





# **La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay**

## Colección Artículo 2

A efectos de cumplir con el mandato contenido en la Ley Orgánica a través de su Artículo Segundo, se ha creado el “Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General”, cuyo objetivo es financiar proyectos en torno a temas de relevancia nacional e interés público.

La Colección Artículo 2 reúne, en esta primera edición, los resultados del llamado 2008. Una comisión evaluadora compuesta por Hugo Achugar, Luis Bértola, Pablo Carlevaro, Gerardo Caetano, Álvaro Díaz, Rodolfo Gambini, Adela Pellegrino y Juan Piquinela, fue la encargada de seleccionar aquellos proyectos que actualmente han culminado con la elaboración de seis libros:

- La Matriz Energética: una construcción social.
- Intensificación Agrícola: oportunidades y amenazas para un país productivo y natural.
- La Inserción Internacional de Uruguay en Debate.
- La Desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas.
- (Des)Penalización del Aborto en Uruguay: prácticas, actores y discursos. Abordaje interdisciplinario sobre una realidad compleja.
- Hacia la Despenalización del Aborto: el rol de la Ley de Defensa al Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva.

# **La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas**

Tabaré Fernández Aguerre (coordinador y editor)

- Marcelo Boado Martínez
- Marisa Bucheli Anaya
- Santiago Cardozo Politi
- Carlos Casacuberta Guemberena
- Lorena Custodio Pallares
- Cecilia Pereda Bartesaghi
- Ana Verocai Masena

Colección Art.2

Comisión Sectorial de Investigación Científica

Universidad de la República

2010

La desafiliación en la Educación Media y  
Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas

Editado y coordinado por Tabaré Fernández Aguerre, [tabaref@fcs.edu.uy](mailto:tabaref@fcs.edu.uy)

ISBN: 978-9974-98-089-1

1. Desafiliación.
2. Desigualdad social.
3. Cursos de vida.
4. Políticas de inclusión
5. Uruguay

Corrección de estilo: Cecilia I. Loureiro, [casiurbana@yahoo.com.ar](mailto:casiurbana@yahoo.com.ar) .

Diseño y diagramación: Florencia Lista, [florlista@gmail.com](mailto:florlista@gmail.com)

Portada: CSIC-UDELAR

Impreso en: Central de Impresiones S.A. [www.imprenta.com.uy](http://www.imprenta.com.uy)

Montevideo, Uruguay  
2010

# Indice

Prólogo del Rector Dr. Rodrigo Arocena .....	7
Presentación y síntesis .....	8

## Primera Parte: conceptos

1. Desafiliación y desprotección social. <i>Tabaré Fernández, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda</i> .....	13
2. Enfoques para explicar la desafiliación. <i>Tabaré Fernández</i> .....	27
3. Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. <i>Cecilia Pereda</i> .....	41

## Segunda parte: estudios empíricos

4. Incidencia y trayectorias de desafiliación. <i>Tabaré Fernández</i> .....	51
5. El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. <i>Santiago Cardozo</i> .....	65
6. Abandono en el Ciclo Básico de Educación Media en el litoral de Uruguay. <i>Ana Verocai</i> ....	83
7. Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). <i>Tabaré Fernández</i> .....	99
8. La deserción universitaria en la UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. <i>Marcelo Boado</i> .....	123
9. Caracterización de los desertores de UDELAR (Año 2006): inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. <i>Lorena Custodio</i> .....	153
10. Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008. <i>Carlos Casacuberta y Marisa Buchelli</i> .....	169

## Tercera parte: políticas y experiencias de intervención

11. Buenas prácticas: una modalidad de hacer políticas desde los centros. <i>Cecilia Pereda</i> .....	185
12. Panorama de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). <i>Tabaré Fernández y Cecilia Pereda</i> .....	205

Bibliografía .....	232
--------------------	-----

Glosario .....	243
----------------	-----

Noticia biográfica de los autores .....	247
---	-----



## Prólogo

# La Universidad al servicio de la República

Los fines de la Universidad de la República están establecidos en el artículo 2 de su Ley Orgánica. Uno de ellos es “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”. Se trata, en breve, de poner el conocimiento al servicio de la sociedad; esa es la médula del ideal latinoamericano de Universidad. Acercar los ideales a la realidad nunca es fácil; exige innovar una y otra vez. Con vocación autocrítica y renovadora, el Consejo Directivo Central de la UDELAR definió, en sus jornadas extraordinarias del otoño de 2007, los lineamientos orientadores de una nueva Reforma Universitaria; con esa perspectiva se ha trabajado desde entonces. Una de las iniciativas dirigidas a revitalizar aquel ideal es la creación del Fondo Universitario para la comprensión pública de temas de interés general, que por cierto toma su nombre de la precedente cita de la Ley Orgánica. Apunta a promover el estudio de temas relevantes y frecuentemente polémicos, poniendo a disposición de los ciudadanos interesados, elementos de juicio que permitan la elaboración de opiniones informadas y propias.

Cada año, la conducción colectiva y democrática de la institución define una lista de temas prioritarios; luego se realiza un llamado a propuestas que serán presentadas por equipos multidisciplinarios interesados en estudiar tales temas, con un apoyo financiero previsto en el presupuesto universitario. Cada propuesta seleccionada debe dar lugar a la publicación de material impreso y/o audiovisual, así como a la organización de encuentros u otras formas que se estimen pertinentes para comunicar a la ciudadanía el resultado de los estudios. Cada equipo orienta su labor de acuerdo a su leal saber y entender, en el contexto del pluralismo inherente a la genuina labor universitaria.

En 2008 se escogieron los siguientes “problemas de interés general”, todos ellos referidos a la situación nacional:

- Inserción internacional
- Matriz energética
- Permanencia y conclusión de los estudios en los diversos niveles de la enseñanza
- Despenalización del aborto
- Impactos del aumento del área agrícola y las modificaciones experimentadas por los sistemas agrícolas ganaderos en el período 2002-2008

Hoy la Universidad pone a disposición de la República estos aportes a la búsqueda de alternativas para afrontar grandes cuestiones. Anima a la institución la vocación de contribuir – con tanta modestia como tesón – a los debates ciudadanos en los que día a día se consolida y enriquece la democracia uruguaya.

Junio de 2010

Rodrigo Arcena

## Presentación y síntesis

La desafiliación educativa en el tránsito de la Educación Básica a la Superior constituye el principal problema para cualquier política que se proponga construir igualdad de oportunidades, dada su magnitud y su persistencia al menos en los últimos 20 años. Existe consenso entre los especialistas sobre su origen, generado por la estratificación social y en las desigualdades de género. La investigación más reciente también ha mostrado el papel crítico que tienen los factores organizacionales y pedagógicos, tales como el tamaño de la escuela, el plan de estudios y el clima escolar. Constituye además, un fenómeno heterogéneo: es variado el tipo de trayectorias que lleva a esa posición de vulnerabilidad social entre adolescentes y jóvenes. Los incipientes estudios sobre las políticas de inclusión muestran que tienen un lógica correcta pero que resultan insuficientes: sólo cubren una proporción mínima de los desafiados y además, carecen de respuestas a los problemas estructurales que generan el fenómeno.

Ahora bien, la contundencia de este conocimiento científico a nivel mundial no condice con la escasa acumulación de investigaciones hechas en Uruguay; tampoco con la comprensión que se tiene del fenómeno en distintos ámbitos sociales. Las prioridades de las agendas públicas tampoco parecen recoger adecuadamente la gravedad de los diagnósticos. Es claro, por tanto, que para contribuir a formular soluciones a este problema, se hace imprescindible crear herramientas específicas que ayuden a canalizar la investigación universitaria para una mejor comprensión pública. Siguiendo estas inquietudes, en mayo del año 2008 la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República convocó a presentar proyectos para el **Fondo Universitario para contribuir a la comprensión pública de temas de interés general**, inspirado en el artículo 2 de la Ley Orgánica de 1958, siendo uno de esos cinco temas la “*permanencia y la conclusión de los estudios en los diversos niveles de la enseñanza; y las estrategias para enfrentar los problemas vinculados (deserción, repetición, extraedad, permanencia indefinida, etc.)*”.

En respuesta a esta convocatoria, el equipo coordinado por Tabaré Fernández e integrado por Marcelo Boado, Carlos Casacuberta y Juan Pedro Mir, presentó al Fondo un proyecto de con el objetivo general de  *sintetizar el conocimiento acumulado a nivel nacional, regional e internacional sobre tendencias y perfiles de la desafiliación en la Enseñanza Media Superior y Superior y sobre las buenas prácticas existentes para desincentivarla*. El proyecto propone realizar cuatro grandes acciones: i) reunir en una publicación la investigación más actual y avanzada hecha en el país sobre la desafiliación educativa en la Enseñanza Media y Enseñanza Superior Pública, incluyendo la elaboración de tres estudios específicos; ii) realizar un seminario académico sobre este tema invitando a especialistas nacionales e internacionales; iii) relevar experiencias de buenas prácticas que se estuvieran desarrollando a nivel de centros educativos para desincentivar la desafiliación; y iv) realizar dos talleres regionales con docentes y técnicos sociales, en Salto y Rivera. El trabajo propuesto resultaba una continuación de tres investigaciones realizadas con anterioridad: i) el *Estudio longitudinal de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2003* (Fernández, Boado & Bonapelch, 2008; Fernández, 2009a y 2009b; Boado & Fernández, 2010); ii) *Deserción estudiantil universitaria en UDELAR y en Uruguay* (Boado et al, 2007); y iii) *Asistencia escolar y participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay* (Casacuberta & Bucheli, 2000).

Los trabajos comenzaron en febrero de 2009 integrando al equipo a Cecilia Pereda como asistente de investigación y a tres tesis de Maestría: Santiago Cardozo, Lorena Custodio y Ana Verocai. Colectivamente se definió un índice para el libro y se fijaron las fechas para el Seminario (junio) y los Talleres (setiembre), tomando en consideración los períodos del año en que se preveía menor carga de actividades curriculares en la Enseñanza Media (exámenes, pruebas, ATD, etc). Realizamos presentaciones personales del proyecto ante la Inspección General Docente de Secundaria (Adela Pereyra), la Dirección de Planificación Educativa de la UTU (Rita Ferrari), la Regional Norte de UDELAR (Laura Domínguez y Juan Romero), la regional

del Litoral de INFAMILIA (Mariela Tapié), la Casa Universitaria de Rivera de la UDELAR (Mario Clara), el CERP (Fernando Acevedo), la regional de Rivera de INFAMILIA (Gisella Meni) y el CECAP de Rivera (Patricia Viera), de quienes recibimos todo el apoyo institucional para realizar las invitaciones a los docentes y a los técnicos. También retomamos contacto con la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas de la ANEP (Andrés Peri) con quienes habíamos trabajado para el PISA-L. Sendas invitaciones a participar de los eventos fueron enviadas a los Consejos de Secundaria y de UTU, así como a las Inspecciones respectivas. En el mes de mayo culminamos un primer avance de los estudios prometidos en el proyecto con un informe de investigación: *Abandono y desafiliación en la Educación Media del Uruguay* (Fernández, Cardozo & Boado, 2009) que utilizó los microdatos del PISA-L de Uruguay.

El 8 y 9 de junio de 2009 se realizó en la Sala Maggiolo de la UDELAR un Seminario Internacional en el que todos los investigadores del equipo presentaron avances de sus capítulos respectivos. Además, fueron invitados a realizar presentaciones: Rodrigo Arim (IECON / UDELAR), Adriana Aristimuño (UCUDAL), Gabriel Errandonea (MEC), Luis Garibaldi (MEC) y Martín Pasturino (CES). Fueron invitados como comentaristas: Magdalena Furtado (UNFPA), Enrique Macri (F. Medicina / UDELAR), María Ester Mancenbo (INFAMILIA/MIDES) y Pedro Ravela (UCUDAL). Del exterior participaron como ponentes, Pablo Bohoslavsky (U. Nal. Río Negro, Argentina) y Marcela Román (CIDE/UAH de Chile). La Red Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RINACE) auspició el encuentro, que de esta forma tuvo repercusión regional. Tres de los trabajos presentados en este seminario fueron elaborados como artículos y salieron publicados en el Volumen 7, Número 4 de REICE, la revista electrónica de RINACE en el mes de noviembre de 2009 (Fernández, 2009a; Cardozo, 2009, Aristimuño, 2009).

Los días 18 y 25 de setiembre en Rivera y Salto respectivamente se realizaron los dos Seminario-Talleres previstos, siguiendo un mismo esquema. Se invitaron 55 liceos y escuelas técnicas, 7 centros de formación docente y 3 de la Universidad de la República en los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Rivera y Tacuarembó. Asimismo fueron invitadas las instituciones socioeducativas que conforman la Mesa de Articulación Territorial de los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) del Programa Infamilia (MIDES) de estas ciudades. Una primera parte consistió en tres presentaciones hechas por el equipo del proyecto, seguida por una ronda de comentarios y una segunda parte donde expusieron los equipos docentes provenientes de los centros educativos de Enseñanza Media, CECAP, INFAMILIA y UAE de UDELAR. Participaron alrededor de cien docentes y técnicos provenientes de 15 organizaciones educativas y sociales y de 17 experiencias de intervención encaminadas a desincentivar la desafiliación o reinsertar jóvenes desafiados.

