particular de eventos, transiciones y cambios de estado*. (Fernandez, T, 2010; Cardozo, S. a 2015). Concretamente, el concepto de trayectoria se asocia a una secuencia de eventos que se pueden observar en el tiempo.

Cuando se analizan trayectorias educativas, se logra visualizar mejor los procesos, secuencias y tiempos a través de los que se van produciendo los eventos de interés, lo que permite comprender mejor las diferencias en cuanto a la progresión educativa, la culminación de ciclos, la desvinculación.

Como lo señala el autor, las trayectorias educativas se relacionan tanto con la noción de cursos de vida como con la propia institución educativa. En este último sentido, cabe destacar el lugar asignado a la institución como estandarizadora de las trayectorias educativas “esperadas”, siendo que esta es la que define los itinerarios de los ciclos educativos y grados acordes a determinados momentos etarios, y en determinados ritmos (anuales, semestrales, etc.). Así, se afirma que la asunción de itinerarios uniformes, determina tanto los supuestos pedagógico-didácticos como la organización curricular de los planes y programas, que pretendan responder a las trayectorias reales por las que los estudiantes transitan. Este aspecto resulta muy oportuno a efectos de este trabajo, en vistas de que el programa que nos ocupa, el FPB, se adjudica justamente tomar en cuenta esta visión incorporándola en la elaboración de su currículo, en vistas de que las trayectorias de vida y educativas de los jóvenes no se adecuan estrictamente, y cada vez menos, a los itinerarios normativos.

Desvinculación educativa

Como se ha mostrado en la sección anterior, los datos evidencian una situación crítica en materia de exclusión educativa en el nivel medio básico. A efectos de este trabajo, se entiende necesario encontrar un concepto que, al tiempo que dé cuenta de las situaciones que concluyen en los problemas de “exclusión” educativa de los que hablamos anteriormente, resulte oportuno metodológicamente considerando entre otros factores el período de tiempo de este estudio.

Repasando la bibliografía en esta materia, (Fernandez, T. Cardozo, S. Pereda, C. 2010; Cardozo, S. 2010; Mancebo, E. y Goyeneche, G. 2010; Fernandez, T. 2010) se observa una diversidad de términos que intentan dar cuenta de estas situaciones.

Siguiendo a Cardozo, S. (2016) consideramos el concepto de **desvinculación**, para definir las situaciones en que el estudiante interrumpe su vínculo con el sistema educativo, bien a edades tempranas o antes de acreditar el ciclo correspondiente. Estas pueden expresarse de dos maneras, la no matriculación y el abandono. La **no matriculación**, implica una decisión del estudiante de no inscribirse al comienzo del año lectivo, y por tanto dar por interrumpido su vínculo. El **abandono**,

implica la interrupción del vínculo una vez iniciado el año, habiéndose inscripto en algún curso, y dejar de asistir a clase. Estas pueden significar una interrupción más o menos sostenida en el tiempo, y en función de ello derivar en una revinculación o una situación de desafiliación.

4. El caso del FPB. Características del Plan y su propuesta educativa

4.1 Características generales del FPB

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la EM, consagrada por el art. 7 de la Ley General de Educación N°18.437, el FPB surge en el año 2007 en el marco de la Política de inclusión educativa desarrollada por el gobierno del período 2005-2009.

El Plan conjuga los dos objetivos propios de una política de su tipo, a saber, la re vinculación y permanencia de jóvenes en el sistema educativo, en el nivel medio básico.

Este programa se elabora y desarrolla en el marco del CETP, tras un proceso de debate y elaboración en busca de un plan que agregara valor a la oferta ya existente en materia de educación y trabajo, logrando incorporar algunos desafíos que hasta el momento no formaran parte de los cursos ofrecidos por la UTU, principalmente referidos a las posibilidades de continuidad educativa y formación integral de la persona.

Cuenta con dos modalidades, el FPB convencional desarrollado en instalaciones y sustentado exclusivamente con recursos humanos de UTU, y el FPB Comunitario, formato que prevé dar solución al alcance del programa en territorios donde, por falta de infraestructura, no es posible su desarrollo con recursos exclusivos de la institución.

De los principales objetivos del FPB (vinculación y permanencia en el sistema educativo) se desprende, como se menciona en la presentación del plan, un segundo gran objetivo que “desde lo social, busca concretar la integración de los sujetos en un mundo complejo. Se procura resignificar e incorporar saberes y procedimientos manteniendo el trabajo como principio fundamental” (Tomo 1. FPB Plan 2007). Dicho objetivo responde a la necesidad de ofrecer cursos que den cuenta de la falta de propuestas educativas para quienes no han encontrado una respuesta atractiva según sus intereses, posibilidades, etc. Esta idea, se basa en la consideración de una carencia de significado por parte de los jóvenes al mundo de la formación y la educación, y en la entendida falsa dicotomía entre la educación para la ciudadanía y educación para el trabajo, mantenida hasta el momento en la EMB.

Para responder a estos objetivos, el Plan se plantea innovar en materia de su propuesta curricular y consecuentemente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que esta propicia.

Así, los principios fundamentales del modelo pedagógico del Plan son: la Integralidad del currículo y la necesidad de garantizar el derecho a la educación a los sectores sociales más deprimidos.

La integralidad del currículo es definida desde una doble perspectiva. La primera da cuenta de la integralidad del sujeto, concibiendo la formación del ser social y trabajador como parte de un mismo proceso. “Es necesario pues plantear desde el inicio de la formación profesional, un currículo que haga posible la construcción y apropiación de saberes asociados a diversos campos; al ‘saber conceptual y teórico’, al ‘saber ser’ y al ‘saber hacer’”. La segunda, refiere al proceso de pensamiento y la necesidad de aprehender la realidad desde su complejidad. Esta perspectiva destaca el lugar de la interdisciplina en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se afirma que sin renunciar al aporte de las disciplinas, las mismas “solo serían útiles a los fines educativos en cuanto sean capaces de ofrecer instrumentos que permitan la resolución de problemas que el conocimiento de la realidad y la actuación sobre ella plantea.” (Zabala, A. en Tomo 1. FPB Plan 2007).

Referente al **origen de la población objetivo**, se destaca que si bien el programa prioriza a los jóvenes de más bajos recursos, se pretende integrar a todos aquellos jóvenes que encuentran en ésta una propuesta atractiva. Esta definición, reafirma el sentido globalizador de la propuesta, en tanto considera que los problemas de desafiliación o bien de desinterés en la formación media, no son causa exclusiva del estrato social al que se pertenece.

En la presentación del Plan se describen las siguientes características del currículo del FPB Plan 2007:

Integral, interdisciplinario, modular, complejo y flexible.

Estas características se traducen en la organización curricular y la metodología propuesta, la duración, la habilitación educativa y laboral, el sistema de evaluación y el perfil de ingreso del mencionado currículo⁶.

A este respecto, la existencia de trayectos permite respetar el grado de avance en la EMB de los estudiantes, caracterizando la flexibilidad del perfil de ingreso. En este sentido, el plan prevé tres

⁶ Ver Anexo 3 para profundizar sobre estas dimensiones del currículum.

trayectos que, al tiempo que definen diferentes requisitos de ingreso según el último año aprobado en primaria o EMB, tienen distinta duración y módulos⁷.

Por otra parte, la organización modular, centrada en la metodología de taller, y la existencia de la Unidad de Alfabetización Laboral reflejan el carácter integral e interdisciplinario del currículo, así como flexibilidad, al permitir acreditar logros en el corto plazo y la inscripción a cursos en cualquier momento del año, dada la duración de los módulos ajustada a este objetivo.

Otro componente que refleja la integralidad y complejidad de este Plan, es el sistema de evaluación. El mismo concibe las calificaciones en términos de “logros alcanzados”, donde la calificación global (final) de cada período evaluado (Módulo) es el resultado del acuerdo del equipo docente basado en una evaluación de los diferentes espacios (materias) que prevé el currículo (espacios integrados, espacios propios y asignaturas).

Por otra parte, el Plan acredita ciclo básico y certifica como operario en el área elegida y habilita a la educación media superior en cualquiera de sus formatos en todo el sistema educativo.

Por último, se destaca el rol asignado al **Educador**, como otro componente del Plan que atiende la tensión entre vinculación y desvinculación educativa. Este componente reafirma el carácter complejo e integral, siendo que trabaja sobre el sostenimiento de la vida cotidiana de los jóvenes atendiendo la experiencia en la escuela en relación con su vida familiar y con el barrio en el que viven.

En base a las características descritas, el FPB se constituye, por su estructura y organización, en una de las políticas más importantes de revinculación y permanencia educativa.

4.2 El FPB en cifras

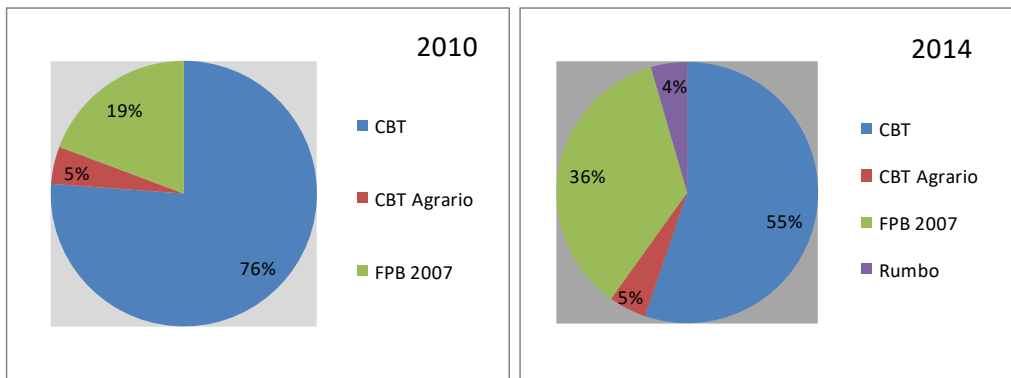
En esta sección presentaremos los principales datos sobre la situación del FPB hoy, en base a la información secundaria disponible por la UTU.

El FPB ha experimentado un crecimiento significativo en la distribución de la oferta de cursos de la EMB dentro de la institución UTU, aun cuando se considere la integración de un nuevo programa (Rumbo) en el período de estudio. Concretamente, el FPB Plan 2007 significa un 36% del total de la oferta de UTU para la EMB al 2014. Cabe considerar que este programa, en relación con las demás propuestas educativas de UTU para este ciclo, puede asimilarse principalmente al CBT, y en función

⁷ Trayecto 1, se ingresa con primaria completa, cuenta con 6 módulos con una duración de 3 años; Trayecto 2, se ingresa con primer año de EMB y Trayecto 3 se ingresa con segundo año de EMB, ambos con cuatro módulos en dos años.

de ello observar como la evolución de ambos, dan cuenta de un proceso de equiparación sobre el peso que éstas tienen en la elección de los estudiantes, principalmente a causa del crecimiento del FPB, como muestra el siguiente gráfico.

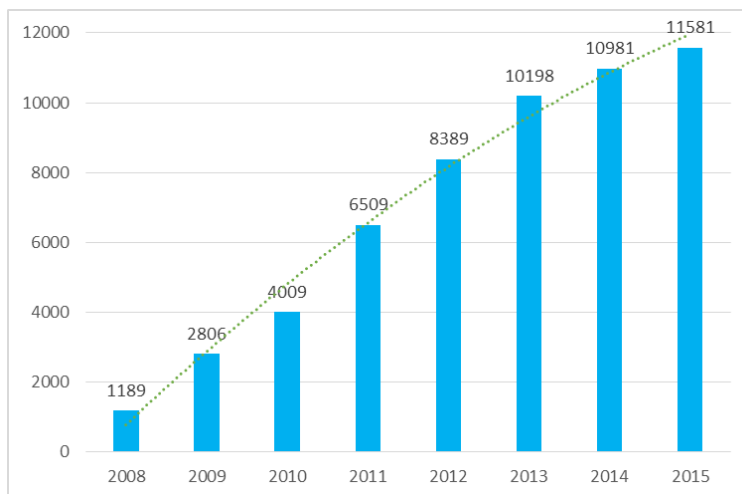
Gráfico 5. Distribución por tipo de curso en la Educación Media Básica UTU, 2010 y 2014



Fuente: Informe 2014-UTU. Departamento de Estadística. *Programa Planeamiento Educativo*. CETP

La matrícula del FPB se multiplicó por 10 a lo largo del período, como lo muestra el siguiente gráfico. Dicho crecimiento reafirma la importancia del programa en el total de la oferta en EMB, explicando buena parte del crecimiento de la matrícula total de la EMB, en un 48% entre el 2010 y 2014.⁸

Gráfico 6. Total de matriculados FPB 2007. 2008-2015



Fuente: Comisión de Seguimiento FPB- UTU

⁸En Informe Matrícula 2014-UTU Departamento de Estadística. *Programa Planeamiento Educativo*. CETP. Pag. 14

El programa comenzó a implementarse en 2008 en 11 escuelas de todo el país, y pasó a estar presente en 117 escuelas en 2013, considerando la modalidad FPB y FPB Comunitario. Asimismo, pasó de contar con 16 orientaciones en 2010, (las propuestas predominantes fueron electricidad, carpintería, gastronomía y belleza), a contar en 2015 con 28 orientaciones, sumando a las tradicionales las de informática y deporte. Estos datos dan cuenta de la amplia diversidad de la propuesta.⁹

Si observamos la distribución de los matriculados según el área de estudio elegida el sector Industrial significa la principal opción de los estudiantes, con el 42% del total. El resto de la matrícula, se distribuye en forma descendente entre los cursos de Hotelería, Gastronomía y Turismo con el 15%, Belleza con el 14%, Deporte e Informática con el 11%, y Agricultura y Pesca, Construcción y Comunicación en último lugar.

4.2.1 Antecedentes educativos de los estudiantes de FPB

En el siguiente gráfico se presenta la procedencia institucional de los matriculados en FPB en 2014. Cabe aclarar que los datos no permiten conocer el grado alcanzado en cada uno de los niveles, sino solo la procedencia institucional al momento de la matriculación.

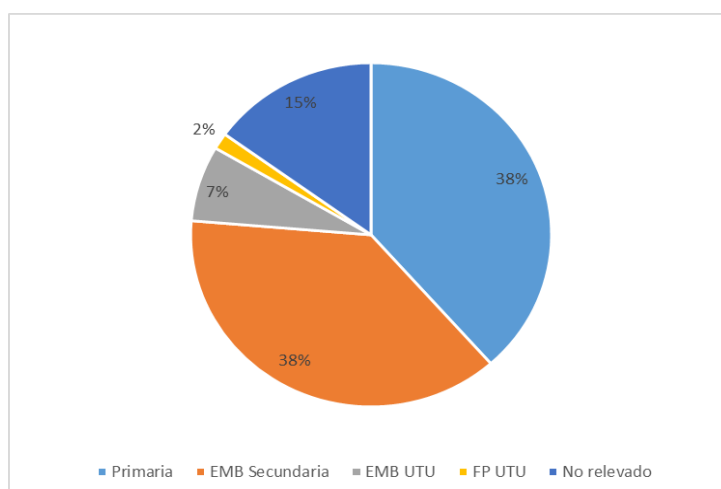
Según los datos, podemos observar que un 38% de los estudiantes proviene de la enseñanza primaria, pudiendo asumir que este es el último nivel alcanzado, mientras un 45% provenía de EMB (distribuido entre un 38% de secundaria y un 7% de UTU), caso para el que no podemos conocer el último grado alcanzado. Estos datos resultan muy consecuentes con el perfil de ingreso al programa mencionado en la sección anterior, al tiempo que responde a la situación sobre los bajos niveles de culminación de CB observada en el gráfico 3.

Al mismo tiempo, resulta muy significativa la cantidad de jóvenes que, provenientes de la EMB, cursaba en secundaria, por lo que se hace notario el cambio en la elección institucional de los estudiantes (de secundaria a UTU), acorde quizá con la dificultad de encontrar respuestas adecuadas en su institución de origen.

Como marco general, cabe mencionar que la procedencia del total de alumnos que ingresaron a la EMB en el total del CETP en 2014, aumenta la preeminencia de jóvenes con nivel educativo “primaria” (más del 60%), siendo similar (aproximadamente el 40%) la cantidad de estudiantes que provienen de EMB (CES y CETP), con asignaturas aprobadas con anterioridad o sin ellas. (CETP-UTU. 2014).

⁹ Ver Anexo 4

Gráfico 7. Procedencia institucional y nivel académico de los alumnos matriculados en FPB. 2014



Fuente: Elaboración propia. En base a reporte 2014. CETP-UTU

4.2.2 Resultados educativos de los estudiantes de FPB

El siguiente cuadro es de gran importancia a efectos de este trabajo, permitiendo observar los resultados obtenidos por los estudiantes de FPB, según sus principales características, sobre las variables de las que se ha podido obtener información.

El primer resultado a destacar es que el 64% de los estudiantes de FPB en 2013 aprobaron el año escolar, al tiempo que el restante 36% no lo logró.¹⁰

No se observan diferencias significativas de estos resultados según sexo, aunque cabe considerar la diferencia levemente favorable hacia las mujeres. Tampoco, las áreas de estudio elegidas ni la edad de los jóvenes significan diferencias importantes sobre los resultados obtenidos.

Sin embargo, esta variable sí encuentra diferencias más significativas si observamos los resultados de desvinculación, donde se observa un mayor nivel de desvinculación entre los mayores de 16 años.

En este caso, los resultados por región sí presentan una diferencia más importante, favorable a los estudiantes que cursaron en el interior del país. No contamos con un sustento teórico o empírico que permita argumentar sobre esta relación, aunque resulta interesante considerarla.

También el trayecto según el cual los estudiantes iniciaron su pasaje por el programa, implica diferencias en sus resultados educativos. Sobre todo, si se observa el valor de aprobación para

¹⁰Cabe aclarar que, siendo estos datos proporcionados por UTU, lo que se considera “desvinculación” incluye no aprobación del año escolar. Entonces, “no aprobación” incluye “repetición” y “desvinculación”.

aquellos inscriptos en el trayecto 1 (60%), frente a un 67% del trayecto 2 y 65% del trayecto 3. Esta diferencia podría adjudicarse en principio a los antecedentes académicos de los estudiantes que, justamente definen el trayecto por el que ingresan al FPB. Este dato, se reafirma si observamos el comportamiento de la misma variable para los resultados de desvinculación, donde el porcentaje es mayor para aquellos del trayecto 1, respecto de los estudiantes de trayecto 2 y 3.

Cuadro 2. Resultados FPB 2013. Según sexo, edad, región, trayecto y área de estudio.

	% Aprobación	% Repetición	% Desvinculación	Distribución. Total x Resultado
SEXO				
Mujeres (M)	66,2	10,8	23,0	100
Hombres (H)	62,7	12,4	24,9	100
EDAD				
Hasta 14	61,1	18,4	20,5	100
15-16	64,2	14,7	21,1	100
17-19	64,7	7,0	28,3	100
20 y más	62,5	6,5	31,0	100
REGIÓN				
Montevideo	59,0	15,3	25,7	100
Interior del país	65,7	10,7	23,6	100
TRAYECTO				
I	60,6	13,1	26,3	100
II	67,1	10,7	22,2	100
III	65,4	11,5	23,1	100
ÁREA				
Agro	61,4	7,4	31,2	100
Construcción	64,4	7,3	28,3	100
Industria	63,3	11,4	25,2	100
Informática	63,5	16,0	20,5	100
Servicios	65,2	11,8	23,0	100
Promedio (Total-país)	64,0	11,8	24,2	100

Fuente: Comisión de Seguimiento FPB-UTU

En suma, estas características sociodemográficas de los estudiantes no constituyen una influencia significativa sobre los resultados de aprobación en este programa. Sin embargo, la desvinculación al año siguiente sí se observa más influenciada, aumentando a mayor edad y menor trayecto.

En general, se observa una influencia más significativa del antecedente educativo de resago, marcado por el trayecto, sobre los resultados educativos.

Asimismo, los niveles de aprobación continúan siendo insuficientes.

5. Los Estudiantes del FPB, (PISA-L 2009-2014). Sus características.

Las secciones 5, 6 y 7 están dedicadas al análisis de la información del PISA-L, orientadas a responder las preguntas planteadas en esta tesis.

En esta sección presentaremos los resultados referentes a las principales características de los jóvenes evaluados por PISA en 2009, que han optado por FPB entre 2009 y 2014. De acuerdo a la evidencia obtenida por el PISA-L 2009-2014, un 4%¹¹ aproximadamente del total de la cohorte evaluada por PISA en 2009 comenzó el FPB en algún momento entre los 15 y los 20 o 21 años de edad.

Total de estudiantes en FPB, PISA-L 2009-2014

	Mean	Std. Err.	[95%Conf. Interval]
Total	0,04	0,01	0,03 0,05

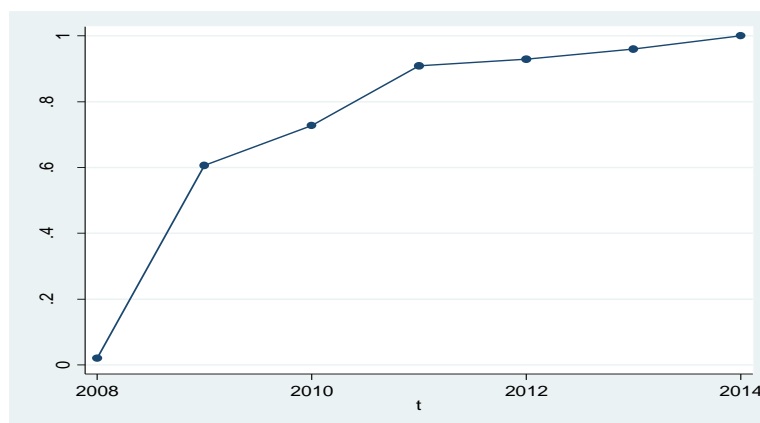
Fuente: Elaboración propia en base a PISA.L 2009-2014

Analizaremos ahora el calendario de inscripción al FPB para nuestra muestra en el período de estudio. Como muestra el siguiente gráfico y tabla, el 60% de los jóvenes que cursaron FPB en alguna oportunidad entre 2009 y 2014 comenzaron en el año 2009, es decir, sobre los 15 años de edad.

A partir de allí, los ingresos se concentran entre los años 2010 y 2011 (16 y 17 años) y tienden a enlentecerse posteriormente, donde 9 de cada 10 jóvenes de la cohorte PISA 2009 que cursaron FPB ingresaron a los 17 años o antes y solo el 10% lo hizo en forma posterior.

¹¹ Este porcentaje corresponde a 72 casos sin ponderar de la base de datos.

Gráfico 8. Calendario de ingreso al FPB según el total de jóvenes de la cohorte PISA-L cursaron FPB.



Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

Cuadro 3. Calendario de ingreso al FPB según el total de jóvenes de la cohorte PISA-L cursaron FPB.

Interval	Beg. Total	Deaths	Lost	Cum. Failure	Std. Error	[95% Conf. Int.]	
2009 2010	99	60	0	0.6061	0.0491	0.5116	0.7021
2010 2011	39	12	0	0.7273	0.0448	0.6374	0.8107
2011 2012	27	18	0	0.9091	0.0289	0.8427	0.9554
2012 2013	9	2	0	0.9293	0.0258	0.8678	0.9688
2013 2014	7	3	0	0.9596	0.0198	0.9074	0.9868
2014 2015	4	4	0	1.0000	.	.	.

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

En las sub-secciones siguientes, se presentarán las **características sociodemográficas** básicas (perfil socioeconómico de la familia, sexo y región geográfica de origen), y **antecedentes académicos** a los 15 años de edad con base en el año de inicio del panel (competencia evaluada por PISA según estrato, institución de origen y trayectoria escolar previa según último año cursado)

El siguiente cuadro presenta el resumen de las variables seleccionadas para el total de los jóvenes que optaron por FPB en el total del período de estudio.

Cuadro 4. Jóvenes evaluados p/PISA 2009, inscritos en FPB cohorte 2009-2014, s/ variables seleccionadas

Características Sociodemográficas		
	N	Prop.
Índice de estatus socioeconómico – ESCS		
Cuartil 1	66	0,633
Cuartil 2	25	0,239
Cuartil 3	12	0,117
Cuartil 4	1	0,011
Sexo		
Varones	64	0,616
Mujeres	41	0,394
Región		
Mdeo+AM	56	0,541
Este	6	0,062
Nordeste	8	0,075
Resto del país	34	0,331
Antecedentes Académicos		
Estrato de desempeño en lectura ¹²		
estrato 1	0	0
estrato 2	21	0,201
estrato 3	84	0,809
Grado escolar		
7 grado	73	0,706
8 grado	25	0,24
9 grado	7	0,063
Sector institucional		
Lic. Público	30	0,293
Lic. Privado	1	0,005
UTU	74	0,711

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

A continuación se presentará en forma desagregada los resultados para cada una de las variables seleccionadas.

5.1 Características sociodemográficas

Respecto del perfil socioeconómico de los jóvenes, observamos que en su mayoría provienen de los hogares de más bajo nivel, con un 63% del total perteneciente al primer cuartil del índice de ESCS. De todos modos, los valores observados para los estratos medios reflejan una presencia significativa para

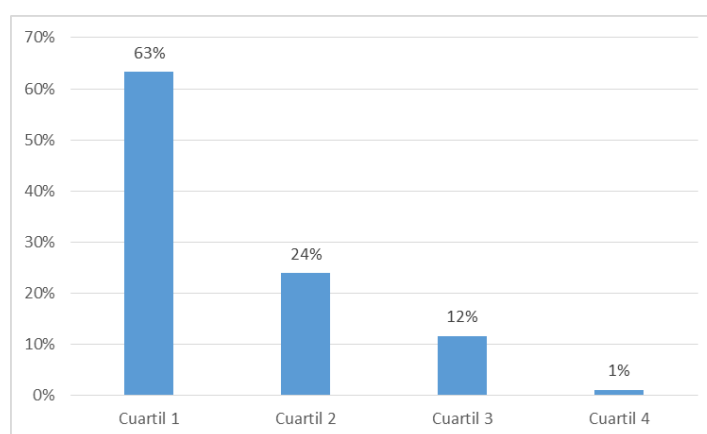
¹² El estrato 1 corresponde a los niveles IV a VI de PISA de más alto desempeño. El estrato 2 a los niveles II y III y el estrato 3 a los niveles I y bajo I, que no alcanzan el mínimo umbral de competencias.

el total de los jóvenes, sobre todo aquellos del cuartil 2 que representan un 24% del total. Asimismo, no se observa casi ningún caso con origen socioeconómico alto (cuartil 4).

Esta observación, permite afirmar que el programa atiende efectivamente las situaciones de desigualdad observadas anteriormente, siendo esta variable (perfil socioeconómico) considerada repetidamente como factor de desigualdad en todas las dimensiones de exclusión educativa (tanto las de exclusión propiamente dicha como la de “exclusión incluyente”).

En este sentido, los datos resultan consecuentes con la población objetivo del programa, al menos en cuanto a su priorización, y denota el carácter focal de la política en este aspecto.