Entre los meses de octubre y diciembre, el equipo procedió a la elaboración final de los capítulos respectivos, incluida la sistematización de las experiencias de intervención presentadas en cada Seminario-Taller. En el camino de elaborar este libro, entendimos que la necesidad de añadir al Índice un capítulo adicional que presentara panorámicamente el conjunto de políticas de inclusión educativa diseñadas e implementadas a nivel nacional para calibrar mejor el lugar que ocupa la desafiliación entre la política educativa, y también, contextualizar de modo más adecuado las experiencias de intervención a nivel de centro. Brevemente, reseñamos a continuación la idea principal de cada uno de los capítulos.

El **Capítulo 1**, elaborado por Tabaré Fernández, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda adopta la perspectiva de los cursos de vida de Glen Elder y los estudios de política social de Castel, para elaborar una propuesta teórico-metodológica que comprenda articuladamente el fenómeno en dos niveles de análisis: el individual y el social. La desafiliación educativa es definida como *una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela*. Se la distingue de otros eventos escolares, lógicamente previos, tales como el ausentismo, el abandono y la no matriculación, los cuales revelan diferentes situaciones en un gradiente de afiliación/desafiliación escolar y que pueden ser tomados como indicadores de riesgo a la hora de definir estrategias de intervención.

En el **Capítulo 2**, Tabaré Fernández esquematiza la investigación sobre desafiliación en seis grandes grupos de enfoques según el nivel de análisis adoptado (micro, meso o macrosocial) y los aspectos estructurales o decisionales enfatizados.

El **Capítulo 3** está dedicado a las estrategias de intervención y fue elaborado por Cecilia Pereda. La autora comienza por distinguir entre los jóvenes que estando escolarizados presentan indicadores de riesgo (ausentismo, abandono) y aquellos jóvenes que ya están desafiados. Por definición, asumimos que los centros educativos no pueden revertir la desafiliación educativa; su espacio de acción está sobre el ausentismo y el abandono. Para definir sus estrategias, los centros educativos se apoyan (explícita o implícitamente) en distintas teorías explicativas, en el conocimiento inductivo generado por la práctica y también en información sobre otras experiencias. En este capítulo se presentan las lecciones aprendidas para el diseño de proyectos orientados a desincentivar la desafiliación educativa a partir de estas modalidades de producción de conocimiento.

En el **Capítulo 4**, Tabaré Fernández presenta una primera estimación de la magnitud de la desafiliación con base en el marco conceptual y metodológico propuesto en el Capítulo 1. Con dicho fin se utilizan los datos de la encuesta de seguimiento 2007 aplicada a los jóvenes uruguayos que fueron evaluados por PISA en el año 2003 (en adelante, PISA-L de Uruguay). Las estimaciones se ponderan luego para incluir al 25% de los jóvenes que a los 15 años ya no asistían a la escuela y que por tanto, no estaban en PISA 2003. Hacia los 19-20 años, el 31.3% de los jóvenes de la cohorte PISA ya estaba desafiado; aunque si se expande a toda la cohorte edad, la incidencia alcanza al 48.6%. El análisis luego distingue calendarios de desafiliación para varones y mujeres, y según la clase social de origen; esto permite mostrar cómo la desigualdad social opera creando diferencias tanto en el tiempo como en los logros. El capítulo finaliza con un estudio de la segunda dimensión de la desafiliación, el mercado de trabajo, para constatar que existe una proximidad temporal fuerte entre la salida de la escuela y el ingreso al mercado, pero que el *orden varía* según las edades. Alrededor de los 15 - 16 años, parecería que los jóvenes dejan de estudiar para trabajar; en cambio hacia los 18-19 años, los jóvenes dejan de estudiar porque ya están trabajando.

El **Capítulo 5** constituye un estudio que Santiago Cardozo realizó en base a su Tesis de Maestría en Sociología. El autor se concentra en los eventos de abandono escolar durante la educación media, definidos como la decisión que toma un alumno de dejar de asistir al curso iniciado a principios del año. Conceptualmente, el abandono aparece como uno de los eventos clave en la configuración de trayectorias escolares de alto riesgo. La evidencia para el panel de estudiantes evaluados por PISA en 2003, revela que el abandono: a) es altamente frecuente en cualquiera de las modalidades públicas; b) se concentra en torno a edades específicas, con un pico sobre los 18 años, en función de los logros escolares normativamente previstos para cada momento; c) aparece fuertemente asociado a la probabilidad de no matricularse en el sistema de enseñanza formal en forma posterior.

El **Capítulo 6** sintetiza los principales hallazgos de un estudio realizado por Ana Verocai con una muestra de estudiantes inscriptos en primer año del Ciclo Básico en dos departamentos del litoral del país, con un seguimiento durante los años 2005 y 2006. La autora reporta que uno de cada cinco estudiantes se pierde de primero a segundo año ya sea porque abandona, repite o pide pase a otra escuela; siendo casi seguro que casi uno de cada diez se desafió hacia el año 2006. Al desagregar el fracaso escolar se identifican indicadores consistentes con el patrón general: son los varones más que las mujeres quienes fracasan; los mayores de 14 años más que los menores de igual edad (configurando extraedad); la probabilidad de fracasar crece en forma muy importante entre los adolescentes originarios de clase social baja. Contrario al patrón general, la autora reporta que es menor el fracaso en los centros educativos rurales.

El **Capítulo 7** contiene un primer análisis multivariado y multinivel sobre los condicionantes de la desafiliación en la Educación Media Superior (EMS). La base de datos utilizada es el PISA-L de Uruguay. Su autor, Tabaré Fernández, reporta efectos significativos de dos grupos de factores escolares. En primer lugar identifica que (i) las escuelas pequeñas; (ii) un clima motivacional centrado en el aprendizaje, y (iii) la asistencia a un Bachillerato Tecnológico (BT), constituyen elementos que *desincentivan* la desafiliación. En segun-

do lugar, se identifican factores que *incrementan* la probabilidad de desafiliación: la repetición en Primaria, el Plan de estudios 1996 (sea general o tecnológico) y un desarrollo de las competencias cognitivas por debajo del umbral de alfabetización.

En el **Capítulo 8**, Marcelo Boado exhibe una parte de un esfuerzo prolongado de investigación sobre la deserción universitaria, que supuso numerosas fases metodológicas y de generación de bases de datos, que permitieron un abordaje exhaustivo del fenómeno en UDELAR (Boado, 2010, en prensa). Las tendencias de la titulación y la deserción observadas, sostienen las hipótesis más convencionales sobre el fenómeno. Básicamente, la actividad económica, la edad por encima del promedio, y la baja dedicación al estudio, explican la propensión a la deserción. Estos rasgos se advierten a nivel global y agregado en las facultades de UDELAR. También se advierte una estratificación funcional a la estructura de profesiones existentes.

El **Capítulo 9** ha sido elaborado por Lorena Custodio en base a su Tesis de Maestría en Sociología. La autora se focaliza en el análisis de una encuesta aleatoria a jóvenes y adultos que, siendo estudiantes en alguno de los 17 servicios de UDELAR relevados, no registraron ninguna actividad académica durante dos años consecutivos. Esta es la noción operativa de “deserción” que se emplea aquí. En diálogo con la teoría efectúa una caracterización general de dicha población, que permite no sólo conocerla en las dimensiones que han resultado relevantes, sino encontrar elementos que permitan su diferenciación. Para concluir con una tipología teórica y empírica de los desertores que se vincula con los distintos motivos de abandono de la carrera. El trabajo intenta brindar un aporte que invite a la discusión y reflexión sobre la temática, para la búsqueda de acciones y políticas educativas más eficaces.

El **Capítulo 10** elaborado por Carlos Casacuberta y Marisa Bucheli, analiza la asistencia a centros de educación y desempeño en el mercado de trabajo (actividad laboral, empleo y desempleo) entre 14 y 17 años de edad en las cohortes nacidas entre 1972 y 1991 en Uruguay. La fuente de información es un cuasi panel conformado por las Encuestas de Hogares del INE entre 1986 y 2008. La proporción de asistentes al sistema educativo crece en el tiempo y decrece la de activos laboralmente. No se encuentra un cambio generacional gradual sino un escalón (mayor asistencia y menos actividad laboral) para quienes cumplieron 14 años sobre el fin de la década de 1990. Las diferencias regionales en los mercados laborales parecen impactar las decisiones de participar laboralmente, pero afectan poco la asistencia escolar. Las características individuales, del hogar y del entorno son importantes, y tienen un efecto en espejo (de signo contrario en cada caso) en ambas decisiones.

En el **Capítulo 11**, Cecilia Pereda presenta una revisión sobre cómo se han llevado adelante estrategias que desincentivan procesos asociados con la desafiliación educativa. Estos aprendizajes emergen desde un relevamiento de 15 experiencias desarrolladas en el norte y litoral del país. Se brinda un análisis de estas experiencias en cuanto a las definiciones que fundamentan la intervención, la estrategia desarrollada y los actores educativos involucrados. Desde los aprendizajes generados con el relevamiento de estas experiencias se presentan recomendaciones hacia las prácticas educativas, la investigación académica y las políticas públicas.

El **Capítulo 12** cierra el libro con una referencia panorámica a las políticas de inclusión diseñadas e implementadas entre 2005 y 2009. Tabaré Fernández y Cecilia Pereda pasan revista a programas y políticas educativas, tanto en Educación Media como en Educación Superior, orientados a fortalecer la integración escolar, revincular a quienes la han abandonado, y desarrollar la red de asistencia social. Si bien varios fueron diseñados en ese período; otros fueron reformulados para integrarlos al Plan de Equidad. Los autores profundizan el análisis de cuatro programas que incluyen una propuesta específica a los jóvenes que no han culminado sus estudios medios (PIU, PAC, FPB y PNET). En las consideraciones finales identifican siete desafíos a nivel de las definiciones de políticas, el diseño de los programas y en los incentivos ofrecidos a los jóvenes, teniendo en cuenta las condiciones de implementación a los que estos programas se enfrentan.

*Tabaré Fernández Aguerre (coordinador), mayo de 2011*



# 1 Desafiliación educativa y desprotección social

■ Tabaré Fernández, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda

El fenómeno comúnmente denominado en países hispanoamericanos como “deserción” resulta uno de los problemas educativos más acuciantes en la agenda de las políticas públicas de la región, al punto que el debate sobre la generación de igualdad de oportunidades educativas hoy en día se juega en este terreno. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en un boletín de 2007 sobre las tasas comparadas para 12 países de América Latina concluye su análisis diciendo: “Si bien, las disparidades en el acceso a la escuela media entre las áreas urbanas y las rurales han decrecido en las últimas décadas, las que existían en el nivel de abandono se mantuvieron o se agudizaron”.

Uruguay, país destacado por sus logros en el acceso y acreditación universal de la Educación Primaria tiene, sin embargo, un problema estructural, persistente en el tiempo y de gran magnitud. El mismo informe citado agrega: “Una peculiaridad del caso uruguayo es la elevada tasa de abandono lo que incide en que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa” (SITEAL, 2007: 15). Más aún, nuestro país se destaca por tener no sólo la tasa más alta junto a Guatemala y Nicaragua sino también por el prolongado estancamiento del indicador para las diferentes cohortes de nacimientos desde 1939 a la fecha. Esto es, a pesar de los enormes esfuerzos e inversiones realizadas al menos desde 1985 a la fecha por las sucesivas administraciones educacionales y recurriendo a los más diversos enfoques de política, no se ha podido reducir la “deserción” ni incrementar la acreditación en la Educación Media, y en particular en la Media Superior.

El tema está muy presente en producción científica social, tanto regional<sup>1</sup>, como también en los países del norte<sup>2</sup>, indicador que muestra que las ciencias sociales están comprometidas en la comprensión y en el aporte de recomendaciones. Desde la Sociología, la Economía, las Ciencias de la Educación, el Trabajo Social y la Ciencia Política se ha producido en los últimos treinta años un amplísimo espectro de investigaciones con el propósito de describir las principales características del problema, formular explicaciones y orientar la elaboración de la política.

Existen buenas razones tanto en la academia como en las políticas públicas para estar preocupados. La tasa de abandono de la educación obligatoria según clase social, género y región geográfica, es un indicador del grado de *segmentación* que devela la *desigualdad* con que están distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad, incluso para un país como Uruguay, que en términos comparativos regionales tiene una desigualdad social reducida (Boado, 2008; Fernández, 2009a; Boado & Fernández, 2010). La evidencia muestra que los jóvenes que abandonan la educación

1 Por ejemplo, la Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia y Cambio Escolar, Reice, editó un número extraordinario en el segundo semestre de 2009 con 17 trabajos sobre este tema.