Gráfico 9. Perfil socioeconómico de los jóvenes PISA 2009, que optaron FPB entre 2009 y 2014

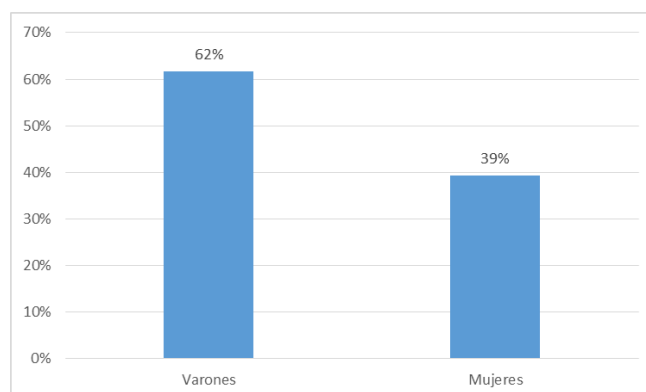


Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

En referencia a la distribución por sexo de los jóvenes que optaron por este programa, observamos una clara prevalencia masculina, aunque también con importante presencia de mujeres. Esta relación también resulta consecuente con los datos disponibles sobre la UTU en general, y el FPB en particular para el total de los matriculados al final del período de estudio (2014)¹³. La importante presencia de mujeres en un tipo de oferta tradicionalmente masculinizada podría estar asociada con la importante diversificación de la oferta de cursos que buscan ampliar las orientaciones en áreas típicas.

¹³ El índice de masculinidad del total de los matriculados en UTU en 2014 fue de 1,3 y de 1,59 entre los estudiantes de FPB el mismo año.

Gráfico 10. Distribución por sexo de los jóvenes PISA 2009, que optaron por FPB entre 2009 y 2014

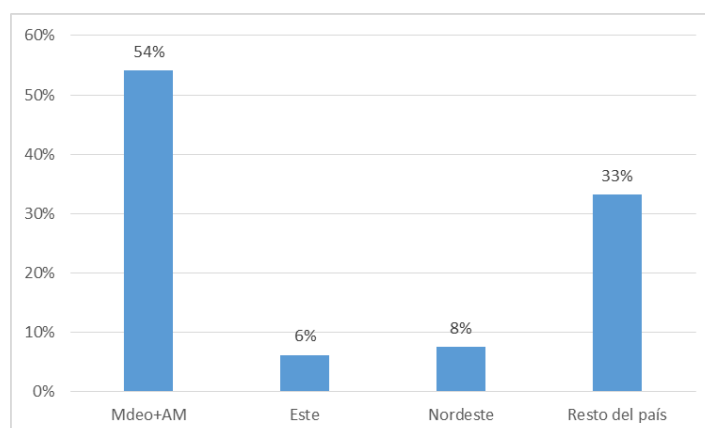


Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

En referencia a la distribución geográfica, observamos en el PISA-L una clara concentración de estudiantes de FPB en Montevideo y el área metropolitana, representando algo más de la mitad del total de los estudiantes.

Este resultado difiere respecto del dato que surge de las estadísticas del CETP donde la prevalencia se concentraba en el interior del país por una diferencia mucho mayor que en este caso¹⁴. A este respecto, solo señalamos la discordancia, pero no contamos con argumentos sólidos sobre las causas de la misma, por lo que no nos detendremos sobre ello.

Gráfico 11. Región de origen de los jóvenes PISA 2009, que optaron por FPB entre 2009 y 2014



Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

¹⁴ A modo de ejemplo, en 2014 la prevalencia del interior sobre Montevideo fue de un 2,74, según datos de CETP para el total de estudiantes de FPB.

5.2 Antecedentes educativos

El presente apartado da cuenta de información muy valiosa a efectos de nuestro estudio, siendo que al tiempo que sirve de mayor evidencia para el fundamento del programa, muestra resultados que pueden presumirse íntimamente relacionados con las trayectorias educativas de los estudiantes, que finalmente observaremos en la sección que sigue.

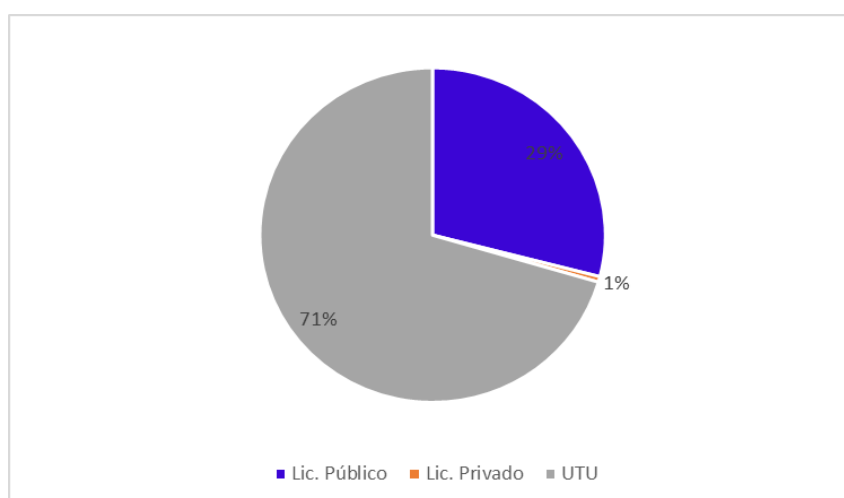
Por definición, la totalidad de los estudiantes de la cohorte PISA 2009 provenía de la EMB.

A la interna de la EMB, la diferencia institucional (secundaria y UTU) es notoria, observándose una prevalencia contraria para el total de estudiantes en 2014. Así, la mayoría de ellos provienen de UTU, la misma institución en la que se desarrolla el FPB. Cabe recordar que el 60% de nuestra población objetivo ya cursaba este programa en el 2009, al inicio del Panel. Seguidamente, encontramos un número muy significativo de estudiantes, 29% del total de la cohorte, provenientes de liceos públicos, que han optado por cambiar de institución.

Por último, los datos también concuerdan con el perfil socioeconómico de las familias de estos jóvenes, siendo esperable que casi en ningún caso provengan de una institución privada.

Estos datos muestran nuevamente la heterogeneidad del FPB, la cual parece considerable siendo un programa fuertemente focalizado. Al mismo tiempo, sugieren que el FPB es visualizado como una alternativa importante a los cursos tradicionales dentro de la educación media tanto de UTU como de la modalidad secundaria.

Gráfico 12. Procedencia institucional en 2009 de los jóvenes que optaron por FPB entre 2009 y 2014

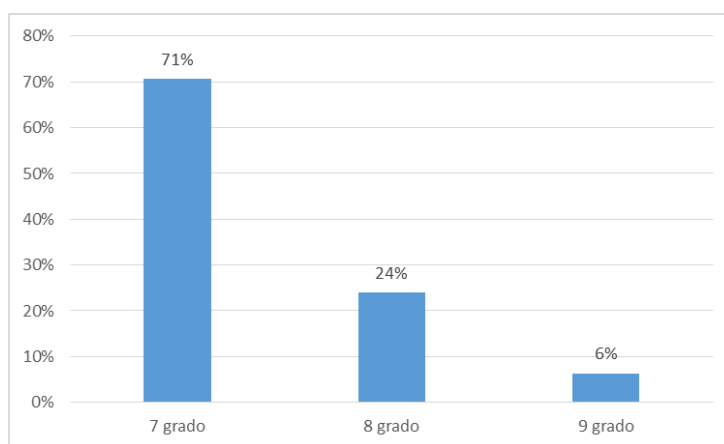


Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

El siguiente gráfico, da cuenta del nivel que habían alcanzado a 2009 los estudiantes que han optado cursar el FPB en algún momento del total del período de estudio. Así, a los datos observados en el gráfico 7 de la sección anterior y particularmente respecto del gráfico 12, podemos incorporar información sobre el último grado alcanzado con base en el inicio del panel.

Los datos, dan cuenta de una significativa mayoría que a los 15 años de edad, es decir, al momento de la evaluación PISA, se encontraba cursando primer grado de educación media secundaria o técnica (71%). Seguidamente, un 24% cursaba a la misma edad segundo grado, y solo un 6% cursaba tercero. Cabe recordar que estos antecedentes académicos significarán además, la trayectoria que el estudiante deberá transitar por el plan según el trayecto correspondiente a su nivel.

Gráfico 13. Experiencia previa, s/último año alcanzado en 2009, de los jóvenes en FPB entre 2009 y 2014



Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

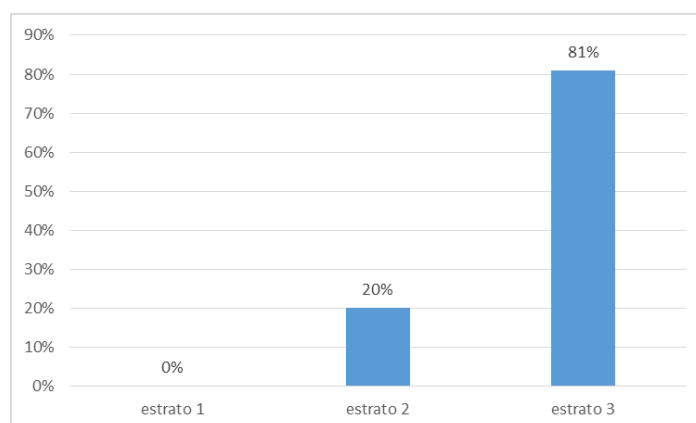
En suma, los datos evidencian que el 71% de los estudiantes ya contaba con tres años de rezago al 2009, al principio del período en estudio. Esto agrega una nueva dimensión que reafirma la situación de exclusión educativa de esta población en el sentido antes desarrollado, al tiempo que sirve de reflejo de los resultados educativos evaluados por PISA demostrados en el gráfico que sigue.

El siguiente gráfico presenta datos referentes a los niveles de competencia. Debe recordarse que la definición por estrato corresponde a agrupamientos sobre los niveles de competencias en diversas áreas de conocimiento que define PISA, en este caso, en la prueba de lectura. Como puede observarse, la gran mayoría de los estudiantes inscriptos en FPB entre 2009 y 2014 (81%), cuentan

con un nivel de competencias correspondiente al estrato más bajo evaluado por PISA. El estrato 3 corresponde a los desempeños por debajo del umbral de competencias mínimas definido por la prueba. Se trata de alumnos que, hasta los 15 años, no habían logrado desarrollar las competencias lectoras básicas que, de acuerdo al marco que sustenta la evaluación PISA, requiere todo ciudadano para insertarse exitosamente en la sociedad del conocimiento y que el PISA-L identifica con condiciones cuasinecesarias para la culminación de la EM.

Asimismo, una menor proporción fue evaluada por PISA en un nivel de competencias intermedio, definido por el estrato 2. Consecuente con esta situación, ninguno de los estudiantes que han optado por el FPB en este período, contó con un alto nivel de competencias equivalente al estrato 1.

Gráfico 14. Perfil de competencia evaluada p/PISA 2009, según estrato, de los estudiantes que optaron por FPB entre 2009 y 2014



Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

De este modo, es posible afirmar que el FPB integra a los jóvenes con los más deficientes niveles de competencia y habilidades, lo que da cuenta nuevamente del perfil en situación de exclusión educativa que atrae, esta vez en la dimensión definida como “exclusión en la inclusión”, considerando además los resultados de rezago que se muestran en el gráfico anterior, siendo que la mayor parte de los estudiantes contaba a los 15 años con primer grado de enseñanza secundaria aprobada.

Asimismo, debe tenerse presente el 20% de estudiantes calificados en el estrato 2, quienes presentando un nivel de competencias riesgoso, pero no deficiente, también optaron por integrar el programa, lo que vuelve a sugerir una cierta heterogeneidad en los perfiles escolares aun en el marco de una población fuertemente focalizada y caracterizada como de “alto riesgo” educativo.

Esta situación, implica un medular desafío para el FPB, al contar con una base mayoritaria de jóvenes que no cuentan con las competencias y habilidades mínimas esperables, y que deben enfrentarse a una propuesta educativa por demás diferente a la seguramente experimentada anteriormente, aunque esta sea considerada más oportuna para estos casos.

Esta sección nos permitió conocer las características sociodemográficas y educativas de los estudiantes de FPB en el período de estudio. En base a ellos resulta interesante poder contrastarlas con los resultados educativos de estos estudiantes. Este análisis se encontrará en la sección 7.

6. Las Trayectorias educativas de los estudiantes de FPB (PISA-L 2009-2014)

En esta sección se realiza un primer análisis de las trayectorias escolares seguidas por los estudiantes de la cohorte PISA 2009 que ingresaron a la modalidad de FPB en algún momento entre los años 2009 y 2014. Se trabajará, en esta primera instancia, en base a la técnica descriptiva conocida como “análisis de secuencias”, la que resulta particularmente apropiada para los objetivos de la tesis.

Los abordajes más frecuentes en los estudios de trayectorias, en cualquier área de investigación tienden a privilegiar el análisis de aquellos eventos de interés que marcan una transición crítica: la salida de la escuela o la acreditación de un ciclo; la unión conyugal, la emancipación o la parentalidad; el inicio de la vida ocupacional o el inicio de un período de desempleo, entre otros. En general, estos abordajes se ocupan de las condiciones que favorecen la ocurrencia de estos eventos de transición, así como de los calendarios (tiempo) en que se producen.

El análisis de secuencias ofrece una mirada complementaria. El interés radica en las trayectorias consideradas como un todo, más que en el estudio de un evento puntual. Desde este punto de vista, una trayectoria (educativa, laboral, demográfica) está definida por dos dimensiones: i) una ventana temporal de observación, divisible en intervalos de tiempo discreto (años, meses, etc.); ii) un conjunto posible de estados en los que cada sujeto puede encontrarse en cada uno de los intervalos de tiempo. La secuencia es el resultado de la concatenación de estos estados a lo largo del período de observación (Abbott, 1995; Giele & Elder, 1998; Wu, 2000).