2 Por ejemplo, el excelente reader editado por Gary Orfield en 2004.

formal sin completar los ciclos obligatorios, suelen tener menor participación social, económica y cultural en otros circuitos institucionales (Móttola, 2010). Se estima que la probabilidad de estar excluidos del mercado de trabajo *duplica* la de aquellos que concluyeron la educación obligatoria (Cardozo, 2009). Además, el *ingreso* al que pueden aspirar a lo largo de su ciclo de vida difícilmente puede superar, por ejemplo, los requerimientos para salir de la pobreza, en especial si son mujeres jefas de hogar con dos o más hijos a su cargo (Alves et al, 2009). De aquí que los enfoques multidimensionales de pobreza consideren el abandono del ciclo obligatorio como un indicador nítido de aquella condición (Boltvinik, 1999; Alkire & Foster, 2007; CONEVAL, 2009). Todos los programas de alivio a la pobreza desarrollados en la región, tales como Oportunidades de México, Chile Solidario, Bolsa Escola de Brasil o el PANES y las Asignaciones Familiares de Uruguay, tienen a la educación formal como componente estratégico; sea porque incentivan a las familias para que los niños y adolescentes se inscriban, asistan y completen al menos la educación obligatoria, sea porque promueven la educación de los adultos por distintas vías (Cohen & Franco, 2006; WB, 2009). Finalmente, en las políticas de formación laboral para jóvenes pobres se está tendiendo a incorporar como componente vertebral la acreditación de los ciclos obligatorios de educación (Jacinto, 2006).

Ahora bien, esta amplia y bien fundamentada preocupación entre académicos y hacedores de políticas carece de correlato en dos aspectos importantes que son objeto de este trabajo. En primer lugar, existe un rezago claro en la teoría que no permite responder conceptualmente qué es la “deserción” (más allá de referir al indicador)<sup>3</sup> y cómo se relaciona por un lado, con aspectos individuales en el curso de vida de los adolescentes y por otro, con las políticas públicas que definen la matriz de protección y asistencia social en un país. En segundo lugar, hay un rezago ampliamente reconocido en la elaboración de estadísticas tanto en Uruguay como en la región<sup>4</sup>. Esto porque la vaguedad teórica tiene por correlato serios problemas metodológicos relativos al tipo de información disponible y la construcción y comparación de indicadores.

Este trabajo presenta en cinco secciones un ensayo teórico y metodológico con una primera reconceptualización del fenómeno. La primera sección se ocupa de exponer la diversidad de eventos sustantivamente distintos en el curso de vida de los adolescentes y jóvenes, pero que son cubiertos por el mismo término “deserción”: el ausentismo, el abandono de un curso y la decisión de dejar de estudiar. La segunda sección propone una conceptualización sintética del fenómeno con base a su integración en dos grandes ejes teóricos: la perspectiva de los cursos de vida y el análisis de los senderos de desafiliación de Robert Castel; término que nos parece más indicado para nombrar este fenómeno. La tercera sección trata de los indicadores utilizados para medir la desafiliación y de su relación con otras medidas tradicionales.

## 1 ■ El concepto en cuestión

Nos interesa partir con dos reconocimientos . En primero lugar, existe una significativa diversidad teórica y metodológica en la bibliografía sobre la “deserción”, más allá de la aparente univocidad del término. En segundo lugar, es clara la “incomodidad” que genera un término extrapolado del lenguaje militar y penal. De aquí que varios prefieran utilizar otros términos tales como “desvinculación”, “abandono”, “salida”, “exclusión”, siendo “desafiliación” el que aquí se propone por razones teóricas que expondremos más adelante.

<sup>3</sup> Esto no sería un problema teórico de adscribir al empirismo lógico.

<sup>4</sup> Vide por ejemplo, Robles et al, 2009 para México.

Esta sección presenta los avances y las dificultades conceptuales que se encuentran en un reducido conjunto de antecedentes típicos. Conjuntamente, se irán clarificando las distintas propiedades y dimensiones del fenómeno de interés, así como se podrán distinguir de otras nociones, en particular del abandono escolar. La propuesta elaborada por el NCES (National Center for Educational Statistics Departamento de Educación del Gobierno Federal de Estados Unidos) y los recientes enfoques multidimensionales sobre la pobreza tendrán un papel especial.

### 1.a. *Un mismo término para diferentes cosas*

Al revisar la bibliografía hispanoamericana sobre la “deserción” en Primaria y Media, tienden a presentarse discusiones explícitas sobre *cómo medirla*. La bibliografía anglosajona suele distinguir el abandono transitorio calificado como salida, de la desvinculación total, en parte por la extensión que han tenido en la década del noventa y en los años dos mil las políticas de “segunda oportunidad” para acreditar la Educación Media (EM). En los textos se utiliza el término “deserción” en forma bastante unívoca para referirse tanto al fenómeno en la educación obligatoria como en la Educación Superior (en adelante, ES).

En Uruguay existen antecedentes que a pesar de conservar la noción corriente, muestran sensibilidad ante los problemas de validez de las medidas tradicionales. Por ejemplo, Furtado (2003: 5,6) sostiene que es un concepto “único” que “implica por parte del estudiante el abandono del sistema educativo”. La autora también realiza una consideración conceptual al sostener que en realidad la salida o abandono del sistema educativo es un estado transitorio y por tanto reversible: “no obstante, a nivel empírico, no existe una definición pura de deserción, en el sentido de que sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece” (Furtado, 2003: 16). Obsérvese que la definición supone implícitamente un marco conceptual, el enfoque de los cursos de vida, y la referencia también implícita a dos eventos (actos voluntarios): dejar un curso y no inscribirse regularmente en un curso o grado o programa de la educación formal.

Un informe reciente de SITEAL (2009) sobre la deserción en 16 países de América Latina, conceptúa la deserción como la *no concurrencia actual* a la escuela (un estado) que se infiere resultante de la *no inscripción o matriculación este año*; un evento voluntario generado por una decisión tomada sea por la familia, sea por el mismo joven.

En un estudio comparado sobre Australia y Estados Unidos hecho por Rumberger & Lamb (2003), los autores utilizan una definición distinta a la que dicen que predomina en los estudios norteamericanos. Un “dropout” es un estado *reversible* al que se llega por haber abandonado la Educación Media Superior (en adelante, EMS) en cualquier momento, *aunque* luego se haya reinscripto y la hayan *acreditado*. Esta distinción les permite comparar la vulnerabilidad de tres categorías de estudiantes en los dos países: aquellos que nunca abandonaron; los que abandonaron pero regresaron y acreditaron; y los que abandonaron y nunca volvieron (Rumberger & Lamb, 2003: 354). Esta definición resulta interesante y muy distinta a la que predomina en Uruguay en la medida en que abre nuevas pistas para el análisis: por ejemplo, se podría estar interesado en la *duración del dropout*, esto es, el tiempo que un joven permanece sin estar inscripto y asistiendo.

En la ES su conceptualización resulta más compleja, debido en parte a los procesos de transformación académicos y jurídicos en curso, fundamentalmente en Europa. Por ejemplo, en la biblio-

5 La noción de estado se contraponen a evento. Los estados generalmente implican roles, etiquetas, expectativas sociales y regulaciones jurídicas diferentes. Los eventos son hechos o actos. En Demografía interesa un subconjunto de estos, denominados de transición: provocan que una persona cambie de un estado a otro. Por ejemplo, el embarazo y el nacimiento.

grafía española sobre la ES, el trabajo de Cabrera et al (2006) acota su objeto indicando como “desertores” a quienes *abandonan* los estudios universitarios sin graduarse (evento) en la carrera en la que estaban inscriptos y *sin reinscribirse* en otra carrera de la misma universidad (evento). Sin embargo, los autores reconocen que bajo este término, sinónimo de deserción, se incluye una variedad de situaciones, tales como: “i) *el abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos)*; ii) *dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución*; iii) *dejar la carrera para iniciar otra en otra institución*; iv) *dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados*; v) *renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral*; vi) *interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro*; y vii) *también otras posibilidades*” (Cabrera et al, 2006: 173). Es claro que las situaciones anotadas con los numerales (iv), (v) y (vi) se confunden con la situación (i) debido a las limitaciones impuestas por un tipo de información administrativa levantada en una única escuela. Esto invalida la inferencia que pretende conectar el evento (“abandono”) con el estado (“deserción”). Este problema no es menor: dado que el modelo de Convergencia Europea habilita e incentiva la movilidad horizontal institucional a través del continente y la postergación y el reinicio posterior de los estudios, es posible que en los próximos años la asociación entre abandono de un curso y la “deserción” sea cada vez más laxa<sup>6</sup>. Al cobrar relevancia los créditos obtenidos más que la conclusión de una carrera, ya no será posible hacer referencia al estado registrando únicamente el evento de haber abandonado el curso de una carrera en una escuela<sup>7</sup>: será necesario contar con estadísticas longitudinales para cada estudiante a los efectos de elaborar tasas de “deserción”.

### 1.b. La propuesta del NCES y los gradientes de integración a la escuela

El NCES formalizó metodológicamente hacia el 2005 una distinción conceptual sencilla pero de gran utilidad práctica entre tres fenómenos distintos: el ausentismo (“*absenteeism*”), la salida o abandono (“*quit*”) y el “*dropout*”<sup>8</sup>. También desarrolló una metodología precisa para medir el “*dropout*” conforme a esta conceptualización (Kauffman et al, 2004). La propuesta aporta un orden muy pertinente en el panorama de vaguedad y confusión que se anotó más arriba en la medida en que por un lado, distingue entre eventos y estados, y por otro lado, introduce la idea de que el análisis debe permitir ubicar a los jóvenes en algún punto de un *gradiente de integración/desvinculación a la escuela* que tiene dos estados extremos: la plena afiliación y la desafiliación.

El **ausentismo** refiere a un *atributo* de un estudiante que caracteriza su comportamiento regular de estudiante durante un año lectivo o ciclo escolar. Surge de la contabilidad de eventos simples (las inasistencias) y requiere de la determinación de un umbral (el “límite de faltas”, por ejemplo 15). Sin embargo, es necesario que el traspaso de ese umbral genere sanciones académicas (por ejemplo, la pérdida del ciclo). Aunque estrictamente no es un evento (sino una contabilidad de eventos que habilita una inferencia hecha sobre una disposición), puede hipotetizarse que los estudiantes ausentistas han experimentado una ruptura (un tránsito) de la continuidad del proceso de enseñanza y aprendi-

6 Este es un fenómeno extendido en Gran Bretaña y está asociado a las políticas que acompañan la transición de la educación al trabajo.

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

8 El término “dropout” significa dejar los estudios, abandonar, retirarse. En inglés “deserción”, se traduce como “desertion” y se adscribe sólo al campo militar.

zaje, en particular, del vínculo con sus profesores; aunque no necesariamente, una ruptura del vínculo con sus pares. Es teóricamente posible que el estudiante falte a clases pero que concurra a la escuela.

El segundo término, **abandono**, es un evento simple que tiene como consecuencia la reprobación del curso y la baja de registros de una escuela. Desde el punto de vista de la acción, se explica por mecanismos diferentes a la salida definitiva de la escuela: básicamente se trata de una elección errónea (sobre un curso, un programa o una escuela) generada por información incompleta, tanto sobre procesos extra educativos (como por ejemplo, las señales del mercado de trabajo, costo-oportunidad de estudiar) como organizacionales (características de la escuela, su clima y sus docentes), así como también en relación a la autovaloración de los propios estudiantes al momento de definir sus probabilidades subjetivas de cursar con éxito el nivel que inician (Cardozo, 2009; Breen & Yaish, 2006). Lo distintivo aquí es la ruptura de vínculos (pedagógicos y sociales) que tiene con esa escuela concreta a la que está asistiendo. La situación escolar de quien abandona es potencialmente *reversible*, tal como lo apuntaban las citas de Furtado (2003), Cabrera et al (2006) y Rumberger & Lamb (2003)<sup>9</sup>. Un estudiante puede reinscribirse al siguiente año en el mismo curso, puede ir a otra escuela, puede cambiar de orientación en sus estudios. A pesar de esta reversibilidad, la administración educativa construye el indicador de “deserción en el sistema” contabilizando la matrícula *de cada* centro educativo, y cuando lo reportan las estadísticas educativas, resulta ser un balance entre los que se matricularon en el inicio y los que cuentan con evaluación al concluir el ciclo o año lectivo.

El último término, **dropout**, refiere a un estado caracterizado por la desvinculación del joven de su escuela, de cualquier otra escuela y por lo tanto, es una desvinculación *del sistema* y el truncamiento de su trayectoria educativa. En el gradiente de integración al sistema educativo es el extremo opuesto al estado del “estudiante ideal de las normativas”. El NCES define que para configurar tal estado se deben registrar tres eventos: *dos decisiones en años sucesivos de no matricularse* y que no haya acreditado el nivel educativo a través de programas alternativos.

En la misma línea de argumentación, la investigación más reciente sobre el primer ciclo de la ES en Estados Unidos (el “college”), ha comenzado a extender el uso del término “*stopout*” para definir una posición en el gradiente de afiliación / desafiliación en la cual queda un joven que no se matricula en un año escolar determinado (Stratton et al 2007; Desjardins et al, 1994). Se trata de un evento simple pero de gran riesgo ya que coloca al joven fuera del proceso educativo y de las redes sociales del sistema durante al menos un año y que puede llevar al “*dropout*” de concretarse una segunda no matriculación. En particular, Stratton et al (2007) dan a este término un uso más restringido y añaden el requisito de que el estudiante se haya vuelto a matricular al año siguiente que no lo hizo. El objetivo es identificar un *estado transitorio* de “afiliación suspendida”, donde el adolescente o el joven pueden estar realizando otras actividades en la dimensión pública (por ejemplo, laborales, pero pueden ser de otro tipo, turísticas, como en algunos países europeos, o de voluntariado social), o en la dimensión privada (por ejemplo, formar un hogar, tener hijos).