Un ejemplo sencillo, en nuestro caso, viene dado por la definición de dos estados básicos: asiste a educación (A) y no asiste a educación (NA), para cada uno de los seis años que abarca el Panel. La

secuencia [A] [A] [A] [A] [A] [A], en este ejemplo, representaría las trayectorias de todos aquellos jóvenes que permanecieron escolarizados durante toda la ventana de observación, mientras que [A] [A] [A] [A] [NA] [NA] supondría trayectorias de escolarización ininterrumpida durante los primeros cuatro años seguidos de dos períodos consecutivos de no asistencia. Compárese este último caso con los dos siguientes: [NA] [NA] [A] [A] [A] [A] y [A] [NA] [A] [NA] [A] [A]. Las tres secuencias suponen cuatro años de escolarización y dos de no asistencia. Sin embargo, es fácil ver que cuentan “historias” diferentes: en el primer caso, observamos una desvinculación educativa ocurrida en el tiempo “5” (penúltimo año de observación), que ya no es revertida, al menos hasta dónde sabemos. El caso intermedio muestra casi la historia contraria: tras dos años fuera del sistema educativo, estos jóvenes retornaron a la enseñanza formal y permanecieron escolarizados hasta el fin de las observaciones. En la última secuencia, la asistencia y la desvinculación se intercalan en forma más “intermitente”.

Una dificultad importante para este tipo de análisis es el número de posibles secuencias que teóricamente podríamos obtener. Las combinaciones de secuencias posibles crecen exponencialmente cuando se aumenta el número de estados o elementos de interés (asiste a educación secundaria, asiste a educación técnica y no asiste) y, especialmente, el número de períodos de observación. Con dos estados ([A] y [NA]) y seis períodos de observación, existen $2^6=64$ secuencias posibles. Si se agrega un tercer estado, este número asciende a $3^6=729$ y si además se agrega un período adicional hay $4^7=2.187$ secuencias posibles.

Sin embargo, no todas las combinaciones posibles son empírica ni teóricamente relevantes. El análisis de secuencias, en su fase descriptiva, es precisamente una forma metódica de “reducir” esta complejidad con el objetivo de caracterizar y agrupar trayectorias típicas, es decir, las formas características en que un conjunto de sujetos transita por una determinada fase de su vida, en este caso, por la educación media. Para esto, toma en cuenta los elementos que aparecen en una secuencia, el número de veces que aparecen y, todavía más importante, el orden en que lo hacen.

El PISA-L ofrece una base de datos empíricos especialmente apta para este tipo de abordajes. En esta sección, se realizan dos análisis de secuencias sobre las trayectorias escolares del sub-conjunto de la cohorte PISA 2009 que alguna vez se inscribió al FPB. El foco estará puesto en la vinculación/desvinculación al sistema educativo. En el primer ejercicio, distinguiremos dos estados: asiste y no asiste. El primero comprenderá a los alumnos que se matricularon en cualquier modalidad de la enseñanza media formal, secundaria o técnica, en cada uno de los seis años de observación. En el segundo ejercicio, distinguiremos entre los inscriptos en FPB, foco del análisis, y los inscriptos en

cualquier otro curso, además de los no matriculados. El período de observación está delimitado entre 2009-2014 inclusive y los intervalos de tiempo vienen dados por cada año calendario.

6.1 Trayectoria (secuencias) según Asiste/no Asiste

Independientemente de la relación de estos jóvenes con el FPB, importa en primer lugar dar cuenta de su vínculo con la educación formal en general a lo largo del período estudio (2009-2014) o, lo que es lo mismo, entre sus 15 y 21 años de edad. Los estados posibles serán “asiste” y “no asiste” codificados con los números 1 y 2 respectivamente. El cuadro siguiente presenta las 17 secuencias registradas en base a los datos del PISA-L 2009-2014, a partir del total de los casos de la sub-muestra que asistió al FPB (105 casos ponderados). Por ejemplo, la secuencia Nro. 1 ([111222]) indica la siguiente trayectoria: asistencia en 2009; asistencia en 2010; asistencia en 2011; no asistencia en 2012; no asistencia en 2013; no asistencia en 2014. Es decir, tres períodos de vinculación a la enseñanza media seguidos de tres períodos de desvinculación. Los valores que aparecen en las columnas “N” y “Prop” indican respectivamente el número y la proporción de jóvenes que siguieron exactamente esta trayectoria, en este caso: 27, correspondientes a un 25.5% del total, ordenadas desde las más hasta las menos frecuentes.

Cuadro 5. Total de secuencias Asiste/No asiste

	Secuencias (asiste/no asiste)		
	Secuencias	N	Prop
1	111222	27	0,255
2	111111	18	0,174
3	122222	16	0,157
4	111122	12	0,115
5	111112	9	0,089
6	112222	7	0,067
7	122122	4	0,036
8	121122	3	0,031
9	111211	2	0,023
10	121222	2	0,018
11	112111	1	0,013
12	122111	1	0,007
13	112112	1	0,005
14	122211	*	0,003
15	111221	*	0,003
16	121212	*	0,002
17	121111	*	0,002
	Total	105	1,000

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

El símbolo “*” indica que la frecuencia ponderada de casos es menor a 1.0

Como puede observarse, no todas las 17 trayectorias empíricamente observadas resultan igualmente probables o frecuentes. Además, esta cantidad de combinaciones se encuentra lejos del número teóricamente posible, dados el número de elementos y los períodos de observación. Es evidente, en este sentido, que no todos estos jóvenes han seguido una misma trayectoria en la EM (lo que implicaría una única secuencia para todos) pero, al mismo tiempo, tampoco es cierto que cada historia ha sido “única e irrepetible”. A efectos de caracterizar las experiencias de estos jóvenes respecto a su vínculo con la educación formal, proponemos a continuación un primer esfuerzo de tipologización, considerando aquellas secuencias o conjuntos de secuencias que presentan elementos similares o que se repiten con mayor frecuencia y que, desde ese punto de vista, resultan las más significativas o características.

En primer término, un conjunto de secuencias muestra trayectorias caracterizadas por lo que llamaremos experiencias de *desvinculación temprana*. Pueden incluirse aquí las secuencias 1, 3 y 6. Todas ellas tienen en común que el elemento [2] (no asiste) aparece relativamente pronto en la trayectoria, lo que supone una desvinculación temprana. Además, una vez que aparece, el estado de “no asistencia” se mantiene hasta el final del período de observación. En otras palabras, este primer tipo de secuencias representa situaciones en las que, habiendo mantenido un vínculo con la educación formal al inicio del período, los jóvenes se desvinculan definitivamente pocos años después, al menos hasta el final de nuestro período de estudio. Las trayectorias de desvinculación temprana representan el 48% de los casos.

Un segundo conjunto de trayectorias aparece representadas por las secuencias 2, 4 y 5 del cuadro anterior. En este grupo, los jóvenes mantienen ininterrumpidamente su vínculo con la educación formal, hasta el final (secuencia 2) o casi hasta el final (secuencias 4 y 5). Las denominaremos, por tanto, *trayectorias de persistencia*. Se encuentra aquí el 38% del total de los alumnos de la cohorte PISA-L que se matricularon en alguna oportunidad en la modalidad de FPB.

El resto de las trayectorias está integrada por una diversidad de secuencias, cada una de las cuales reúne muy pocos casos en sí misma. Estas secuencias tienen una característica similar que resulta de interés para los propósitos de nuestro estudio. En este caso, el patrón común está dado por la intermitencia del vínculo con el sistema educativo, lo que contrasta con los dos tipos anteriores donde la vinculación (asistencia) y la desvinculación (no asistencia) constituían respectivamente el comportamiento más significativo. A este tercer grupo de secuencias las denominamos *trayectorias*

intermitentes. Reúnen el 14% aproximadamente de los casos y están comprendidas por las secuencias 7 a la última del cuadro 5. La tabla siguiente resume el análisis presentado hasta aquí.

Cuadro 6. Tipo de trayectoria según Asiste/No asiste

Tipo de Trayectoria	Nro. secuencia	%
Trayectoria de desvinculación temprana	1, 3 y 6	48%
Trayectoria de persistencia	2, 4 y 5	38%
Trayectorias intermitentes	7 a última	14%

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

En suma, en primer lugar, la exploración de las secuencias en términos de asistencia/no asistencia sugiere que, pese al carácter altamente focalizado del FPB –es decir, a la fuerte selectividad social y académica que registra la experiencia-, las trayectorias escolares de estos estudiantes no pueden considerarse homogéneas. De hecho, en función de este primer criterio es posible distinguir por lo menos tres tipos de trayectorias escolares diferentes a saber: de *desvinculación temprana*, de *persistencia* y de *tipo intermitente*.

El segundo resultado tiene que ver con el peso relativo (estadístico) del primero de estos tres tipos, es decir, con la constatación de que una proporción muy importante (mayoritaria en términos relativos) de los estudiantes que han optado en algún momento por el FPB han terminado desvinculados tempranamente de la enseñanza formal. El panorama aparece todavía más preocupante si se agregan aquellos casos que han seguido lo que hemos llamado trayectorias de tipo intermitente.

Ahora bien, dado que nuestro objetivo en el marco de esta tesis es estudiar las trayectorias en función de la experiencia específicamente en el FPB, en el siguiente apartado ampliaremos este primer ejercicio con un análisis de secuencias que incorpore la distinción entre la asistencia a esta modalidad de cursos y a cualquier otro. Es decir, que considere ya no dos sino tres estados para cada período de observación: asiste a FPB; asiste a otra modalidad; no asiste.

6.2 Trayectoria (secuencias) según Asiste a FPB/Asiste/No asiste

Este segundo ejercicio utiliza mayor cantidad de información sobre las trayectorias de los estudiantes y permitirá observar su permanencia o desvinculación del sistema educativo antes y después de su vínculo con el FPB, dando respuesta así a algunos de los principales objetivos de este trabajo, en diálogo con las dimensiones analizadas anteriormente.

En este segundo análisis, se consideraron tres estados para cada año de observación. Específicamente, cada joven fue clasificado según si: asistió a un FPB (representado por el código “9”); asistió a cualquier otro curso de carácter formal en un liceo o UTU (código 1); no asistió a ninguna modalidad de educación formal (código 2). Al igual que antes, las combinaciones de estos estados en el tiempo forman las distintas secuencias que configuran las trayectorias de interés durante los seis años de observación del panel. El siguiente cuadro resume los principales resultados.

Cuadro 7. Todas las secuencias

Sequence-Pat tern	Freq.	Percent	Cum.
9:3 2:3	13	18.06	18.06
1:2 9 2:3	5	6.94	25.00
9 2:5	5	6.94	31.94
1 9 2:4	3	4.17	36.11
9:4 2:2	3	4.17	40.28
1 2 9 2:3	2	2.78	43.06
1 9:3 1 2	2	2.78	45.83
1 9:3 2:2	2	2.78	48.61
1:2 9:2 2:2	2	2.78	51.39
1:2 9:3 1	2	2.78	54.17
1:2 9:3 2	2	2.78	56.94
9 1:2 2:3	2	2.78	59.72
9:3 1 2:2	2	2.78	62.50
1 2 9 1 2:2	1	1.39	63.89
1 2 9:3 1	1	1.39	65.28
1 2:2 1 9:2	1	1.39	66.67
1 2:2 9:3	1	1.39	68.06
1 2:3 9:2	1	1.39	69.44
1 9 1 2:3	1	1.39	70.83
1 9 2 9 2:2	1	1.39	72.22
1:2 2 1 9 2	1	1.39	73.61
1:2 2 1 9:2	1	1.39	75.00
1:2 9 2 9:2	1	1.39	76.39
1:2 9:2 1 2	1	1.39	77.78
1:3 2 9:2	1	1.39	79.17
1:3 9 1:2	1	1.39	80.56
1:3 9 2:2	1	1.39	81.94
1:5 9	1	1.39	83.33
9 1:3 2:2	1	1.39	84.72
9 1:4 2	1	1.39	86.11
9 1:5	1	1.39	87.50
9 2 1 2 1 2	1	1.39	88.89
9 2 1 2:3	1	1.39	90.28
9 2 9 2:3	1	1.39	91.67
9:2 1:2 2:2	1	1.39	93.06
9:2 1:4	1	1.39	94.44
9:2 2:4	1	1.39	95.83
9:3 1:2 2	1	1.39	97.22
9:3 1:3	1	1.39	98.61
9:3 2:2 1	1	1.39	100.00
Total	72	100.00	

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

El cuadro anterior presenta la totalidad de secuencias distintas empíricamente encontradas para la combinación de los tres estados definidos y para el período de observación, a partir de los 72 casos (sin ponderar) de estudio. La primera secuencia, por ejemplo, da cuenta de 13 jóvenes que asistieron al FPB durante los primeros tres años del panel y que posteriormente se desvincularon del sistema educativo durante los siguientes tres años de observación. Esta secuencia correspondería a la codificación [999222], lo que en términos resumidos puede expresarse como [9:3 2:3] (el primer código representa el estado y el código luego del símbolo “:” el número de ocasiones seguidas en que se observó).

Análisis de la concentración/dispersión de las secuencias

Tal como sugería el primer ejercicio, las trayectorias seguidas por estos jóvenes no pueden ser consideradas como totalmente uniformes. Sin embargo, tampoco es correcto pensar que cada estudiante siguió una trayectoria única, completamente diferente a todas las restantes. El análisis de concentración/dispersión de las secuencias permite valorar qué tan uniformes han sido las trayectorias escolares de estos estudiantes en relación con su vinculación/no vinculación con el sistema educativo. Tal como se mencionó, el análisis descriptivo identificó 40 secuencias distintas a partir de los 72 casos de estudio sin ponderar, lo que arroja una medida de dispersión de $40/72 * 100 = 55.6\%$ ¹⁵, bastante elevada para el tamaño de la sub-muestra analizada y dado el carácter altamente focalizado de la política. Tal como surge de la tabla 8, además, 27 de las 40 secuencias son únicas, es decir, son trayectorias seguidas por un único joven, al tiempo que otras ocho corresponden solamente a dos casos de la muestra. Estas secuencias únicas o casi únicas dan cuenta de casi la mitad de las trayectorias de los jóvenes bajo estudio (35 de 72).

¹⁵ Esta medida alcanzaría el 100% si las 72 secuencias fueran únicas -es decir, en el escenario de máxima dispersión- y tendería a cero en caso de que fueran todas iguales.

Cuadro 8. Total de las secuencias según grado de concentración/dispersión

Observations	Sequences	% of observed	Cum.
1	27	37.5	37.5
2	8	11.11111	48.61111
3	2	2.77778	51.38889
5	2	2.77778	54.16666
13	1	1.38889	55.55555
Total	40	55.55556	

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

Estos primeros análisis dan cuenta, en resumen, de una significativa dispersión de las situaciones. Esto es, los estudiantes han tenido trayectorias más diversas de lo que a priori podría esperarse, siendo que en su mayoría comparten las características sociodemográficas y antecedentes académicos mencionados en la sección anterior. Con todo, y más allá de la dispersión, es posible también agrupar estas trayectorias en función de distintos criterios sustantivos. Dos criterios clásicos, en este sentido, surgen del análisis de secuencias según i) los elementos que configuran las trayectorias y ii) el orden específico en que estos elementos se suceden en cada caso. Ambas miradas ofrecen interpretaciones complementarias de nuestro problema de estudio.

Análisis de las secuencias según sus Elementos

La consideración de los elementos que conforman una secuencia constituye la forma más simple de describir las trayectorias educativas. Este primer abordaje no considera el orden en que se verifica cada uno de los eventos, ni tampoco su frecuencia, sino solamente su aparición o no durante los seis años de observación. Para este análisis, las secuencias [192], [921] y [99112] serían equivalentes, dado que las tres contienen los elementos “1”, “2” y “9”, independientemente del orden y del número de veces que aparecen.

El cuadro 9 muestra tres tipos de secuencias según este primer criterio¹⁶. La más importante desde el punto de vista estadístico [seq. 129] comprende a 42 jóvenes (58.3% del total sin ponderar) que durante el período 2009-2014 experimentaron los tres estados considerados, es decir, cursaron al

¹⁶ Por definición, todas estas secuencias contienen el elemento “9”.

menos en una oportunidad en la modalidad FPB, asistieron a otras modalidades de secundaria o UTU y estuvieron desvinculados de la educación formal al menos por un año durante el período de observación. La segunda secuencia [Seq. 29] comprende a 23 jóvenes (31.9%). A diferencia del grupo anterior, sus trayectorias durante la ventana de observación incluyen exclusivamente períodos de inserción en la modalidad FPB y períodos fuera del sistema educativo formal. La tercera secuencia [Seq. 19] es interesante en términos sustantivos, pero muy infrecuente. Se trata de la única secuencia que no presenta episodios de desvinculación (esto es, no contiene el elemento “2”). Este tercer grupo de jóvenes se ha mantenido en la educación formal durante los seis años de análisis, alternando entre el FPB y otras modalidades (en el liceo o en la UTU). El PISA-L identificó solo siete casos en esta situación, correspondientes a casi el 10% de los 72 jóvenes que pasaron por FPB entre 2009 y 2014.

Cuadro 9. Todas las secuencias según sus elementos

ements	Freq.	Percent	Cum.
1 2 9	42	58.33	58.33
2 9	23	31.94	90.28
1 9	7	9.72	100.00
Total	72	100.00	

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

El resultado más relevante, refiere a la muy alta incidencia de la desvinculación entre estos jóvenes: tal como se acaba de mostrar, más del 90% de sus trayectorias suponen al menos un año de no asistencia a la educación formal. Esta situación, que aparece como una característica típica de las trayectorias de los jóvenes que han pasado por el FPB, coincide con las altas tasas de desvinculación referidas en la sección 5.2. No obstante, este primer análisis debe complementarse con el estudio de las secuencias según el orden de aparición de sus elementos, que nos permitirá, por ejemplo, distinguir las interrupciones de la escolarización previas y posteriores al ingreso al Programa o entre las interrupciones que se producen “desde” el FPB de las que se registran luego de que el estudiante asistiera a otra modalidad educativa. A este análisis está dedicado el resto de la presente sección.

Análisis de las secuencias según el Orden

El orden en que se verifica cada uno de los tres estados considerados (asiste a FPB, asiste a otra modalidad, no asiste) constituye un segundo criterio sustantivo de clasificación de las trayectorias. El cuadro siguiente presenta 19 secuencias distintas, en función de este segundo criterio. Como puede observarse, algunas de ellas resultan muy infrecuentes, mientras que otras reúnen a una proporción importante de casos, por lo que pueden considerarse como secuencias más o menos “típicas”.

Las tres más frecuentes, en orden de importancia, son las secuencias [92], [192] y [912], que acumulan el 62.5% de los casos (30.6%, 20.8% y 11.1% respectivamente). Estas tres secuencias tienen en común el hecho de que la trayectoria culmina con la desvinculación del joven de la educación formal. Las dos primeras implican, además, que la interrupción de la escolarización se produjo directamente “desde” el FPB, es decir, que el FPB constituyó la última experiencia del joven en la educación formal previa a la desvinculación definitiva.

Un segundo resultado de interés es que solo 13 de los 72 (18%) alumnos (sin ponderar) habían tenido un episodio anterior de desvinculación (esto es, el elemento “2” aparece antes que los elementos “9” o “1”). Esta estimación está, en parte, sesgada hacia abajo. Como se ha visto, el PISA-L 2009-2014 no incorpora información detallada sobre la trayectoria anterior a 2009, lo que técnicamente corresponde a una situación de truncamiento “por izquierda”. En tal sentido, no es posible conocer la situación educativa de los 35 jóvenes que ese mismo año PISA encontró cursando el FPB, algunos de los cuales eventualmente podrían haber estado desvinculados en 2008 o antes. Cuando se consideran exclusivamente los casos que ingresaron al FPB en 2010 o en forma posterior, la proporción que había experimentado un evento de desvinculación previo pasa a ubicarse en torno al 50%, un porcentaje bastante más alto. Aunque probablemente sea más ajustada que la anterior, esta segunda estimación sigue teniendo el problema de que, para los jóvenes incorporados al FPB en 2010, no existe la posibilidad de determinar episodios de desvinculación anterior puesto que, por definición, en 2009 toda la cohorte PISA se encontraba asistiendo a la educación formal en alguna modalidad. En cualquier caso, estimamos que una proporción muy importante de los matriculados en FPB venían de experiencias previas de desvinculación.

El tercer resultado que surge del cuadro 10, es que algo más de uno de cada cuatro jóvenes que pasaron por el FPB se insertaron en alguna otra modalidad de educación formal luego de cursar algún tiempo en el programa. Estas situaciones vienen dadas por diferentes secuencias que contienen, en

algún punto, los elementos “9” y “1”, en ese orden y en forma consecutiva. 20 jóvenes del total de la muestra siguieron este tipo de trayectorias.

Cuadro 10. Todas las secuencias según su orden

Sequence-Order	Freq.	Percent	Cum.
9 2	22	30.56	30.56
1 9 2	15	20.83	51.39
9 1 2	8	11.11	62.50
1 9 1 2	4	5.56	68.06
1 2 9	3	4.17	72.22
1 9 1	3	4.17	76.39
9 1	3	4.17	80.56
1 2 1 9	2	2.78	83.33
1 2 9 2	2	2.78	86.11
1 2 1 9 2	1	1.39	87.50
1 2 9 1	1	1.39	88.89
1 2 9 1 2	1	1.39	90.28
1 9	1	1.39	91.67
1 9 2 9	1	1.39	93.06
1 9 2 9 2	1	1.39	94.44
9 2 1	1	1.39	95.83
9 2 1 2	1	1.39	97.22
9 2 1 2 1 2	1	1.39	98.61
9 2 9 2	1	1.39	100.00
Total	72	100.00	

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

En suma, el análisis de las secuencias según el orden de aparición de los elementos vuelve a mostrar el peso de los episodios de desvinculación y permite observar, además, que la no escolarización suele constituir el estado final de estos estudiantes. Dos de cada tres trayectorias (62,5%) aproximadamente culminan con el joven fuera de la educación formal y en algo más de la mitad de los casos, la desvinculación se experimenta directamente desde el FPB.

En segundo lugar, la evidencia sugiere que los episodios de desvinculación previos al ingreso al FPB también son importantes, conforme a los criterios de focalización de esta experiencia. Las estimaciones varían entre un 18%, cuando se considera el conjunto de la sub-muestra de la cohorte PISA 2009 que pasó alguna vez por el FPB y aproximadamente el 50% cuando se trabaja (por las razones expuestas) solo con los que se incorporaron a esta modalidad luego del año 2010. En cualquier caso, se trata de valores altos. Por último, el análisis de las secuencias según el orden de los elementos muestra un 27% de trayectorias que implican la transición desde el FPB hacia otras modalidades de enseñanza formal en la UTU o en secundaria.

7. Resultados educativos en FPB (PISA-L)

En la sección anterior se desarrolló el análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes de la cohorte PISA 2009 que habían cursado el FPB al menos en una oportunidad. Tal como se explicó, dicho análisis privilegió la mirada sobre las trayectorias consideradas en su totalidad. Este capítulo es complementario del anterior y se ocupa de los resultados educativos inmediatos asociados a la primera experiencia en FPB. A este respecto, focalizamos la mirada de tres eventos en particular:

- El resultado de promoción/no promoción en el primer año en FPB
- La vinculación al programa durante el primer año en FPB, distinguiendo entre los estudiantes que se mantienen cursando hasta el final del año y los que abandonan algunos de los cursos o materias y los que dejan de asistir a clase.
- La vinculación/desvinculación al año siguiente. En este caso, consideraremos dos situaciones: alumnos que al año posterior al ingreso al FPB se mantienen asistiendo a alguna modalidad de educación formal (FPB u otra) y los que se desvinculan del sistema educativo.

7.1 Resultado escolar al final del primer año

En primer lugar, dedicaremos este apartado a observar los resultados escolares obtenidos al final del año de curso en FPB, con base en el primer año que el estudiante optó por este programa. De acuerdo a las estimaciones presentadas en el siguiente cuadro, el 59,4% de los jóvenes que pasaron por un FPB, declararon haber promovido el año o el semestre en su primer año en la experiencia y otro 9,6% aprobó pero con materias pendientes. Como contrapartida, el 24% de los jóvenes reprobó el año (no se pudo relevar el resultado final para el restante 6,9% de los casos). Estos porcentajes de aprobación son similares a los observados para el conjunto del FPB en la sección 4 (69%, sumando aprobados totales y con materias pendientes, frente al 64% en promedio que reporta UTU). De todas formas, la estimación supone que al menos uno de cada cuatro (24%), dependiendo del supuesto que se tome respecto a la distribución de los casos sin información válida, no logró la promoción durante la primera experiencia en el FPB.

Cuadro 11. Resultados obtenidos en el primer año en FPB (en %)

	% sobre el total	% sobre casos válidos
Aprobó el año o el semestre	59.4	63.8
Aprobó con materias pendientes	9.6	10.3
No aprobó	24.1	25.9
Sin dato	6.9	
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

7.2 Permanencia/abandono durante el primer año en FPB

El segundo indicador de interés en esta parte del análisis refiere al comportamiento de los estudiantes durante el primer año en el FPB en relación a la continuidad o discontinuidad de sus vínculos educativos. El análisis presentado en la sección anterior alertaba que los eventos de desvinculación resultan, efectivamente, un riesgo importante en las trayectorias de estos alumnos. Nos focalizamos ahora en una forma específica de la desvinculación, el abandono intra-anual, con base en el primer año en el FPB, donde probablemente el joven realice un balance entre sus expectativas previas que lo llevaron a optar por el programa y su experiencia concreta en el curso.

De acuerdo a los datos relevados en el marco del PISA-L 2009-2014, presentados en el siguiente cuadro, tres de cada cuatro estudiantes (74.7%) asistieron hasta el final del curso en su primer año en FPB, un 23% dejó de asistir antes de terminar el año, mientras que una proporción muy minoritaria (2,3%) declaró que cursó algunas materias hasta el final pero abandonó otras.

Cuadro 12. Comportamiento de los estudiantes durante el primer año de FPB. En %

Cursé hasta el final	74,7%
Dejé algunas materias	2,3%
Abandoné antes de fin de curso	23%
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

El abandono de los cursos durante el año aparece, entonces, como un problema crítico que afecta las trayectorias de al menos uno de cada cuatro estudiantes del FPB, desde el comienzo mismo. La probabilidad de abandono durante el primer año debe valorarse como alta, especialmente tomando en cuenta que el programa está estructurado y orientado explícitamente como una alternativa para jóvenes con trayectorias de desvinculación, cuyo objetivo además de la revinculación asume el desafío de la permanencia de estos jóvenes en el sistema.

Buscando profundizar en el análisis de este problema, exploramos específicamente los riesgos de abandono durante el primer año asociados a un conjunto de variables de tipo sociodemográfico (estatus socioeconómico, sexo) y vinculadas a la trayectoria académica anterior a los 15 años (edad de ingreso al FPB, estrato de desempeño académico en PISA, sector institucional en el que el joven cursaba en 2009). La tabla siguiente presenta la estimación sobre la proporción de jóvenes que abandonaron el FPB durante su primera experiencia, en función de las variables de interés.

Al momento de la interpretación de los resultados debe considerarse que, debido al reducido número de casos que componen nuestra sub-muestra, los errores estándar de las estimaciones (y por tanto los intervalos de confianza) son muy grandes, lo que implica la casi imposibilidad de encontrar diferencias estadísticamente significativas. Considerando estas precauciones, pueden señalarse algunas comparaciones interesantes, al menos, para la formulación de hipótesis plausibles.