En general, la distinción conceptual presentada tiene tres atributos metodológicos interesantes. Primero, distingue claramente entre eventos y estados. Segundo, explícitamente indica que para hablar de desvinculación se requiere contar con información *longitudinal* sobre el estudiante y no sólo con información “contable” de la matrícula de cada centro escolar. En tercer lugar, permite, *a posteriori*, estudiar empíricamente las distintas formas en que se pueden correlacionar en la biografía de un estudiante, el ausentismo (que podría ser considerado un “factor de riesgo”), el abandono (un

9 La reversibilidad, aunque es una propiedad de los estados, se aplica aquí heterodoxamente. Cardozo, más adelante en el Capítulo 6, explora las relaciones entre abandono y matriculación subsiguiente en la cohorte PISA 2003 de Uruguay.

“evento de riesgo”), el “stopout” y el estado final de “dropout”<sup>10</sup>. Con esta base, se puede conceptualizar que los jóvenes transitan la educación por diferentes senderos y trayectorias, que en algunas de ellas experimentan eventos que los conducen al truncamiento de su trayectoria académica y al estado que el NCES llama “dropout” y que aquí proponemos denominar “desafiliación”.

### 1.c. La racionalidad subyacente

Ahora bien, el debate no sólo se constata en cuanto a la definición del objeto sino también a la elaboración de teorías explicativas. Sin perjuicio de lo que se desarrollará en el Capítulo 2, es notable observar que las teorías más recurridas o desarrolladas para explicar el fenómeno, difieren en opciones metateóricas básicas dependiendo si su objeto es la Educación Básica, Media o Superior. Más allá de que, obviamente, no es lo mismo explicar este fenómeno en la infancia, en la adolescencia o en la juventud, las teorías discrepan en tres cuestiones fundamentales: i) la naturaleza *voluntaria* (y por ende racional) del fenómeno al punto que algunos autores rechazan la idea de que se trate de un “acto”; ii) la naturaleza *endógena o exógena* a la educación de las causas eficientes del fenómeno y iii) el *peso relativo* de los factores colectivos y macrosociales frente a los factores socio-familiares y biográficos.

Si nos circunscribimos al período etario al cual este proyecto se acotó (entre los 15 y 24 años), se constata que en la explicación de la “deserción” en la EMS se recurre a un esquema lógico donde predominan los factores exógenos a la enseñanza, fundamentalmente macrosociales (violencia, ciclo económico, políticas públicas), o socio-familiares estructurales (clase social, pobreza, constitución/ruptura del hogar, adicciones, desmotivación). En esta línea no existe apoyo para fundamentar la racionalidad del estudiante que deja el sistema educativo y se apoya la tesis de que se trata más bien de un “padecimiento externo”<sup>11</sup> (PNUD-IIPE, 2009).

Al contrario, en las explicaciones propuestas para la ES clásicamente desde el enfoque elaborado por Vincent Tinto en 1977, se enfatizan los aspectos individuales racionales como la vocación o el proyecto de vida, y los factores endógenos a la educación, como el tipo de vínculo construido con las distintas escuelas transitadas, tanto en las dimensiones sociales como académicas<sup>12</sup>.

### 1.d. Salida de la escuela y pobreza

Existe un tipo de antecedentes que justifican su integración conceptual en este esquema multinivel y temporal en que se desarrolla el fenómeno y que tiene que ver con las necesidades humanas básicas y la distribución del bienestar. En los enfoques multidimensionales de medición de la pobreza, las personas que ya no asisten a la escuela y que no completaron los niveles y años de escolaridad obligatorios según el orden constitucional vigente en el país, son identificados como pobres (Boltvinik, 1999; Alkire & Foster, 2007). El fundamento es que no han dispuesto el nivel mínimo de un satisfactor fundamental (la escolaridad), a los efectos del desarrollo de la necesidad humana del entendimiento.

La vida autónoma en relación, y por tanto moralmente responsable, exige que el individuo pueda realizar opciones informadas sobre lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo según la estructura de la sociedad (Doyal & Gough, 1994). El entendimiento además, es un recurso económico básico

10 No debe sorprender que al realizar esta distinción se descubra que si bien existe una asociación significativa, su magnitud varía con la edad y está lejos de ser fuerte, tal como lo muestra más adelante Cardozo en el Capítulo 5.

11 Cfr. Román, 2009.

12 Esto se aprecia con claridad más adelante el Capítulo 9 de Custodio sobre la desafiliación en la UDELAR.

para la integración productiva. Más prosaicamente, en el modo de producción capitalista la posibilidad de vender la fuerza de trabajo y satisfacer a través del salario las necesidades básicas depende por un lado, del grado de desarrollo de las fuerzas productivas y por otro, de la propia calificación del obrero. Se supone que según el nivel de calificación escolar, el obrero estará en condiciones de entender y de desempeñarse en procesos de trabajo más complejos. El riesgo de exclusión del mercado de trabajo, y por tanto, de hallarse en total incapacidad para adquirir los bienes necesarios, estaría por lo menos en directa relación con la falta de lo que la sociedad define como el mínimo estándar de educación formal (Fernández, 2009c).

Aplicando este marco al caso particular de los adolescentes y jóvenes que salieron de la escuela sin concluir el nivel obligatorio, la hipótesis es que se hallan en una posición “negativamente privilegiada” (parafraseando a Max Weber) en el espacio social de la distribución del bienestar. Estos jóvenes carecen de credenciales educativas se incorporan al mercado con empleos informales o están desocupados; tampoco tienen expectativas altas de mejorar su carrera ocupacional o mejorar su ingreso laboral vía productividad (por el bajo capital humano acumulado). Tal posición en el mercado de trabajo bloquea la movilidad social intergeneracional, o incluso, reproduce la pobreza.

Sobre esta base hipotética es que operan los programas de transferencias monetarias al condicionar los beneficios a la matriculación y a la asistencia hasta completar la educación obligatoria (Fiszbein & Schady, 2009). Es el caso de Uruguay donde todas las políticas de inclusión educativas dirigidas a los jóvenes que abandonaron o se desafilieron y que son examinadas en el Capítulo 12, habilitan para el cobro de Asignaciones Familiares, además de proporcionar otros beneficios asistenciales tales como la Tarjeta de Alimentos del MIDES, gestionan el acceso a los servicios de salud y otorgan becas específicas.

En síntesis, las políticas de asistencia social recuerdan que el fenómeno en estudio no puede ser oscurecido por una definición que se agote en enfatizar el gradiente de integración a la educación, sino que requiere ubicar al joven en el gradiente de posiciones en el espacio social, en el mercado de trabajo y en la distribución del bienestar.

## 2. Trayectorias de desafiliación y exclusión social

Los antecedentes revisados confirman que el reclamo por la reconceptualización no es trivial. Es claro que por “deserción” no se entiende lo mismo que por “dropout” en Estados Unidos, ni tampoco (al menos en Europa) por “abandono” (de la ES) ni menos aún como “ausentismo”. También es evidente que los distintos indicadores disponibles que pretenden reportar el mismo fenómeno miden objetos distintos (algunos, disposiciones, otros eventos simples; otros eventos de riesgo; otros estados). ¿Es conveniente mantener un enfoque equívoco, ambiguo en lo teórico y con serios problemas de validez en lo empírico?

En este trabajo se proponen argumentos para incorporar este fenómeno en un marco teórico más amplio que articule la perspectiva socio-demográfica de *cursos de vida* con el enfoque de la desafiliación de Robert Castel, y los estudios sobre las *políticas sociales de protección e integración social*. Con base en estas fuentes, definimos a la *desafiliación educativa como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela*.

## 2.a. La perspectiva de los cursos de vida

La primera definición que deseamos realizar es que el fenómeno que nos ocupa se ubica en el proceso más general de la *transición* de la infancia al mundo adulto. La decisión a dejar de estudiar, aunque no se haya acreditado el último nivel escolar legalmente obligatorio, provoca un cambio de estado. Los desarrollos teóricos centrados en los conceptos de ciclo de vida, moratoria de roles o itinerarios biográficos, definen a la juventud como un proceso de transición hacia la vida adulta. Las trayectorias escolares truncadas aparecen en este marco, como uno de los componentes de este tránsito que la literatura especializada coincide en completar con el ingreso al mundo laboral, la unión conyugal, la paternidad y la emancipación del hogar familiar de origen (Filgueira, 1998; Leccardi, 2005).

Poner el foco en uno sólo de estos procesos -en este caso, en la salida de la escuela- implica una abstracción analíticamente aceptable, pero no debe llevar a olvidarse que las transiciones son, esencialmente, procesos indivisibles. De hecho, se trata de esferas con ciertos grados de autonomía que al mismo tiempo se condicionan y afectan mutuamente en los itinerarios concretos, por ejemplo, cuando se posterga la salida laboral en función de las expectativas de prolongar el tiempo de escolarización. La decisión de dejar de estudiar aunque no se haya acreditado el último nivel escolar legalmente obligatorio provoca un cambio de estado que tiene un *significado típico* y una inteligibilidad que en última instancia requiere comprender la biografía individual (Casal, García, Merino & Quesada, 2006).

¿En qué consiste este cambio de estado? En la bibliografía se encuentran dos tipos de respuestas que resaltan la racionalidad del joven. Por un lado, una perspectiva psicosocial enfatiza que las decisiones tienen que ver con la recomposición de la identidad social que se produce durante la adolescencia y la juventud. Típicamente, y en procesos diferenciados por género, el varón y la mujer dejan progresivamente de aceptar como válidas, a las *regulaciones, las etiquetas y las expectativas de rol derivadas del status y rol de estudiante* que regían su vida desde antes de los seis años, para elegir y adherir a otras regulaciones específicas basadas en autopercepciones (vocación, competencias, apariencia, etc.). Afirma otras expectativas sociales, por ejemplo, derivadas del trabajo, otras membrecías (a grupos de pares que tienen la misma condición de desafiados), o nuevos roles tales como la maternidad/paternidad. Por otro lado, la racionalidad que guía las decisiones de cambiar de estado tienen un componente racional, maximizado. La desafiliación es una trayectoria que se construye a partir de elecciones hechas sobre una evaluación costo-beneficio que pone de un lado el valor marginal de añadir un año más de escolarización al capital humano ya acumulado (en términos de diferencias salariales, por ejemplo), y las expectativas de bienestar social; y del otro, se sopesan tanto los costos de ese año adicional (directos, indirectos y diferidos), como el riesgo de fracasar o volver a fracasar académicamente. Pero en esta función, el valor de mercado de la educación no tiene un alto ponderador. los estudios económicos actuales están poniendo cada vez más el acento en los términos de riesgo y en la incertidumbre que generan las altas tasas de repetición y los problemas de calidad en la educación Media como factores con más peso en la determinación juvenil (Patrón, 2008). Además hace ya unos cuantos años se ha mostrado que en el mercado de trabajo urbano de la región no existen diferencias salariales significativas entre los 8 y los 11 años de escolaridad aprobados. (Bucheli & Casacuberta, 2001); sólo a partir de los 12 años alcanzan a observarse retornos privados crecientes del mercado.

Ahora bien, la decisión de dejar de ser estudiante no se produce en un vacío biográfico sino en una *relación de secuencia y de tiempos* con la experiencia de otros eventos socialmente marcados para indicar *cambios de estado* (de inactivo a activo, de soltero a cónyuge, de hijos a padres). Cambia la identidad social del joven, cambia la posición del joven en la sociedad y cambia el "trato" de la

sociedad hacia el joven. Dichas elecciones deben entenderse desde este punto de vista como la puesta en práctica de un proyecto de vida más o menos difuso<sup>13</sup>.

La Demografía ha trabajado estos aspectos desde los años cincuenta bajo la noción de curso de vida (Elder, 1998; Elder et al, 2004). El punto teórico y empírico clave está en develar qué diferentes combinaciones, secuencias y temporalidades existen en los eventos de transición. Una primera perspectiva desarrollada sobre los cursos de vida, estableció lo que se dio en llamar el *modelo normativo*, que sostenía que las sociedades se caracterizaban por una *única secuencia* socialmente legitimada y hasta sancionada ritualmente, que establecía un ordenamiento lineal, con edades claramente establecidas a través de expectativas que definían lo que era normal y lo desviado para cada persona estar viviendo o haber logrado. Para la sociedad norteamericana de los años sesenta, el modelo establecía típicamente que primero se concluía con el status de estudiante y se ingresaba al mercado de trabajo alrededor de los 18 años, obteniendo así autonomía económica que le permitía al joven modificar su posición familiar emancipándose (contar con su propia vivienda), uniéndose conyugalmente y transformándose en madre/padre (Neugarte, 1973).