En primer lugar, los datos sugieren que la trayectoria educativa anterior estaría condicionando en buena medida el riesgo de una desvinculación durante el primer año. El 26% de los alumnos que se ubicaron en el estrato 3 en las pruebas PISA de Lectura, es decir, por debajo de los umbrales mínimos de competencia, abandonaron el curso en su primer año en el FPB, frente al 8% de los del estrato 2. En tanto, la proporción que dejó de asistir durante el año es también sensiblemente más alta entre quienes se incorporaron a la experiencia entre el 2010 y el 2014 (es decir, con 16 años o más), en comparación con los que comenzaron en 2009, cuando tenían 15 años de edad: 31,5% y 16,6% respectivamente. Una diferencia similar se registra, en tercer lugar, entre los que provenían de un liceo de secundaria en relación a los que en 2009 ya asistían a alguna modalidad de la UTU (39,6% vs. 15,5%).

En relación a las variables sociodemográficas, el cuadro de referencia muestra, en primer lugar, que los riesgos de abandono durante el primer año en FPB son mayores para los varones (29%, frente al 12% entre las mujeres), coincidente con el perfil largamente documentado de masculinización de la desvinculación escolar. En cambio, no encontramos una asociación clara entre la probabilidad de abandonar y el origen socio-económico de los estudiantes. Tal vez, podría señalarse, apenas, una posible diferencia entre los jóvenes ubicados en el tercer cuartil del índice de estatus (ESCS) y los dos

más bajos¹⁷. Este último resultado podría estar asociado a la alta selectividad social de los jóvenes que siguieron trayectorias en FPB, tal como surgía del análisis presentado en la sección 6.

Cuadro 13. Abandono durante el año s/variables seleccionadas.

Abandono durante el año		
Año ingreso	pp	Ee
Ingresó 09	17%	0,08
Ingresó 10-14	31%	0,09
Estrato PISA		
Str 2	8%	0,07
Str 3	26%	0,07
Perfil socioeconómico		
Cuartil 1	22%	0,08
Cuartil 2	29%	0,12
Cuartil 3	16%	0,14
Sexo		
Varones	29%	0,08
Mujeres	12%	0,08
Institución		
Liceo púb	40%	0,11
UTU	15%	0,07

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

7.3 Vinculación/desvinculación al año siguiente al ingreso al FPB

Tal como se planteó en la sección 3.2, el abandono de los estudios durante el año constituye una de las dos grandes formas mediante la que los estudiantes interrumpen sus vínculos con el sistema educativo. La otra viene dada por la decisión de no matricularse al inicio del año lectivo. Este apartado explora precisamente la situación educativa al año inmediatamente siguiente al ingreso al FPB. Utilizaremos con este propósito un indicador simple de asistencia que distinguirá entre los estudiantes que seguían estudiando en la enseñanza formal, tanto en FPB como en cualquier otra modalidad, y quienes no lo hacían. Al tomar un horizonte temporal “inmediato”, pero igualmente diferido en el tiempo, en relación al ingreso a la experiencia (a saber, el año siguiente), el análisis nos permitirá explorar los resultados del FPB desde una lógica longitudinal focalizada en las trayectorias educativas. En los términos de la sección anterior, se hará foco sobre los eventos de matriculación o

¹⁷El PISA-L 2009-2014 no registró estudiantes del cuartil superior del índice de ESCS que hayan cursado FPB.

no matriculación (códigos “1” y “2” en el análisis de secuencias) que se presentan inmediatamente después de la primera matriculación en FPB (la primera aparición del código “9”).

El primer dato a retener es que, de acuerdo a nuestras estimaciones, el 36.2% de los jóvenes de la cohorte PISA 2009 que pasaron por un FPB en el período de estudio, no registraron matriculación en ninguna modalidad de educación formal al año siguiente a su ingreso. Sumado a los resultados previos sobre los niveles de abandono durante el primer año de cursado, esta primera conclusión deja en evidencia el peso preponderante de la desvinculación en las trayectorias de estos jóvenes, no solo previas, sino posteriores al ingreso a la experiencia.

Cuadro 14. Estudiantes que no se matricularon al año siguiente de FPB.

	Mean	Ee	[95% Conf. Interval]	
Todos	0.362	0.073	0.216	0.508

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

Al igual que en el caso del abandono intra-anual, estimaremos ahora la asociación entre la no matriculación al año posterior al ingreso al FPB y las variables explicativas que hemos utilizado a lo largo del análisis. Incorporaremos, además, el dato sobre abandono intra-anual en el primer año, para chequear la hipótesis de que constituye un fuerte predictor de un evento de no matriculación posterior. Los resultados se resumen en el cuadro siguiente.

El primer resultado a destacar, es que la probabilidad de que el estudiante permanezca matriculado en el año $t+1$, dado que ingresó al FPB en el año t , parece ser menor para los jóvenes que transitaron a la experiencia luego de 2009. Nuestra estimación arroja una diferencia de 14 puntos (31% para los inscriptos en 2009 vs. 45% para los que lo hicieron entre 2010 y 2013), aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa, probablemente por el reducido número de casos de la muestra. Más importante aún resulta el efecto del abandono intra-anual. Tres de cada cuatro jóvenes que dejaron de asistir al FPB durante su primer año en la experiencia, no se inscribieron en ningún curso de educación formal al año siguiente. La probabilidad para los que completaron su primer año es de 0.248, una diferencia estadísticamente significativa, incluso con los altos errores de estimación de nuestra muestra. Parece claro, en virtud de estos resultados, que el abandono intra-anual constituye una condición casi suficiente para la desvinculación posterior. Igualmente, no es una condición necesaria: una proporción nada despreciable (uno de cada cuatro) de jóvenes que comenzaron el FPB y cursaron hasta el final del curso, igualmente se desvincularon al año siguiente. El estrato de

desempeño lector en las pruebas PISA arroja una diferencia de casi 10 puntos a favor del estrato 2 (intermedio) en comparación con el 3 (por debajo del umbral de suficiencia), aunque no significativa estadísticamente. Por fin, de forma similar a lo observado respecto al abandono intra-anual, los estudiantes que cursaban en la modalidad secundaria en 2009 presentan una mayor propensión a no matricularse al año siguiente al ingreso a la experiencia (56.4% frente a 26.8% entre quienes asistían a la UTU ese año, diferencias no significativas). En conjunto, estos primeros resultados sugieren un peso importante de la trayectoria escolar, tanto anterior al ingreso del FPB como en el inicio de la experiencia, sobre la desvinculación educativa.

Por su parte, no encontramos evidencia de diferencias entre varones y mujeres, al tiempo que los riesgos de no matriculación al año siguiente en FPB parecen ser mayores cuanto menor es el nivel de status socioeconómico, aun en una población fuertemente seleccionada como ésta, las probabilidades son 20 puntos más alta en el cuartil más bajo en comparación con el cuartil 3¹⁸, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas. Por último, el análisis por región sugiere un mayor riesgo de desvinculación inter-anual en Montevideo y su Área Metropolitana, así como en la región Este, en comparación con el Nordeste y el Oeste del país: 41.7%, 41.1%, 29.7% y 28.5% respectivamente (diferencias no significativas).

¹⁸ Como se anotó, el PISA-L no encontró ningún estudiante del cuartil superior de estatus socioeconómico en el FPB.

Cuadro 15. Estudiantes que no se matricularon al año siguiente de FPB.

	Mean	Se	LI	LS
Año de ingreso al FPB				
2009	0.311	0.100	0.113	0.510
2010-2013*	0.450	0.099	0.252	0.648
Abandono en el primer año en FPB				
Asistió hasta el final	0.248	0.073	0.103	0.392
Abandonó	0.737	0.135	0.469	1.000
Sector institucional en 2009				
Secundaria	0.564	0.115	0.336	0.793
UTU	0.268	0.090	0.088	0.449
Sexo				
Varones	0.361	0.089	0.184	0.538
Mujeres	0.364	0.129	0.107	0.622
Desempeño PISA				
Estrato 2	0.288	0.163	0.037	0.612
Estrato 3	0.381	0.080	0.222	0.541
Status socioeconómico				
Cuartil 1	0.403	0.101	0.201	0.605
Cuartil 2	0.368	0.140	0.089	0.647
Cuartil 3	0.208	0.151	0.092	0.509
Región				
Montevideo y AM	0.417	0.116	0.185	0.648
Este	0.411	0.191	0.029	0.793
Nordeste	0.297	0.116	0.065	0.529
Oeste	0.285	0.115	0.055	0.515

Fuente: Elaboración propia en base a PISA-L 2009-2014

En suma, nuestro análisis revela que los estudiantes de FPB experimentan niveles de aprobación bajos, aunque similares a los registrados en otras modalidades de enseñanza, tanto técnica como general, con menor nivel de focalización en población económica, social y educativamente vulnerable¹⁹. De todos modos, se registran niveles preocupantes de reprobación en el primer año en el Programa.

Los resultados más alarmantes, refieren a las trayectorias que suponen una desvinculación casi inmediata tras el inicio de la experiencia, tanto intra como inter-anual.

Así, tal como se ha mostrado, un porcentaje muy alto de alumnos dejan de asistir a clases antes de culminar sus cursos el mismo año que comenzaron el FPB. El análisis sugiere un efecto importante sobre el abandono intra-anual de los antecedentes educativos, especialmente, aquellos vinculados al

¹⁹Las estimaciones realizadas en base al PISA-L 2009-2014 sobre este aspecto no difieren radicalmente de las estadísticas oficiales de la UTU, teniendo en cuenta que se trata de metodologías distintas aplicadas a diferentes conjuntos de población.

desarrollo de competencias básicas de lectura, tal como las evalúa PISA. Asimismo, los riesgos de abandono durante el primer año aparecen asociados al calendario de ingreso al FPB, al tipo de institución de origen (secundaria o UTU) y al sexo.

Por su parte, también preocupa la alta proporción de jóvenes que no se matriculan a ninguna forma de educación formal en el año inmediatamente siguiente a su ingreso a la experiencia. Al igual que en el caso del abandono intra-anual, la desvinculación inter-anual aparece asociada, de acuerdo a nuestras estimaciones, a la trayectoria educativa previa al ingreso al FPB y a la experiencia durante el primer año en el programa. En particular, el abandono intra-anual en el año uno, se reveló como una condición casi suficiente para la no matriculación inmediatamente posterior. Nuestras estimaciones sugieren que el origen socioeconómico y la localización geográfica se asocian también con los riesgos de desvinculación al segundo año.

8. Síntesis y Reflexiones

La presente sección constituye el corolario de los hallazgos obtenidos en este trabajo de tesis.

Como se recordará, esta tesis se propuso identificar las características sociodemográficas de los estudiantes del FPB, y analizar sus trayectorias educativas, previa y posteriormente a su estadía por el programa. Este análisis se propuso dialogar con las características del FPB en vistas de explorar sobre los logros del programa en tanto política de inclusión educativa.

Para ello, se analizaron las estadísticas secundarias proporcionadas por el CETP y la información primaria de carácter longitudinal derivada del estudio PISA-L 2009-2014.

En primer lugar presentaremos a modo de síntesis, los principales hallazgos de la investigación. Seguidamente, desarrollaremos las principales conclusiones en base a ellos y algunas reflexiones que a nuestro entender, merecen ser profundizados en otra oportunidad.

8.1 Síntesis de los principales hallazgos

- **Sobre las características sociodemográficas de los estudiantes de FPB**

Sexo. Se observa una marcada preeminencia masculina en la matrícula, aunque con importante presencia de mujeres.

Edad. La mayor parte de los matriculados tiene entre los 15 y 19 años de edad. Igualmente se destaca la integración de estudiantes por debajo de la edad establecida por el Plan (menores de 15 años)

Región. Se observa una disparidad en los resultados para el total de los estudiantes de FPB, entre quienes la matrícula ha sido claramente superior para el conjunto de los departamentos del interior, en relación al total de los estudiantes relevados por PISA-L entre quienes se concentran estudiantes de Montevideo y el área metropolitana.

Perfil socioeconómico. Los estudiantes de FPB provienen, en su mayoría, de los hogares de más bajo nivel socioeconómico, al tiempo que los estratos medios reflejan una presencia significativa para el total de los jóvenes.

- **Sobre las Trayectorias educativas**

Respecto de los resultados sobre las trayectorias educativas, encontramos algunas características generales sobre las que merece detenerse, antes de focalizar sobre la trayectoria previa, durante y posterior al cursado en FPB.

En primer lugar, tanto la exploración de las secuencias en términos de asistencia/no asistencia, como en términos de asistencia FPB/asistencia/no asistencia, sugiere que, pese al carácter altamente focalizado del FPB, las trayectorias escolares de estos estudiantes no pueden considerarse homogéneas. Esta situación es confirmada por el análisis de **concentración/dispersión** de las secuencias, según el cual el 48,6% son trayectorias únicas o casi únicas.

Por otra parte, según el análisis de los elementos de las secuencias según asistencia a FPB/asistencia/no asistencia, el principal resultado refiere a la muy alta incidencia de la desvinculación entre estos jóvenes, siendo que más del 90% de sus trayectorias suponen al menos un año de no asistencia a la educación formal. Esta situación, que aparece como una característica típica de las trayectorias de los jóvenes que han pasado por el FPB, coincide con las altas tasas de desvinculación referidas en la sección 6.2.

Trayectoria previa/Antecedentes educativos

Procedencia institucional. La mayoría del total de los estudiantes de FPB proviene de EMB (45%) mientras una proporción muy importante de los estudiantes proviene de primaria (38%)

Sin embargo, para el total de estudiantes de FPB de la muestra PISA-L, quienes por definición, ya se encontraban en EMB, la mayoría de ellos provenían de UTU al 2009, la misma institución en la que se desarrolla el FPB.