Ahora bien, este modelo normativo una vez que se extendió para el análisis de otras sociedades y temporalidades, por ejemplo Europa y Latinoamérica, mostró falencias importantes debido a razones culturales y socioeconómicas. La secuencia en las sociedades *secularizadas* y sobre todo en las posmodernas, se constata que la transición tiene *fronteras* difusas: son escasos los símbolos y los ritos socialmente generalizados que delimitan a partir de qué edad y en qué secuencia se asume el estado de plena responsabilidad en los diferentes planos (Hogan, 1978; Elder et al, 2004). Muy esquemáticamente se pueden contraponer al modelo norteamericano otros dos. En Europa mediterránea (España, Italia), los jóvenes han tendido progresivamente a diferir en el tiempo separando por varios años los cambios de estado educativos o laborales de aquellos de la vida privada (emancipación, unión conyugal y maternidad). En cambio, en América Latina la desafiliación se impone a la acreditación, se constata muy tempranamente y viene precedida en la mayoría de los países, por el trabajo infantil de los varones y de la maternidad adolescente. Estos cursos de vida están, además, conectados con los regímenes de bienestar que priman en cada país (Blosseld et al, 2006).

## 2.b. El modelo normativo y su aplicación en Uruguay

Actualmente, los investigadores que hacen uso de la perspectiva de curso de vida, tienen una disposición abierta para identificar en cada sociedad y en cada clase social, cuáles son los eventos, las combinaciones y las secuencias que caracterizan las transiciones. En Uruguay, consideramos razonable partir de la hipótesis más general sobre la eficacia normativa en los cursos de vida que tienen las fronteras etarias definidas por el Derecho, siendo la más nítida la edad de 18 años. A esta edad se adquiere la legitimación civil, la ciudadanía y la plena responsabilidad penal, además de otros derechos y obligaciones de carácter administrativo o procesal<sup>14</sup>. Legalmente a partir de los 18 años no hay más moratoria de roles ni restricciones al pleno uso de la libertad para establecer el curso que cada uno juzgue como más valioso para su vida.

Sin embargo, no es la única determinación etaria. Estrictamente en Uruguay existen al menos tres haces de normas constitucionales y legales implicadas en la definición de *edades en las que normativamente se produce un cambio de estado* o de posición en la sociedad y que indican el comienzo

13 Por ello más adelante, valoramos positivamente y compartimos las formulaciones de políticas de inclusión que tienen entre sus componentes, el acompañamiento personalizado para elaborar conjuntamente este tránsito múltiple a la adultez, vía tutorías o "profesores referentes".

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

de la transición a la adultez y que refieren al *estudio*, al *matrimonio* y al *trabajo*. En primer lugar, el matrimonio. El Código Civil ya desde 1869, lo validó para las mujeres a partir de los 12 años y para los varones desde los 14 años. En segundo lugar, el empleo. El Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) aprobado en 2004, establece que la edad mínima de ingreso al mercado de trabajo es 15 años, salvo las excepciones especialmente establecidas (art. 162) y están vigentes severas regulaciones para las empresas y un régimen especial para los menores de 18 años que trabajen<sup>15</sup>. En tercer lugar, la educación. Entre 1877 y 1967 rigió la norma que obligaba la inscripción en Primaria a los 6 años y establecía la obligatoriedad de acreditar el ciclo, cuestión que se alcanzaba a los 11 o 12 años. Sin embargo, la experiencia de la repetición que afecta aproximadamente al 20% de quienes llegan a 6to. año de Primaria, posterga la conclusión del ciclo hasta los 13 o 14 años de edad (ANEP-UMRE, 1999; ANEP-GIE, 2002). Con la Constitución de 1967 (que hizo obligatorio el Primer Ciclo de Secundaria), y la Ley de Emergencia de Educación n° 15739 de 1985, la obligatoriedad se estableció en la acreditación del Ciclo Básico, logro alcanzable en torno de los 15 o 16 años<sup>16</sup>. El CNA además, introdujo normas que legitiman la comparecencia procesal de los menores de 18 años en diferentes procesos (nombre, identidad de género, reconocimiento de hijos, etc). En su conjunto, estas edades normativas mínimas habilitan socialmente cambios aunque no prescriben, o directamente generan cambios de estado; todo siempre en carácter progresivo y parcial verificado en diferentes dimensiones del curso de vida.

Si la hipótesis general presentada es correcta, debería observarse dos incrementos significativos en la probabilidad de desafiliación: uno sobre el tramo de los 14 a 16 años, y otro en torno a los 18 años. Entre ambas edades de referencia se definiría el momento crítico de la transición al mundo adulto. El *período de los 14 a los 18 años resulta socialmente difuso porque nuevas y viejas referencias institucionales se solapan*; los jóvenes no están obligados a seguir estudiando; tienen ciertos permisos laborales pero sin la obligación de sustentarse; pueden anticipar la mayoría de edad pero sólo en la esfera civil y no tienen derechos/obligaciones ciudadanos. El pasaje de la regulación heterónoma (padres, tutores o el Estado) hacia una vida autónoma, es un proceso lento, progresivo, conflictivo. Es complejo determinar cuál es el vector del proceso y sobre todo, la secuencia de los eventos. Una parte importante de los estudios empíricos presentados en la segunda parte, informan y discuten la evidencia disponible a la luz de esta hipótesis general.

### 2.c. Desafiliación y exclusión social

La segunda gran perspectiva en la que deseamos inscribir el concepto de desafiliación. Se refiere a los estudios sobre exclusión social, pobreza y redes de protección e integración social. En este campo, Robert Castel publicó en el año 2000 un texto, "Roads to Dissaffiliation", que tuvo un papel seminal en el proceso de reflexión teórica que acompañó la preparación de este proyecto y que entre otros aspectos, contribuyó a nominar el fenómeno en estudio. En dicho texto el autor dibuja un mapa social con dos dimensiones: la integración social y la integración laboral. La integración social distingue distintas fuentes de bienestar que transfieren ingresos, bienes y servicios a las personas y los hogares. Las dos más importantes serían los propios resultados de la acumulación o de inserción en distintos mercados, y la reciprocidad y solidaridad familiar. El individuo puede estar protegido autónomamente por sus propios activos ahorros o seguros, o puede ser cubierto por su

15 Véanse las disposiciones de los artículos 167° (carné de habilitación), 168° (examen médico anual), 169° (jornada máxima de 6 horas diarias), 170° (descansos), 172° (prohibición del trabajo nocturno).

16 La edad promedio de 15,8 años corresponde a quienes estaban en el primer grado de EMS cuando fueron evaluados por PISA en 2003.

familia en sentido amplio. En particular el autor está interesado en analizar quiénes y título de qué realizan estas transferencias frente a situaciones de catástrofe generadas por un hecho imprevisto (un shock económico, un accidente, una catástrofe natural). Hasta el desarrollo de las primeras políticas de seguridad social a mediados del siglo XIX, fuera de estas dos fuentes particulares (activos y familia), sólo existía la “caridad” o la “beneficencia pública” que proporcionaba asistencia puntual a quienes habían padecido un desastre.

En otro aspecto, la integración laboral tiene que ver con el tipo de contrato de trabajo que vincula a una persona con su empleo, desde aquel que tiene un empleo formal a tiempo completo, hasta aquel que se encuentra desempleado o totalmente inactivo. El punto aquí, no es tanto el tipo de trabajo que se realiza, sino las prestaciones sociales asociadas. Los modernos estados capitalistas de bienestar, al decir de Esping-Andersen, desarrollaron diferentes tipos de esquemas de protección social financiados parcialmente a través de la recaudación fiscal y que tenían una cobertura permanente. Típicamente, la primera protección social se asoció al trabajo y se hizo derivar tanto de los contratos individuales de trabajo como de los colectivos. Este desarrollo de las políticas sociales ha generado en sí misma una fuente de bienestar diferenciada de las particulares, al punto que los teóricos contemporáneos trabajan por un lado la familia o la comunidad como una fuente de bienestar, y el Estado (vía protección o asistencia) por otro, aunque con muy distinta ponderación<sup>17</sup>.

El mapa social resultante de estas dos dimensiones tendría un cuadrante de plena integración para aquellos que tiene un contrato laboral formal y gozan de seguros privados o seguridad social pública, y un cuadrante de exclusión caracterizado por la carencia de asistencia social y laboral conjuntas.

Sobre la base de esta perspectiva, hemos propuesto distinguir al sistema educativo como una fuente de recursos de bienestar, adoptando algunas de las definiciones corrientes existentes entre las metodologías multidimensionales para la medición de la pobreza (Boltvinik, 1999; 2001). La idea central es que las personas también derivan bienestar desarrollando sus competencias y capitalizándolas bajo la forma de credenciales educativas que les permitirán acceder con mayores o menores ventajas a otras fuentes, principalmente, el mercado de trabajo y los derechos sociales. Por esta razón, el truncamiento de la trayectoria académica sin haber completado aquellos niveles socialmente definidos como obligatorios, también ubica la persona en una posición de desafiliación social.

De aceptarse esta sofisticación, la perspectiva de Castel requeriría pensar en un espacio tetradiimensional donde en forma simplificada, puede determinarse si cada persona tiene o no tiene acceso a redes familiares, en el mercado, frente al Estado y frente al sistema educativo. Combinando esta perspectiva con el análisis de los cursos de vida, aquí se le dará un papel central a la trayectoria académica, y en segundo lugar a la integración social provista a través de la protección social garantizada con el empleo formal. Una primera tipología será presentada en el desarrollo del Capítulo 4.

### 3. Medidas de la desafiliación

Presentaremos a continuación un primer ejercicio de delimitación empírica del fenómeno de la desafiliación, proponiendo además otras medidas auxiliares para caracterizar las trayectorias de riesgo y desafiliación<sup>18</sup>.

17 Por ejemplo, Gosta Esping-Andersen (1999) inicialmente minimizó el papel de los hogares y de las redes familiares en el bienestar, para después rectificar y reconocer a través de esta fuente, el papel importante que las mujeres han desempeñado y desempeñan a través del denominado “trabajo reproductivo” en el hogar (alimentos, limpieza, tejidos, provisión de cuidados).

18 En el Capítulo 4 “Incidencia y trayectorias de desafiliación” se aplicarán estas medidas.

Los indicadores propuestos han sido construidos con base al cuestionario aplicado en 2007 a los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003 y aplicados para estimar el abandono y la desafiliación en esta cohorte (en adelante, Panel 2007 de PISA-L Uruguay). Los resultados pueden consultarse en diversas publicaciones (Fernández, 2008, 2009a, 2009d; Cardozo, 2009; Boado & Fernández, 2010) y más adelante en los Capítulos 4, 5 y 7.

### 3.a. La desafiliación

Técnicamente, la medida es un índice que integra tres variables: dos que registran eventos simples y una que informa del tiempo. Delimitamos el estado de desafiliación de un adolescente o un joven a partir de constatar que tomó la decisión de *no inscribirse* o de *no asistir desde un comienzo* en los cursos de educación formal durante *dos años* consecutivos. A esta primera condición se le añade otra: que tampoco haya regresado a la educación formal luego de este período. Por ejemplo, designamos como desafiado aquel joven que ni en el año 2004 ni 2005 inició los cursos en que se había matriculado, ni tampoco dio exámenes pendientes, ni regresó a las aulas en 2006 o en 2007.

En virtud de esta definición tres son las medidas disponibles. En primer lugar, la fecha de desafiliación. Suponemos que la decisión se habría tomado alrededor de la primera fecha de no matriculación y madurado durante el año transcurrido hasta la siguiente no matriculación. Volviendo al ejemplo, el tiempo de desafiliación de este joven hipotético sería el año calendario transcurrido de febrero de 2004 a febrero de 2005; por convención, codificamos que este joven se desafió en 2004.

En segundo lugar, la edad. En los análisis de sobrevivencia utilizados en algunas de las secciones resulta importante no sólo identificar que se produjo la transición sino además la edad a la que se procesó. Para esto se utilizará el criterio tomar sus años (y meses) cumplidos a marzo del año en que se codificó la desafiliación. En el ejemplo, un joven no inscripto ni en 2004 ni en 2005, habrá procesado su decisión durante 2004 y por esta razón su edad se fijará a marzo de 2004.

La tercera medida auxiliar es el año de salida. Obsérvese también que con esta definición temporal, la desafiliación se produce *fuera de un centro educativo, aunque la decisión que genera el primer evento se forma durante el último año de asistencia a la escuela*. De nuevo en el ejemplo, este joven desafiado en 2004 estuvo en 2003 por última vez en un centro educativo, y por tanto un estudio de los factores escolares explicativos deberá indagar en las vivencias escolares de ese año 2003 y que ambientaron su decisión.

### 3.b. Diferencias con la no asistencia, el abandono y el ausentismo

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

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

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

En varios de los análisis de este libro (por ejemplo, los Capítulos 4, 6 y 7) utilizaremos el indicador de abandono escolar o de abandono intra-anual. Este se construye sobre la base del reporte del entrevistado, de que el año de referencia no concluyó los cursos a los que había matriculado una vez que iniciara su asistencia. Destáquese que no está sujeto a umbrales de faltas y que por lo tanto, resulta una medida subjetiva, igual que la no asistencia.

Finalmente, nuestros análisis recurren al indicador de ausentismo, construido con base en el número de faltas a clase que tuvo el adolescente o el joven en cada año de referencia. El umbral se fijará en 15 faltas.

#### 4. Consideraciones finales

Los antecedentes revisados confirman que el reclamo por la reconceptualización no es trivial. Es claro que por “deserción” no se entiende lo mismo que por “dropout” en Estados Unidos, ni tampoco (al menos en Europa) por “abandono” (de la ES) ni menos aún como “ausentismo”. También es evidente que los distintos indicadores disponibles que pretenden reportar el mismo fenómeno miden objetos distintos (algunos disposiciones, otros eventos simples, otros eventos de riesgo, otros estados). ¿Es conveniente mantener un enfoque equívoco, ambiguo en lo teórico y con serios problemas de validez en lo empírico?

En este trabajo hemos propuesto argumentos para incorporar estos fenómenos en un marco teórico más amplio que articula la perspectiva socio-demográfica de *cursos de vida* con el enfoque de la desafiliación de Robert Castel y los estudios sobre las *políticas sociales de protección de integración social*.

Definimos la desafiliación *como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela.*

La primera definición que afirmamos es que el fenómeno que nos ocupa se ubica en el proceso más general de la *transición* de la infancia al mundo adulto y que por tanto, la perspectiva de los cursos de vida resulta de utilidad para mapear los eventos que pautan aquella transición. La decisión de dejar de ser estudiante no se produce en un vacío biográfico sino en *una relación de secuencia y de tiempos* con la experiencia de otros eventos socialmente marcados para indicar *cambios de estado* (de inactivo a activo, de soltero a cónyuge; de hijos a padres). Cambia la identidad social del joven, cambia la posición del joven en la sociedad y cambia el “trato” de la sociedad hacia el joven.

También hemos abogado por nuevas medidas que permitan distinguir eventos intermedios en el gradiente de afiliación / desafiliación: ausentismo, abandono, no inscripción y stopout. Si esta posi-

ción se acepta, es necesario asumir que se necesita una nueva metodología para medir el fenómeno. En principio, debemos contar con datos *longitudinales* que registren centralmente la trayectoria académica de cada estudiante inscripto en el sistema educativo (público y privado). Básicamente, el proyecto PISA-L de Uruguay tiene este propósito al seguir una cohorte durante todo el proceso de transición entre los 15 y los 24 años.

Ahora bien, la administración escolar tiene otros tiempos. Requiere contar con flujos permanentes de información y para todas las cohortes de estudiantes (no una única como es el caso de los PISA-L). La segunda forma de contar con datos longitudinales es a través de un sistema informático administrativo de registros en el que cada escuela opere como un terminal que ingresa y recoge datos en forma simultánea a que ingresa las inscripciones, los pases, las actas de cursos y de exámenes. Sólo así podríamos con mayor claridad dar el siguiente paso: identificar la posición que los jóvenes desafiados tienen en el mercado de trabajo y en la distribución del bienestar. Esto es, si a la desafiliación educativa se ha acumulado la desprotección social.

## 2 Enfoques para explicar la desafiliación

■ *Tabaré Fernández*

La transición de los adolescentes a la vida adulta está pautada por un período de vida breve, donde ocurren cambios significativos en las formas de integración a tres esferas institucionales fundamentales: la educación, el mercado de trabajo y la familia. Algunos cambios en la esfera educativa implican un progresivo deterioro de vínculos con la educación obligatoria, tanto en sus aspectos académicos como sociales. Según estimaciones hechas entre los 15 y 20 años, la cohorte de jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003, el 37,4% experimentó altas inasistencias en al menos uno de sus años cursados en tanto el 40,2% abandonó el curso. La evidencia también ha mostrado que experimentar estos eventos en diversos grados desvinculantes, reducen la probabilidad, aunque no impiden la conclusión de la educación obligatoria. De hecho, entre quienes abandonan un curso antes de concluirlo, el 40,1% luego se desafiliará el 19%<sup>19</sup>.

Claramente, la desafiliación educativa es un tipo extremo de transición “desintegradora”, en la cual el joven concluye anticipadamente su membresía al sistema educativo y finaliza con las protecciones sociales asociadas a la educación, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de los circuitos institucionales. Uno de cada tres jóvenes de la cohorte PISA 2003 se ha desafiado del sistema educativo antes de los 20 años de edad; un tercio de estos desafiados no concluyó el Ciclo Básico y dos tercios no acreditaron alguno de los Bachilleratos en Educación Media Superior. Al expandir estos datos para toda la cohorte y ya no sólo para los jóvenes que a los 15 años aún se mantenían en la educación formal (75% para el año 2003, Ravela, 2004), se obtiene que el 48,6% de los jóvenes estarían en la condición de desafiados educativos al cumplir los 20 años.

Una vez delimitada la magnitud del problema se hace imperioso indagar sobre cuáles pueden ser las causas del abandono y/o la desafiliación, y a la vez, cuáles pueden ser las estrategias de intervención más apropiadas para mitigar o revertir estos dos fenómenos diferentes ubicados en el gradiente de la integración a la educación formal. El primer paso que proponemos en esta investigación es revisar y sistematizar la bibliografía internacional sobre la desafiliación. El objetivo de este capítulo es reseñar las teorías explicativas más extendidas en base a un esquema que distingue cuatro grandes enfoques resultantes de la combinación por un lado, de énfasis en aspectos individuales o sociales (estrictamente, normativos y organizacionales), y por otro lado, de una noción de racionalidad restringida al papel instrumental de la educación (sobre el trabajo y el ingreso) o una noción de racionalidad ampliada a los aspectos sociales e identitarios. El capítulo 3 por su parte delimita aspectos cruciales que la bibliografía destaca, han de tener las intervenciones que buscan actuar con éxito

19 Vide más adelante, capítulo 5.

sobre las causas socio-familiares y organizacionales de la desafiliación. La segunda parte del libro representa una selección de investigaciones *nacionales* específicamente realizadas para este proyecto (capítulos 4 al 10), en tanto la tercera parte informa de la sistematización en experiencias de intervención (capítulo 11) y de las políticas de inclusión (capítulo 12) que se llevan adelante en nuestro país, utilizando como trasfondo el esquema teórico que aquí se desarrolla.

## 1. Esquema de análisis

### 1.a. El objeto de las teorías

Diferentes revisiones, como la muy completa que hace Rumberger (2004a), suelen plantear indistintamente el abandono y la desafiliación como objeto de las explicaciones (el explanandum en términos lógicos)<sup>20</sup>. Tal como se ha conceptualizado en el capítulo 1, el gradiente de afiliación permite distinguir entre ambos fenómenos. El abandono es un evento puntual referido a una escuela: el estudiante finiquita su membresía aunque no necesariamente se desafilia del sistema educativo; este extremo requiere sucesivas decisiones de no matriculación. Adicionalmente, y tal como se mostrará en la segunda parte, si bien existe una asociación significativa entre abandono y desafiliación, esta no devela una causa única: un tercio de los jóvenes desafiados nunca experimentaron el abandono de curso.

En consecuencia y en términos lógicos, se debe requerir que el conjunto de factores que explica uno y otro fenómeno sea distinto, que contemple mecanismos diferentes, y sobre todo, considere una temporalidad subjetiva más dilatada para la desafiliación. Es esperable que de efectuarse pruebas empíricas, los factores que asocian al abandono formen un conjunto que intersecta pero que no se sobrepone con los factores explicativos de la desafiliación. Incluso, de tratarse de dos conjuntos totalmente superpuestos, podrían ser distintas las magnitudes con que cada factor impacta, generando así diferentes ordenamientos de relevancia.

La distinción lógica resulta importante en particular para el momento en que se diseñan o evalúan políticas e intervenciones sobre la desafiliación. El capítulo siguiente abunda en este problema de “incompletitud” de la explicación teórica, pero se puede adelantar aquí que, para la dirección de un centro educativo de Enseñanza Media interesado en desarrollar una intervención, el conocimiento de las teorías resultará sólo parcialmente informativo. *Dentro del centro educativo sólo se pueden identificar abandonos*, la desafiliación es un fenómeno que comienza dentro del último centro educativo al que se asistió pero que *termina de procesarse fuera del centro educativo*.

Las teorías explicativas carecen aún de este nivel de sofisticación. Más aún, la mayoría resulta bastante rudimentaria puesto que se limita a enunciar correlaciones y precedencia temporal, y carece de postulados mecanísticos que permitan reconstruir la conexión entre la presencia del factor y la observación del fenómeno. Sólo por esta razón, en adelante manejaré ambos fenómenos como objeto de explicación, efectuando sólo la distinción si corresponde.

### 1.b. Las explicaciones

La bibliografía internacional que propone o sistematiza explicaciones (el explanans en términos lógicos) sobre el abandono y la desafiliación se puede organizar sobre dos grandes ejes. El

20 Véase en el capítulo 1, lo discutido en referencia a “absenteeism”, “quit” y “dropout” en los estudios norteamericanos.

primero refiere al nivel de análisis de la sociedad a la que pertenecen las dimensiones, factores o variables en las que focaliza la explicación. A grandes rasgos, se distinguen aquí los niveles “micro-social”, generalmente representado por el individuo y su familiar, y el nivel “macro-social”, representado por la sociedad nacional y la sociedad planetaria. En esta dicotomía, siempre se ha cuestionado la posición que debe ocupar el nivel de análisis de lo local (la comunidad, el barrio, la localidad) y las organizaciones. Una posibilidad es destacarlo como un nivel intermedio, “meso social”; la solución es muy útil para organizar explicaciones que buscan destacar los factores escolares.

El segundo eje recoge el grado en que los factores pueden ser manipulables por la voluntad, sea de profesores en un centro o de políticos en la administración. Las teorías de la elección racional suelen ubicarse en el extremo de los enfoques “accionalistas” o “agencialistas” en tanto que las perspectivas estructuralistas o sistémicas se ubican en el otro extremo: sus objetos se caracterizan por trascender a las posibilidades de modificación por la voluntad humana, al menos en el corto plazo.

El cruce de estas dimensiones produce un mapa teórico de seis celdas “típicas” que nos permitirá sintetizar las tesis centrales de los distintos enfoques explicativos. El cuadro 1 representa este esquema.

CUADRO 2.1

ÉNFASIS EN LAS EXPLICACIONES SOBRE LA DESAFILIACIÓN		
	ÉNFASIS EN ESTRUCTURAS	ÉNFASIS EN LA ACCIÓN
Énfasis en lo individual y microsocioal	[1]	[4]
Énfasis en los niveles meso: lo local y lo organizacional	[2]	[5]
Énfasis en aspectos macrosociales nacionales o planetarios	[3]	[6]

En la celda [1] clasifican los autores que *priorizan* el nivel microsocioal de análisis, sea el adolescente y su familia, y proporcionan explicaciones donde las estructuras sociales o mentales tienen el principal peso determinante. La celda [2] ubica a dos grandes grupos de enfoques, ambos de escaso peso en la bibliografía. Por un lado, aquellos que focalizan en el papel de las organizaciones escolares sobre el comportamiento (en este caso, la desafiliación). Los factores destacados son recursos, burocracias, instituciones, climas o incluso, culturas. Por otro lado, se ubican los enfoques que destacan la relación entre las características de la localidad en términos de población (por ejemplo, el grado de ruralidad) o de marginación socioeconómica. La celda [3] considera perspectivas estructuralistas macrosociales nacionales o internacionales que por lo general refieren a factores tales como la estructura del mercado de empleo, la dinámica de la pobreza o el modelo de desarrollo.

En la celda [4] se encuentran explicaciones a la vez microsociales y accionalistas que enfatizan las expectativas, las acciones y decisiones de los jóvenes, sus familias y sobre todo, los grupos de pertenencia. En la celda [5] el nivel de análisis enfatizado es meso social y a la vez accionalista: por lo general, se atiende a la incidencia de los procesos organizacionales, siendo el más importante, la gestión directiva. También refiere a la acción que a nivel de localidades pueden tener actores sociales, tales como por ejemplo, comisiones barriales, organizaciones sindicales, OSC, etc. La celda [6] ubica las perspectivas de acción macrosocioal, generalmente ligadas a las políticas educativas, sociales, económicas y laborales que pueden incentivar o des-incentivar la probabilidad de desafiliación general.

## 2. Explicaciones estructuralistas a nivel micro

En este primer grupo de explicaciones, se identifican varios enfoques y teorías, siendo la más conocida la Teoría de la Reproducción formulada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron a inicios de los años sesenta con base en un estudio sobre el perfil social de los estudiantes que ingresaban a la Universidad en Francia. En los años setenta, su dominio empírico se extendió para ser aplicada a la Educación Primaria y Secundaria, para explicar tanto el acceso como la graduación y el aprendizaje. Esquematisando bastante, la hipótesis central sostendría que la desafiliación, y con ella el final de la moratoria de roles de los jóvenes, tendría diferentes momentos de conclusión especificados por la posición del hogar de origen del joven en la estructura de las clases sociales.