Experiencia previa, según último año alcanzado. La mayoría de los estudiantes a los 15 años, se encontraba cursando primer grado de EMB, el 71% del total de la cohorte. Seguidamente, un 24% cursaba a la misma edad segundo grado y solo un 6% cursaba tercero. Es decir, el 71% de los estudiantes ya contaba con tres años de rezago al 2009, al principio del período en estudio.

Nivel de competencia por estrato PISA. La gran mayoría de los estudiantes cuenta con un nivel de competencias correspondiente al estrato 3 (81%), definido por los desempeños por debajo del umbral de competencias mínimos. Igualmente, existe una menor proporción, aunque significativa, que fue evaluada por PISA en un nivel de competencias intermedio, definido por el estrato 2 (casi un 20%).

Trayectoria escolar previa. El análisis del orden de los elementos, evidencia que los episodios de desvinculación previos al ingreso al FPB son importantes, conforme a los criterios de focalización de esta propuesta educativa. Las estimaciones varían entre un 18%, entre el conjunto de la sub-muestra de la cohorte PISA 2009 que pasó alguna vez por el FPB y aproximadamente el 50% entre quienes se incorporaron al plan luego del año 2010. En cualquier caso, se trata de valores altos.

Resultados durante el año FPB

Resultados de aprobación. Los estudiantes de FPB experimentan bajos niveles de aprobación, y preocupantes niveles de reprobación. Las características sociodemográficas consideradas (sexo, edad, región) de los estudiantes no parecen tener una influencia significativa sobre los resultados educativos en este programa. Sin embargo, debe considerarse la influencia del antecedente educativo, marcado por el trayecto.

Comportamiento escolar. Se observa un alto porcentaje de alumnos que dejan de asistir a clases antes de culminar los cursos. Sobre estos niveles de abandono se ha sugerido una fuerte influencia de los antecedentes educativos (competencias básicas evaluadas por PISA, nivel de rezago, tipo de institución de origen (secundaria o UTU) y sexo).

Trayectoria posterior

Se han distinguido tres tipos de trayectorias escolares entre los jóvenes que han optado por el FPB entre 2009 y 2014: de *desvinculación temprana*, de *persistencia* y de *tipo intermitente*.

Se constata que una proporción muy importante (48%) de los estudiantes han terminado desvinculados tempranamente de la enseñanza formal. Panorama que se agrava al agregar aquellos casos que han seguido lo que hemos llamado trayectorias de tipo intermitente (14%).

Tanto el análisis de trayectorias realizado para los estudiantes de FPB en el total del período estudiado (sección 6) como el realizado con base en el primer año de curso en FPB (sección 7.3) confirman el peso de los episodios de desvinculación, y muestran que la no escolarización suele constituir el estado final de estos estudiantes.

Un 36,2% de jóvenes no se matricularon a ningún curso de educación formal al año siguiente de FPB. El principal factor de influencia sobre este evento, lo constituye el antecedente educativo de rezago, marcado por el estrato PISA.

8.2 Conclusiones y Reflexiones finales

Por último, esta sección está dedicada a mostrar las conclusiones finales del presente trabajo de tesis, al tiempo que agrega algunas reflexiones que, producto de este proceso, intentan despertar el interés en la búsqueda de nuevas preguntas. Dichas conclusiones se desarrollarán también en diálogo con los antecedentes de investigación y el marco conceptual referido.

Una primera conclusión, refiere al objetivo de caracterizar la población del FPB en diálogo con el perfil de dicho programa. A este respecto, podemos reafirmar el carácter focal de la política, en tanto las características sociodemográficas como educativas (según los antecedentes educativos) de los estudiantes que han cursado el FPB son coincidentes con el perfil esperado por el programa.

A este respecto, se ha observado que el FPB integra jóvenes que en su mayoría tienen entre 15 y 19 años de edad; provenientes de los hogares más pobres; que han experimentado episodios de desvinculación y rezago previo a su ingreso; y poseen muy bajos niveles de competencia.

Como se ha mencionado, el FPB es una política de inclusión educativa, que pretende atender a aquellos jóvenes en situación de exclusión educativa, superando la integración exclusiva de aquellos en condiciones de exclusión social. Sin embargo, siendo una política que intenta trascender la focalización de esta población, se considera que el FPB ha mostrado avances (jóvenes menores de 15 años, de estratos socioeconómicos medios, o asistiendo a algún centro educativo al año anterior, por ejemplo) pero no logros significativos respecto del perfil de la población que accede.

En este sentido, el trabajo realizado por Cecilia Alonso y Rocío Severino, (2013), concuerda sobre este resultado, al referirse a las coincidentes características sociodemográficas y académicas de los estudiantes respecto del perfil esperado por el programa.

Una segunda conclusión, refiere al objetivo de la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, es decir al comportamiento posterior al curso en FPB.

A este respecto, podemos afirmar que la desvinculación (intra e inter-anual) constituyen un comportamiento muy frecuente entre los jóvenes que han optado por este programa. El análisis de trayectorias ha identificado un importante porcentaje de jóvenes que han cursado el FPB a lo largo del período de estudio que se desvinculan tempranamente. Un 36,2% de estos jóvenes no se matricularon a ningún curso de educación formal al año siguiente de FPB. A este respecto, podemos afirmar que los principales factores de influencia sobre este evento, lo constituyen la trayectoria educativa previa al ingreso al FPB (antecedente educativo de rezago, marcado por el estrato PISA) y la experiencia durante el primer año en el programa (el abandono intra-anual). Asimismo, se sugiere que el origen socioeconómico y la localización geográfica se asocian también con los riesgos de desvinculación al año siguiente al FPB.

El trabajo sobre trayectorias educativas realizado por Cecilia Alonso y Rocío Severino, (2013), merece algunas reflexiones vinculadas a este hallazgo. En primer lugar, es de destacar el esfuerzo de esta investigación en la exploración de factores asociados a la continuidad/discontinuidad educativa, (factores personales relacionados con sucesos movilizados, expectativas y motivaciones y valoración sobre sus experiencias en el centro educativo). Sobre ellos, la investigación concluye en la no existencia de una correlación significativa entre estos factores y la continuidad educativa, salvo en algunos casos. En este mismo sentido, como se ha mencionado, la presente tesis estudia la relación entre la “no matriculación” al año siguiente de FPB con las variables sociodemográficas y antecedentes educativos, pudiendo observar una influencia importante del antecedente educativo marcado por nivel de rezago de los jóvenes.

Por otra parte, respecto de los resultados sobre las trayectorias educativas, entendemos que el aporte de esta tesis lo proporciona la extensión del panel en el tiempo, lo que hace posible conocer los comportamientos no solo del año anterior y posterior, sino que logra observar la trayectoria en términos de sucesos de eventos.

La tercera conclusión a la que nos permite arribar este trabajo, refiere a la relación entre las características sociodemográficas, académicas y las trayectorias educativas observadas, y los objetivos del programa en tanto política de inclusión educativa.

En este sentido, podemos afirmar que el FPB logra cumplir con el objetivo de revinculación al sistema educativo pero no con el de permanencia.

Así, tomando la tipología desarrollada por Mancebo, E. podríamos decir que el FPB actúa sobre las diferentes manifestaciones de la exclusión educativa, de la siguiente manera. Respecto del primer tipo, el de “estar fuera de la escuela”, podemos afirmar que este programa ha logrado integrar una significativa cantidad de jóvenes en esa situación, confirmado por los datos del aumento de la matrícula y las características sociodemográficas y educativas de sus estudiantes.

También es posible afirmar que el programa actúa sobre el tipo de exclusión por “aprendizajes de baja relevancia”, siendo que integra estudiantes en esta situación, evidenciado por el 81% de jóvenes que cursaron FPB evaluados por PISA en estrato 3.

Sin embargo, respecto del tipo de exclusión dado por el “abandono de la escuela”, asociado al mencionado objetivo de la permanencia en el sistema, no es posible observar logros significativos, confirmados por el 62% de estudiantes que se “desvinculan tempranamente” luego de haber pasado por el FPB y el 36,2% desvinculado al año inmediatamente siguiente al primer año en FPB.

En suma, siguiendo el concepto de inclusión educativa desarrollado por Fernandez, T. podríamos afirmar que el FPB, en tanto política de inclusión educativa, ha logrado avances en cuanto a la revinculación de estos jóvenes, que compartiendo las características sociodemográficas y educativas mencionadas, se habían apartado del sistema. Sin embargo, no se muestran logros significativos en cuanto al objetivo de permanencia en el sistema y en consecuencia a la superación de los deficientes resultados educativos.

Este hallazgo, podríamos decir, concuerda con los resultados desarrollados por el trabajo de Cecilia Alonso (2011), particularmente respecto de la expresión sobre la brecha existente entre el diseño y la implementación del programa referente a las dificultades del logro de los objetivos propuestos.

En dicho sentido, el presente trabajo permite afirmar que el logro esperado no es alcanzado en forma significativa, respaldado por los resultados de desvinculación. De esta manera, ambos trabajos se complementan, siendo que a los deficientes logros sobre los objetivos propuestos por el programa observados en el presente trabajo de tesis, encontramos en este trabajo un aporte sobre una dimensión causal de dicho resultado, referente a la brecha entre el diseño (y de allí su objetivo) y la implementación del programa.

Respecto de los magros logros sobre la permanencia de los estudiantes en el sistema, consideremos las siguientes observaciones, teniendo en cuenta que nos referiremos a jóvenes que comparten en su mayoría las características sociodemográficas y educativas ya mencionadas. En primer lugar, los resultados obtenidos muestran que las características sociodemográficas y educativas de los

estudiantes de FPB no tienen una influencia significativa sobre los resultados educativos. Sin embargo, el antecedente académico se constituye en el principal factor de riesgo sobre los magros resultados educativos (rezago y competencia académica).

En segundo lugar, como se ha mencionado, se observan trayectorias educativas (eventos de vinculación/no vinculación) que se comportan de forma muy diversa para el total de los estudiantes FPB, donde la desvinculación durante y posterior al curso de FPB continúa siendo el comportamiento más frecuente entre estos jóvenes.

En función de estas dos observaciones, arribamos a una cuarta conclusión. Esta considera que el FPB no logra superar la influencia de las características sociodemográficas y educativas, siendo que éstas continúan coincidiendo con deficientes resultados y trayectorias educativas. Los mismos sobre las que el programa ha pretendido actuar.

Reflexiones finales

Con base en el proceso y los hallazgos desarrollados en este trabajo de tesis, surgen dos reflexiones principales que entendemos merecen ser consideradas. Ambas refieren a la importancia dada por el FPB a la mejora de los aprendizajes y su consecuente acento en las características de su currículo.

En este sentido, nos planteamos en primer lugar, la interrogante sobre si el programa ha logrado superar los bajos niveles de competencia que caracterizan a la mayor parte de los jóvenes previo a su ingreso, aun considerando los altos niveles de desvinculación posteriores al curso en FPB. En consecuencia podríamos preguntarnos si el FPB, logra superar el tipo de exclusión por “aprendizajes de baja relevancia”, en términos de Mancebo.

Teniendo en cuenta que este trabajo de tesis no se propuso conocer estos logros, entendemos pertinente esta reflexión, considerando: la particularidad del FPB en cuanto a la propuesta curricular y metodológica; el objetivo del programa sobre la mejora en los aprendizajes que constituyen un aporte sobre los problemas de “exclusión educativa en la inclusión” y los magros resultados académicos que caracterizan a los jóvenes del FPB en particular y a los jóvenes en educación media en general.

Una segunda reflexión, íntimamente ligada a la anterior, pretende considerar la pertinencia de la adaptabilidad o no de la propuesta curricular del plan, trascendiendo su carácter de política de inclusión educativa. Es decir, considerar si la propuesta educativa pueda resultar propicia para cualquier sector de población, e incluso nivel educativo.

Bibliografía

- Abbott, A. (1995), "Sequence analysis: new methods for old ideas", Annual Review of Sociology 21: 93-113.
- Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. Tesis de grado, Lic. Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Alonso, Cecilia y Severino, Rocío (2013). *Trayectorias Educativas de los adolescentes que participan de FPB y PAC. Un estudio longitudinal en Paysandú*. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas y Desarrollo. Instituto de Ciencia Política - Departamento de Sociología. UdelaR
- Alonso, Cecilia. (2010) *Dos políticas de inclusión educativa bajo la lupa: el PAC y FPB de UTU en Paso de la Arena*. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- ANEP (2010) Plan Nacional de Educación 2010-2030. Componente ANEP: Aportes para su elaboración
- ANEP, (2013). Uruguay en PISA 2012 Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE. Primeros resultados en Matemática, Ciencias y Lectura. Dirección Sectorial de Planificación Educativa División Investigación, Evaluación y Estadística Programa PISA Uruguay. ANEP, CODICEN.
- ANEP/CETP-UTU a (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo 1*. CETP-UTU, Montevideo
- ANEP/CETP-UTU b (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo 2*. CETP-UTU, Montevideo
- ANEP-CODICEN (2015), Mensaje Presupuestal [2015-2019](#), Tomo I, ANEP, Montevideo.
- Cardozo, S. (2008) *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. Cuadernos de la ENIA Políticas Educativas 2010-2030.
- Cardozo, S. a (2015) *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación educativa escolar en la Educación Media*. Tesis de Maestría en Sociología. En Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales, Departamento de Sociología, FCS/UdelaR.