Admite dos versiones. Una más “cruda” refiere a la disponibilidad y nivel de recursos económicos que un hogar tiene para mantener a los adolescentes estudiando a tiempo completo sin que deban ingresar al mercado de trabajo y aportar un ingreso adicional. Descartando que el hogar cuente con ese nivel, la teoría supone en el fondo que la decisión de desafiliación se produce en un intercambio entre el tiempo dedicado a estudiar y el tiempo dedicado a trabajar, en un punto donde la realización de ambas tareas es incompatible<sup>21</sup>. Prácticamente no existe investigación relevante que no haya reportado una relación significativa entre el capital familiar (los ingresos) y la desafiliación. Por tanto resultará importante controlar el nivel de capital familiar (económico y cultural) de los alumnos para establecer probabilidades de desafiliación. En el caso extremo, se encuentran aquellos alumnos que viven en hogares conceptualizados como pobres dado el nivel ínfimo de recursos disponibles para satisfacer las necesidades básicas. La pobreza, más que la clase social, sería en esta versión la causa más profunda y persistente de la desafiliación; sólo eliminándola podría superarse este problema.

Una versión más elaborada establece que el mecanismo de mediación tiene que ver con el tipo de ocupación al que objetivamente puede aspirar un adolescente en función de las ocupaciones desempeñadas por sus padres. Influyen aquí las más recientes teorías de la movilidad social elaboradas tanto por autores neomarxistas como Erik Olin Wright o neoweberianos como John Goldthorpe. Dado que *muy probablemente* toda nueva generación hereda la posición laboral de sus padres, resulta subjetivamente superfluo ir más allá del nivel de educación formal *típico* para quienes se desempeñan en esos puestos de trabajo. Parafraseando a Bourdieu, los jóvenes que se desafilian hacen subjetiva la determinación estructural (Bourdieu, 1986 y 1998; Bourdieu & Passeron, 1995). Sin embargo, esta hipótesis probablemente es eficaz para analizar la desafiliación entre los hijos de los trabajadores manuales, pero puede hallar problemas en explicar el fenómeno entre hijos de clases medias los que en general afrontan una amplia diversificación en los empleos que pueden acceder (desde técnicos, administrativos o microempresariales).

Diversos estudios sobre movilidad social en la región han reportado la existencia de significación estadística y la magnitud del vínculo entre origen y destino ocupacional, así como también han indicado que tal vínculo puede flexibilizarse o acentuarse dependiendo de los contextos de desarrollo, por ejemplo, en períodos de acelerado crecimiento, o en sociedades que históricamente se han caracterizado por patrones de movilidad social más abiertos (Solís, 2007; Boado, 2008).

21 Más adelante se presenta otro enfoque, desarrollado por Raymond Boudon en los años setenta que sin rechazar la teoría, hace pesar el papel electivo que tiene el sujeto en la definición, dado que en la decisión de desafiliación dado que en la evaluación del costo de oportunidad resulta heterogéneo según clases sociales y depende de otros elementos, tales como las expectativas de logro ocupacional, la evaluación de la calidad educativa, o el autoconcepto académico.

### 3. Explicaciones mesosociales

Tal como se esquematizó en el cuadro 1, la celda [2] incluye dos grandes grupos de enfoques: aquellos que prestan atención a la localidad o el barrio de la escuela y aquellos que se focalizan en las características organizacionales de la escuela en sí misma. Estas teorías suponen que la decisión de desafiliación *no* es el resultado *exclusivo ni principal* de factores individuales ni posicionales sino que deben sopesarse las características de los territorios o de las organizaciones a las que pertenecen los jóvenes, propiedades que operan estableciendo pisos o techos comunes a todos los que comparten dichos contextos o membrecías.

En los países anglosajones y de Europa continental, el enfoque más extendido sobre la desafiliación sostiene que las causas profundas y más relevantes radican en la *marginación*<sup>22</sup> *socioterritorial* que caracteriza a ciertos barrios con altos niveles de carencias materiales y de servicios públicos, o de localidades con alta concentración de minorías étnicas y/o raciales, en muchos casos con alta proporción de inmigrantes. El impacto sobre la desafiliación que tienen las características contextuales, sería mucho más fuerte que otras más clásicas, como la clase social<sup>23</sup>. Estas explicaciones se asocian con la particular atención que en los Estados Unidos se le viene prestando desde los años sesenta a las áreas residenciales segregadas, con alta concentración de negros y/o de hispanos. En uno y otro caso, los mecanismos explicativos apelan a relaciones *ecológicas*, algunas de ellas estudiadas en forma pionera por la Escuela de Chicago de Sociología urbana en las décadas diez y veinte del siglo pasado. El enfoque de la marginación resulta de gran utilidad para elaborar políticas, ya que cuenta con un indicador muy simple para llevar adelante una focalización preliminar. Es una práctica eficiente y frecuente tanto en Estados Unidos, como en las grandes ciudades de Europa Occidental como también en varios países de América Latina. Típicamente, el primer paso será seleccionar a la población beneficiaria de un programa utilizando información sobre la variable explicativa (incluyendo escuelas que se encuentran en zonas marginadas). Esto tiene un error de inclusión (tipo II) y de exclusión (tipo I) cuya magnitud es directamente proporcional a los casos desviados.

Las distintas explicaciones que ponen la atención en la estructura y el funcionamiento de las escuelas, son tributarias, por un lado de la larga tradición de estudios organizacionales en la escuela (Bidwell, 1965; Boorock, 1973; Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1986; Tyler, 1991; Fernández, 2007a) y de la Perspectiva de las Escuelas Eficaces, nacida a comienzos de los ochenta como parte de una reacción frente al determinismo de la Teoría de la Reproducción (Edmonds, 1979; Chubb & Moe, 1990; Mortimore et al, 1988). La tesis central sostiene que las escuelas hacen diferencia en los resultados de sus alumnos porque difieren entre sí en las características organizacionales y en los entornos normativos que generan para sus profesores y alumnos. Una característica adicional de este grupo de explicaciones es que *implícitamente* supone que aquellas propiedades organizacionales responsables de la eficacia en los aprendizajes, también operan disminuyendo la probabilidad a la desafiliación, un supuesto interesante a la vez que discutible (McPartland & Jordan, 2004: 272).

Varios son los mecanismos por los cuales estas propiedades organizacionales influenciarían los comportamientos de los estudiantes. Los más relevantes tienen que ver con la conformación de un clima organizacional estimulante, centrado en el aprendizaje, donde las relaciones entre docentes y alumnos sean de una “escala humana” tal, que permita adaptar un curriculum exigente a los tiempos

22 Existe cierta polémica sobre el concepto de marginación. Aquí se lo utiliza en el sentido que le ha dado Cortés (2006).

23 Tal es el caso de Uruguay, por ejemplo. Si se analiza la probabilidad de desafiliación para los jóvenes que asistían en 2003 a un centro educativo con un entorno sociocultural muy desfavorable, se encuentra que era 38 veces más alta que un estudiante del entorno muy favorable. Véase, Fernández, 2008, y Boado & Fernández, 2010: capítulo 7.

y los contenidos a las necesidades e intereses de los jóvenes. Es la idea de las “pequeñas comunidades” escolares que se opone a las grandes escuelas anónimas, o a las escuelas tipo “shopping mall”.

Los estudios revisados como antecedentes para este libro se concentran en analizar el impacto de: i) la estructura de roles, incluyendo aquí la medida más rudimentaria que es el tamaño de la escuela; ii) el diseño de la gestión directiva (unipersonal, equipo directivo) y de su desconcentración en roles intermedios; iii) el grado de integración social o clima organizacional que vincula a los miembros de la organización, en especial las relaciones de cuidado y responsabilidad entre docentes y alumnos; y la estructura de incentivos dispuesta sobre el buen o mal desempeño académico, tanto de alumnos como de profesores y escuelas (Bryk & Driscoll, 1988; Bryk & Meng, 1989; Lee, Bryk & Smith, 1993; Rumberger, 1995; Lee, 2001; Lee & Burkam, 2002; Fernández, 2001 y 2007 a). Sin embargo, a nivel de la Enseñanza Media en Uruguay no existe información estadística disponible sobre buena parte de las dimensiones anteriores, por lo cual los análisis a practicar deberán tomarse como una primera y muy rudimentaria aproximación al contraste de estas teorías.

Es de notar algunas limitaciones empíricas y lógicas relevantes de estos dos grupos de enfoques, que luego repercuten fuertemente en el momento de diseñar políticas de inclusión o intervenciones. Las explicaciones de estos dos tipos no permiten distinguir el porqué dentro de un mismo centro algunos estudiantes se desafilian y otros no dado que todos comparten el mismo entorno social y material de marginación o las mismas características de la organización escolar; tampoco permite formular intervenciones específicas y personalizadas. Su papel tanto en la teoría como en la política social consiste en mostrar cuánto inciden los niveles agregados, en particular, en las escuelas y las localidades para explicar este fenómeno.

#### 4. Explicaciones macroestructuralistas

Los enfoques macrosociales (celda 3 del cuadro 1) establecen, en general, que la probabilidad de que un estudiante se desafilie no depende *principalmente* de sus propiedades individuales, tales como la clase social, el género o la condición de pobreza, *ni tampoco de las características aisladas de su escuela o su localidad*. La parte de la explicación que resulta más sustantiva tendría relación con atributos de la sociedad nacional, tales como su economía, su estado, sus instituciones o su historia.

Cualquiera de estas propiedades tiene una naturaleza *sistémica*: no es el resultado de intenciones ni puede ser modificada al menos en el corto plazo mediante intencionalidades (individuales o colectivas) tales como las políticas<sup>24</sup>. Esto último distingue las explicaciones macrosociales estructurales con las agenciales.

Los estudios de educación comparada en América Latina, tales como el de SITEAL (2009) antes citado, constituyen el campo típico para el desarrollo de estas teorías. Una línea de análisis señala que la desafiliación tiene una relación inversa con el nivel de bienestar que, en promedio, cada país garantiza a sus habitantes. Algunas versiones más sofisticadas van más allá de la evaluación del Producto Interno Bruto (PIB), e insisten en la desigualdad generada por la matriz distributiva de protección social, incluyendo aquí la regulación del mercado de empleo. Por esta vía, la versión sofisticada permite conectar los indicadores educacionales con la noción más general de modelo de desarrollo. El análisis econométrico muestra un ajuste bastante razonable ubicando a los países de

24 Sería materia de otra discusión evaluar cómo operaron las políticas educativas de alfabetización que implementó la Revolución Cubana al llegar al poder en 1959 que permitieron revertir el enorme rezago escolar. Sin dudas, igualmente requirió un tiempo mediano a largo.

América Latina en la tasa de abandono escolar que se esperaría según su PIB per cápita. Sin embargo, Perú suele desviarse positivamente (menor desafiliación que la predicha) y Costa Rica junto con Uruguay se desvían negativamente (mayor desafiliación). Otra línea de análisis busca en la *historia institucional de la educación*, las razones estructurales más importantes que explican la desafiliación. Este tipo de explicaciones tiene la virtud de poder ser aplicable también a nivel subnacional, identificando la diversidad de historias de los sectores institucionales como causa macroestructural de diferentes niveles.

## 5. Explicaciones microaccionistas

En la segunda columna del cuadro 1, dedicada a los enfoques accionalistas, se destacan aquellos que propone una explicación que pondera la racionalidad (reflexividad y sentido) que los adolescentes y jóvenes *individualmente* ponen en sus acciones y decisiones, las de sus familias y en la influencia de los grupos de pares. Pueden identificarse aquí también dos grandes enfoques polares, según el énfasis que pongan en el tipo de racionalidad: instrumental (cálculo) o identidad.

### 5.a. Teorías de la elección racional

Un primer enfoque, tiene como fundamento más general a una teoría de la elección racional, donde los jóvenes evalúan, comparan, razonan y toman una decisión. Tres son los supuestos que conviene explicitar sobre esta elección. En primer lugar, se supone que todos los estudiantes evalúan, por ejemplo al inicio de cada año, su permanencia en la escuela y las consecuencias (beneficios y costos) que para sus vidas puede tener otro año adicional de educación. En segundo lugar, la teoría supone que la decisión revela un umbral en la utilidad del individuo, y que por lo tanto, todo individuo llegará a acumular educación hasta alcanzar un nivel óptimo (privado). En tercer lugar, todas las teorías contemplan que en las decisiones influyen expectativas sobre el futuro (tasas de retorno de la educación), las imperfecciones que puedan tener los mercados de crédito y la veracidad de la información que disponen los agentes. Sobre esta base, se derivan dos consecuencias directas: a) todos los individuos tiene una propensión a la desafiliación educativa, pero sólo en algunos se manifiesta; b) la desafiliación observada informa que el óptimo privado está por debajo del óptimo social en la acumulación educativa. Dado que la desafiliación no está aleatoriamente distribuida en la sociedad, el trabajo de la teoría consiste en explicar qué mecanismos conllevan a truncamientos diferenciales de la trayectoria académica, en particular en los jóvenes pobres. Tenemos aquí dos versiones: una económica y otra sociológica.