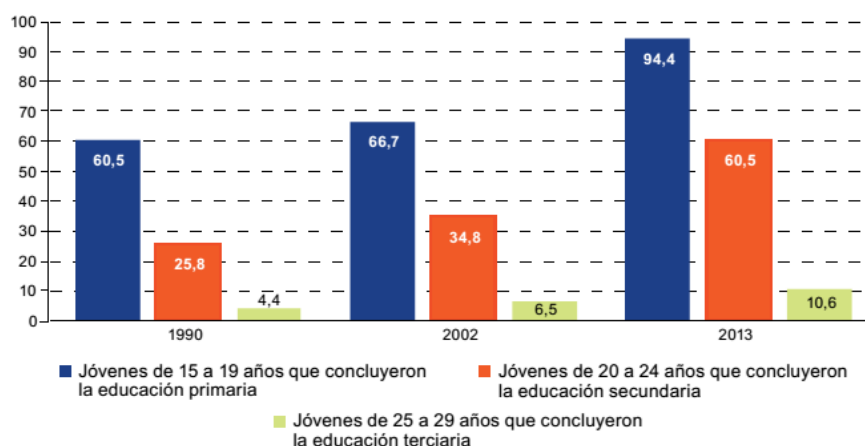
- Cardozo, S. (2016) Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- CEPAL. (1998). *La exclusión social de los grupos pobres en Chile*.
- CEPAL. a (2015). Mascareno, A. y Carbajal, F. *Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión*. En Revista n 116, CEPAL.
- CEPAL. b (2015) Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe
- CETP (2013) Educación Integrada. Aportes a la educación Uruguaya. Seminario sobre Alfabetización: Julio Castro.
- CETP-UTU (2014). *Informe Matrícula 2014*. Programa Planeamiento Educativo Departamento de Estadística.
- CETP-UTU (2014). *Reporte de Resultados 2013*. Programa Planeamiento Educativo Departamento de Estadística.
- Dibot, Gonzalo (2015). Tendencia no es destino. Jóvenes en programas de inclusión de Educación Media en Uruguay. Tesis de Maestría en Sociología. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- DIEE, ANEP (2015) Cuatro evaluaciones de proyectos de inclusión educativa implementados en la educación media. Documento de trabajo para la discusión. DIEE, CODICEN
- Fernandez, T y Boado, M. (2010) Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El Panel PISA 2003-2007.
- Fernandez, T, Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009) en *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Colección Art. 2. UdelaR
- Fernandez, T. (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, FCS/UdelaR.

- Fernandez, T. Cardozo, S. Pereda, C. (2010). “Desafiliación y desprotección social” en *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Colección Art. 2. UdelaR
- Fernandez, T. y Alonso, C. (2012) Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 21 Num. 1, Instituto de Ciencia Política, UdelaR. Montevideo, 2012.
- Filardo, Verónica y Mancebo, María Ester (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Colección Art. 2. UdelaR
- Giele, J.Z. & Elder, G. H. (1998), “Life course research. Development of a Field” en Giele, J.Z. & Elder, G. H. (Eds.) “Methods of life course research. Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lorenzo, V. (2013) Educación Técnica y Primer Empleo. Un estudio de caso para los activos de Montevideo. Monografía final de grado, Lic. En Sociología. FCS/UdelaR
- Mancebo, E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*.
- Mancebo, E. y Mendez, N. (2012) *La inclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento*. En *Revista de Ciencias Sociales* n 30. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Sen, Amartya. (2000). *Social Exclusion: concept, applications and scrutiny*, Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Serie "Aportes para la reflexión y transformación de la educación media superior" Cuaderno de trabajo nro. 1
- Ubal, M. (s/a). *Tras las huellas de Figari. Un plan con identidad y enraizado en una tradición*.
- Wu, L. (2000), “Some comments on ‘Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology’: Review and Prospect”, *Sociological Methods & Research* 29: 41-64.

ANEXOS

Anexo 1.

América Latina (18 países): jóvenes de 15 a 29 años que concluyen la educación primaria, secundaria y terciaria, según grupo etario, 1990, 2002 y 2013
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países, y CEPAL, Panorama Social de América Latina, 2014 (LC/G.2635-P), Santiago, (2014). En CEPAL, b. (2015)

Anexo 2. Fortalezas y limitaciones del estudio

Parece oportuno al menos mencionar las principales fortalezas y limitaciones derivadas de la estrategia metodológica y la información disponible en el presente estudio.

En primer lugar, reafirmamos como principal fortaleza el carácter longitudinal de este estudio, por el tiempo que esta comprende. Dicha temporalidad (de 6 años calendario), brinda la posibilidad de observar la evolución en el tiempo de los fenómenos de interés, proporcionando una mirada más amplia (en forma de secuencias) que permite dar sustento al estudio.

En segundo lugar, el mismo carácter longitudinal, cuenta con la fortaleza de poder observar los eventos anteriores y posteriores al evento seleccionado como base (el año en curso en FPB). Así, es posible observar los fenómenos inmediatos que caracterizan el pasaje por el evento que nos hemos propuesto observar.

Por otra parte, se debe asumir como debilidad, la cantidad de casos que constituye nuestra muestra. En este sentido, asumimos que siendo que la muestra que constituye nuestra población objetivo, no fue construida para el estudio particular sobre FPB, el total de casos solo representa un 4% de la misma, siendo una proporción muy pequeña, con las consecuencias ya anotadas.

Por último, queremos explicitar que esta tesis no es ni pretende ser una investigación de impacto sobre el FPB. Sino que, como se ha mencionado, este trabajo tiene un carácter descriptivo y

exploratorio. Por ello, queremos advertir al lector sobre la imposibilidad de encontrar en este trabajo de tesis un desarrollo sobre los impactos del programa sobre las problemáticas educativas.

Anexo 3. Descripción el Currículo a través de las siguientes dimensiones:

- Organización curricular y Metodología propuesta

En primer lugar, la existencia de trayectos establece el recorrido curricular según el grado de avance en la EMB de los estudiantes. *“Se parte del reconocimiento de lo aprendido y se plantean diferentes trayectos formativos que permiten, a las personas con diferentes antecedentes académicos o experiencias de vida, transitar por caminos curriculares diversos para el logro de un mismo perfil de egreso que contemple la continuidad educativa al nivel superior y la certificación para el mundo del trabajo”.* Así, *“se define como **trayecto formativo** al recorrido curricular que un estudiante realiza con el fin de obtener la certificación deseada, como operario práctico en un área profesional específica, así como la continuidad de estudios a niveles superiores”* (Tomo 1. FPB Plan 2007). Cabe señalar además que todos los trayectos (y al interior todos los módulos) están constituidos por tres componentes: el componente profesional, el componente de formación general y el programa de alfabetización laboral” (Tomo 1. FPB Plan 2007).

En segundo lugar, el currículo del FPB se destaca por su **organización modular**. El trayecto 1 cuenta con 6 módulos y los trayectos 2 y 3 con 4 módulos cada uno, en todos los casos cada año se transitan dos módulos.

Conceptualmente, los módulos permiten: facilitar la acreditación de logros en el corto plazo; la inscripción en cualquier momento del año independiente del año en curso; contribuir al aprendizaje integral y complejo del objeto de estudio, propiciando espacios interdisciplinarios de aprendizaje.

La metodología utilizada se basa en el taller, correspondiente a la formación profesional elegida e implica la mayor carga horaria. Al mismo tiempo se desarrollan los espacios propios (de las materias disciplinares) y los espacios integrados que conjugan las disciplinas con el espacio de taller. Esta configura una innovación en los cursos dictados por UTU, donde además de materializar el trabajo interdisciplinario se trabaja sobre una propuesta de trabajo (Unidades Didácticas Integradas, UDI), previamente elaboradas y acordadas por todo el equipo docente en reuniones semanales denominadas EDI (Espacio Docente Integrado). Esta propuesta además busca constituirse en un

espacio diálogo entre la teoría y la práctica así como entre el aprendizaje para la ciudadanía y para el mundo del trabajo.

También se destaca la baja carga en la cantidad de materias que ocupan el currículo, siendo solo 6 por módulo.

Por otra parte, dicho currículo incluye la Unidad de Alfabetización Laboral. Esta, constituye otro eje central de la propuesta concebido como dispositivo en tanto supone la puesta en práctica de ciertos principios teóricos, a saber: *la Teoría de la ciudadanía y el estudiante como sujeto de derecho, el Paradigma de la producción de la subjetividad y el Trabajo como centralidad para la existencia de los sujetos*. Al mismo tiempo supone los siguientes principios metodológicos: la alfabetización, integralidad del sujeto, la interdisciplinariedad y la territorialidad de la propuesta. La Unidad prevé la integración de un equipo interdisciplinario (dupla) integrado por un profesional en el área social-educativa y otro vinculado al derecho.

- **Habilitación laboral y educativa**

La habilitación educativa de este Plan constituye otra novedad respecto a otros planes de inclusión educativa existentes hasta el momento. En materia educativa el Plan acredita ciclo básico y habilita a la educación media superior en cualquiera de sus formatos en todo el sistema educativo. Así, un estudiante que haya culminado el ciclo podrá continuar sus estudios bien en cualquier otro programa o curso de UTU, o bien optar por terminar sus estudios en secundaria. En materia de habilitación laboral, el Plan ofrece un certificado de Operario Práctico.

- **Duración**

La duración de los cursos responde a su lógica modular y de trayectos. Así, el trayecto 1 tiene una duración total de tres años, divididos en 6 módulos, y los trayectos 2 y 3 implican dos años en cuatro módulos cada uno.

Es importante considerar también la duración de cada módulo, ya que estos permiten el ingreso a los cursos independientemente del año que se esté cursando. En este sentido, señalamos que todos ellos ocupan en promedio un semestre lectivo, con una carga horaria semanal de 30 horas.

- **Sistema de evaluación**

Otro componente de gran importancia de este Plan es el sistema de evaluación que se ha propuesto. El mismo se materializa en artículos del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM).

En él se detallan los criterios de evaluación que se resumen en: concebir la evaluación como un momento más del proceso de aprendizaje, concebir las calificaciones en términos de “logros alcanzados” sobre una escala de 1 a 12 que responde a diferentes valoraciones sobre el alcance de los logros. Así, la calificación global (final) de cada período evaluado (Módulo) es el resultado del acuerdo del equipo docente basado en una evaluación de los espacios integrados, una calificación de los espacios propios y una calificación por asignatura. Las valoraciones sobre el desempeño de los estudiantes, solo se registran en términos de juicios, no de calificaciones numéricas.

- Perfil de ingreso

Se dirige a jóvenes mayores de 15 años que no hayan culminado el ciclo de enseñanza media básica, organizando su ingreso en tres trayectos según sus antecedentes académicos: el trayecto 1 está dirigido a quienes sólo hayan culminado la educación primaria, el trayecto 2 a quienes cuenten con primer año de secundaria y el trayecto 3 a quienes hayan completado segundo año del mismo ciclo.

Por último, destacar el rol asignado al **Educador**, como otro componente del Plan que atiende la tensión entre vinculación y desvinculación educativa. En este caso, *“La tarea del educador opera sobre espacios que históricamente no han sido especialmente atendidos por las instituciones de educación formal.” “La intervención del educador presupone considerar que la tensión permanencia-desvinculación es un fenómeno multicausal; y que por lo tanto necesita una respuesta que tenga en cuenta las diversas dimensiones.* (Tomo 1. FPB Plan 2007).

En ese sentido, los componentes de su intervención se dividen en el trabajo en la escuela y en el contexto. El primero prevé la promoción del vínculo educativo en actividades con los estudiantes y la integración plena al equipo docente y la escuela. El segundo, supone el trabajo con las familias e intervenciones a nivel comunitario.

Anexo 4.

Orientaciones FPB Plan 2007. Año 2015

Área	Orientación
Industria y producción	Artes Gráficas
	Carpintería
	Chapa y pintura automotriz
	Energías renovables
	Electricidad
	Mecánica automotriz
	Mecánica general
	Metalúrgica
	Panadería
	Refrigeración
	Robótica
	Seguridad electric viv
Vestimenta prendas punto	
Servicios	Belleza
	Deporte
	Gastronomía
	Hípica
Informática	Informática
Agro	Ganadero-lechero
	Agropecuaria sustentable
	Granjera
	Hortícola intensiva
	Vivero
Construcción	Construcción
	Instalaciones sanitarias
Comunicación	Audiovisual
Artes y humanidades	Música
No especificado	Redescubrir

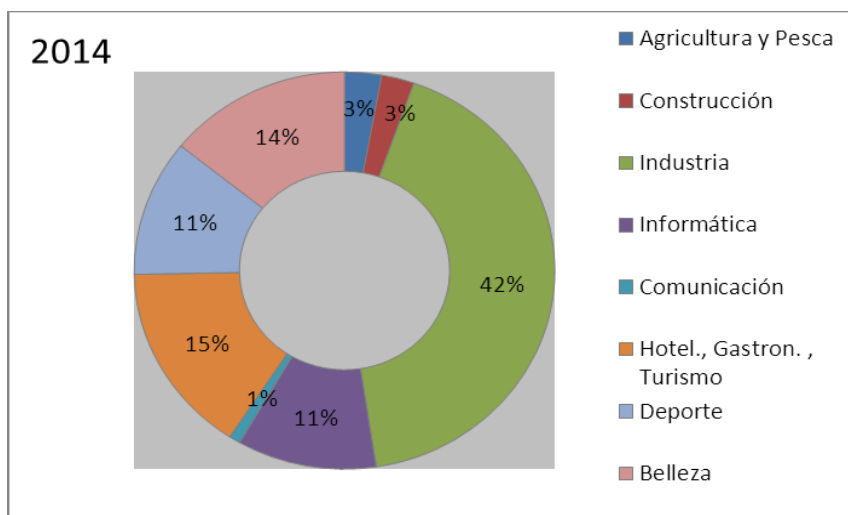
Fuente: Comisión de Seguimiento FPB- UTU

Cantidad de Escuelas Técnicas con FPB y FPB Comunitarios por Departamento. Año 2013



Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Alumnos matriculados en FPB Plan 2007, según área de estudio. 2014.



Fuente: Informe 2014-UTU. Departamento de Estadística. Programa Planeamiento Educativo. CETP