Haciendo acopio de los estudios del Banco Mundial sobre programas de transferencias condicionadas, Fiszbein & Schady (2009) postulan tres argumentos por los cuales existe una *diferencia significativa*<sup>25</sup> entre el óptimo privado de los desafiados y el óptimo social. El primero sostiene que los padres y los hijos se orientan por creencias erróneas sobre el retorno económico de la educación. El segundo argumento apunta a la existencia de un conflicto intergeneracional de intereses dentro del hogar que lleva a los padres a obrar con un “altruismo incompleto” frente a sus hijos. Otros economistas, como ejemplo, Patrón (2008) en Uruguay, han modelizado la desafiliación como la acción a seguir cuando un año adicional de educación: a) proporciona una

25 Entiendase por tal un resultado ineficiente que amerita la intervención del Estado.

educación de mala calidad, tal como es evaluada (subjétivamente) la escuela; b) no mejora el ingreso que obtendría si ingresara al mercado de trabajo en ese instante; c) los costos indirectos son muy altos.

La versión sociológica sobre la desafiliación es tributaria de los estudios sobre movilidad social de Boudon y de Goldthorpe. Comparte con la versión económica los fundamentos racionales de la elección pero introducen una fuente muy singular de evaluación: los jóvenes decidirán no hacer un nuevo año si: i) ese adicional no mejora la probabilidad (subjéctica) de alcanzar una posición en el mercado de trabajo *mejor o igual* (en algún sentido) a la que podría obtener si ingresa al mercado sin ese año; o ii) si afronta una muy alta probabilidad de fracasar (repetir) ese año (Boudon, 1983; Goldthorpe, 2000). En particular el primer aspecto permite vincular la perspectiva microestructuralista de las clases sociales con la elección racional, proporcionando la descripción del mecanismo que estaría operando en los jóvenes desafiados.

Indicios de la pertinencia de esta explicación radicarían en la estrecha relación entre desafiliación e ingreso al mercado de trabajo, o entre desafiliación y fracasos escolares anteriores (repetición). Vale la pena reconocer que este tipo de explicación predomina en la investigación económica y su principal problema es de naturaleza causal: radica en la dificultad para establecer razonablemente qué sucede antes, si la decisión de concluir la educación o la decisión de ingresar al mercado de trabajo. Sólo los estudios longitudinales contribuyen a clarificar esta cuestión en los casos en que se registra una diferencia temporal importante entre estas dos decisiones; pero aun en estos casos, las dudas sobre la validez de la inferencia persisten. Tal vez por esto, las explicaciones más recientes intentan modelizar ambos fenómenos en forma simultánea, dejando de lado la cuestión causal<sup>26</sup>.

Cabe aclarar que en todas estas teorías, la elección enfrenta restricciones que responden a factores ajenos al mercado, la información o las reglas y que tienen que ver con la clase social, el género, o la pobreza.

### 5.b. Decisiones identitarias y las conductas desviadas

Un segundo gran enfoque reúne una diversidad de teorías explicativas sustentadas en aportes y perspectivas de la demografía, la psicología, la psicología social, la antropología la sociología, y también de la criminología. A pesar de las diferencias que existen entre ellas, coinciden en explicar las decisiones de abandonar la escuela en base a la *trayectoria vivida* por los jóvenes desde que ingresaron a la educación formal por primera vez. Sostienen que en estas trayectorias pueden identificarse regularmente eventos críticos, disruptivos o traumáticos que contribuyen a formar una disposición negativa hacia la escuela, sus normas y sus actores. Destacamos aquí dos enfoques: los cursos de vida y los enfoques sobre conductas desviadas.

Dentro de los enfoques de curso de vida, los más extendidos enfatizan los procesos de socialización y desarrollo de la identidad. Por lo general se interesan en identificar la incidencia que tendrían al menos tres grandes grupos de eventos: i) los cambios familiares (divorcios, nuevas parejas, nuevos hermanos); ii) eventos disruptivos en la transición de la socialización familiar a la socialización escolar (inscripción tardía, cambios de jardín de infantes o de escuela en los primeros años, cambios en los arreglos domésticos para cuidar a los niños, mudanzas, etc.); y iii) las experiencias escolares negativas como ser la repetición, separación del grupo de amigos, sanciones reiteradas, etc. Estos eventos alimentarían el desarrollo de una identidad social deteriorada, parafraseando a Erving Goffman, con una baja autoestima y una baja evaluación de la propia

26 Véase más abajo el capítulo 10 sobre decisiones laborales y educativas entre adolescentes.

eficacia para aprender; cuestiones que a su vez obstaculizarían el desarrollo de las competencias metacognitivas que se requieren para dominar los múltiples lenguajes disciplinarios que caracterizan el currículum de la educación media<sup>27</sup>.

Una parte importante de la investigación psicológica sobre actitudes resalta aquí tres ideas que orientan estas decisiones: las expectativas, el compromiso con una meta personal y la adhesión a valores de una institución. Estas características individuales han sido recalculadas desde hace más de cuarenta años por la investigación. Por ejemplo, en el estudio clásico de los años sesenta sobre una muestra de estudiantes de bachillerato del estado de Wisconsin<sup>28</sup>, Sewell & Shah (1967, 1968) informaron que una vez controlado el efecto de la clase social y de la “inteligencia” personal, la variable que mejor predecía la conclusión o el abandono de los estudios superiores era relativa a los planes o expectativas educativas. En cualquiera de los tres casos, se supone que racionalmente los jóvenes deciden sobre su permanencia si es consistente con estos tres aspectos, pero no incorporan una valoración de consecuencias (positivas o negativas). Predomina lo que Max Weber denominó un tipo de acción racional con arreglo a valores.

Un estudio típico de este enfoque es el realizado por Alexander, Entwistle & Horsey (1997: 87) quienes definieron que la desafiliación era la culminación de un proceso de largo plazo en la pérdida del compromiso académico, surgido ya desde el primer año de Primaria. En su análisis del seguimiento de un panel durante 14 años comenzando en el primer grado, identificaron como los principales predictores, una vez controlados, el género, raza y clase social, a: i) los cambios ocurridos en la familia; las expectativas académicas de los padres; el autocontrol; el compromiso académico; las notas recibidas y la experiencia de repetición (Alexander et al, 1997: cuadro 1).

Otro grupo de enfoques psicosociales y criminológicos tiene mayor interés en indagar cómo ya en la etapa de la adolescencia, la desafiliación es una entre varias otras conductas desviadas, relacionadas con *faltas* “leves y moderadas” (la inasistencia a clase, actos de rebeldía, lesiones personales o la comisión de ciertos actos destructivos del edificio o mobiliario escolar), como con *faltas graves y delitos* (la ingesta desmedidas de alcohol, el consumo de drogas ilegales, huidas de la casa, auto-agresiones, actos vandálicos y lesiones personales graves a otros jóvenes) (Mensch & Kandel, 1988; Elikson et al, 1998; Drapela, 2005).

Más allá de estas asociaciones y de sus connotaciones, parece importante el esfuerzo hecho por estas explicaciones para reconstruir los mecanismos psicológico-sociales de desajuste que conducen a la desafiliación. Se trata que a través de los años transcurridos en la educación, ya desde Primaria, los niños y jóvenes experimentan eventos que contribuyen a obstaculizar el desarrollo de su autovaloración y auto-eficacia. Entre estos, la bibliografía internacional insiste mucho en los efectos de la repetición en la generación de un círculo vicioso de estigmatización y retraimientos. El ingreso en la etapa de la adolescencia con problemas acumulados de autovaloración, relacionamiento con los otros, elevados niveles de frustración y una incapacidad de elaboración racional, traería aparejado un nuevo nivel de conflictos que se expresaría ya en forma de ausentismo o de actos antisociales. En esta espiral, el abandono del curso primero y luego la desafiliación, parecería ser la forma más natural de finalizar un largo conflicto entre la escuela y el joven.

Por estas razones teóricas, resulta crucial para este enfoque un registro de antecedentes de *mala conducta* o de *desmotivación* en los jóvenes, que permita luego establecer perfiles de *riesgo*. De la misma manera, los enfoques de política suelen centrarse en “intervenciones profilácticas” (por ejemplo,

27 Aquí la referencia alude a los antecedentes que ha mostrado PISA respecto de la relación entre estas disposiciones cognitivas y expresivas con las competencias cognitivas evaluadas. Véase OECD-PISA, 2004.

28 Refiere a un estudio pionero sobre trayectorias educativas y laborales que además de sus múltiples hallazgos, aportó significativamente al desarrollo de la metodología de investigación con encuestas de paneles. Su coordinador fue William Sewell de la Universidad de Wisconsin.

derivaciones a sesiones grupales), en el refuerzo de la disciplina a través de la disuasión o el control personalizado, o en terapias psicológicas. En cualquiera de estas alternativas de intervención, es claro que los saberes requeridos y los actores calificados para llevar adelante las acciones no son los docentes de aula, sino otros profesionales especializados. Es claro además que estas intervenciones siempre conllevan una fuerte personalización que atiende a la trayectoria de vida.

## 6. Explicaciones accionalistas en el nivel mesosocial

La celda [5] del cuadro 1 considera enfoques que depositan en los niveles meso de la sociedad el mayor peso en explicar el abandono y la desafiliación y *también* en su reversión. Así como en su correlato estructuralista, se pueden identificar dos grandes grupos.

El primer grupo incluye aquellos enfoques que se concentran en caracterizar las propiedades que tienen ciertas relaciones sociales con ciertos grados de institucionalización y a la vez con gran proximidad, cara a cara, referenciadas a territorios “con nombres”. Las dos nociones más generales son el asociacionismo y el capital social. Sociológicamente, son teorías en general de alcance intermedio que reflexionan sobre las posibilidades de la acción colectiva a nivel territorial y que por lo tanto, se orientan a estudiar a las comisiones de vecinos, grupos informales, las asociaciones, las redes, otras organizaciones de la sociedad civil, a las parroquias y otros movimientos religiosos con fuerte anclaje en un barrio o en una localidad.

James Coleman publicó en 1988 su teoría del capital social en base a un estudio comparado de las relaciones entre los padres de las escuelas de EMS públicas y privadas (católicas) norteamericanas. El autor notó que diferían en múltiples aspectos, tales como la extensión del conocimiento mutuo, el acuerdo en temas morales o la participación en eventos y en la vida de la escuela. Sin embargo, destacó otros dos: el refuerzo del mismo discurso moral que los jóvenes encontraban en las casas de sus amigos y el permiso recíproco entre padres de controlar (y eventualmente sancionar) el comportamiento desviado de sus hijos. Cuando estos elementos se encontraban presentes, Coleman habló de la “clausura de la red”, de capital social comunitario acumulado y sostuvo que se trataba de una propiedad de las relaciones reforzada por la vecindad territorial del barrio o la localidad. Su tesis adjudicaba un efecto positivo de las redes clausuradas sobre las disposiciones de los jóvenes, el clima escolar y los aprendizajes. Una extensión de su tesis asoció la clausura de las redes al tamaño de la localidad: a medida en que esta se extendía en superficie o en población, era menos probable que existiera capital social comunitario y que se observaran aquellos efectos benéficos<sup>29</sup>.

La noción de asociacionismo deriva del concepto de capital social propuesto por Robert Putnam (1993): la participación ciudadana, las normas sociales de confianza y de reciprocidad y la cooperación exitosa a nivel local. El capital social se expresaría en la existencia de asociaciones formales e informales locales (tales como comisiones de vecinos, clubes, parroquias, Club de leones o Rotary's) por un lado, y de actitudes activas de participación y membrecía en las distintas esferas, incluida la política (participación electoral) ellas. Este tipo de enfoques resulta interesante no sólo para explicar la desafiliación sino para diseñar programas que la desincentiven o que se propongan revincular a jóvenes desafiados. Entre los diseñadores de estas políticas existe el convencimiento de que tendrán poco éxito si no se cuenta con la cooperación y algún nivel de corresponsabilidad de parte de las asociaciones locales<sup>30</sup>.

29 En el capítulo 7 se retoma esta discusión analizando los factores que explican la desafiliación en la EMS de Uruguay.

30 Es el caso del Programa de Aulas Comunitarias (PAC) sobre el cual versa el capítulo 11.

El segundo grupo de enfoques está relacionado con los procesos de toma de decisión, gestión y liderazgo en las organizaciones escolares. La gestión escolar ocupa un lugar muy destacado en la agenda de las reformas educativas de la región. Entre todos los roles destaca el de director, identificado como instrumento crucial para mejorar la calidad. Por su parte, la investigación organizacional en educación informa que las escuelas eficaces se caracterizarían ya sea por la existencia de un “liderazgo” (fuerte, pedagógico, institucional) o por una gestión estratégica (o pedagógico-céntrica) que trasciende el cumplimiento natural de los “deberes del cargo”. La evidencia disponible no es consistente respecto al efecto *en el corto plazo* de la gestión *sobre los aprendizajes* (Fernández, 2007a: cap. 10) más allá de que sea un tema recurrente en varios dossiers académicos y políticos. En todo caso, la influencia de las acciones del director sobre los resultados y comportamientos de los estudiantes deberán postularse como indirecta: a través de los maestros. Por ejemplo, Friedkin & Slater (1994) presentaron un estudio de las redes construidas dentro de una muestra de 17 escuelas elementales de California. Los autores supusieron que las redes en cada escuela podían organizarse sobre tres bases: la discusión de temas o problemas surgidos en la escuela; la orientación o sugerencias recibidas respecto de problemas o cuestiones surgidas en la vida de la escuela; y la amistad entre las personas cualquiera sea el motivo. La centralidad jerárquica del director si bien favorecía potencialmente la coordinación del trabajo, resultaba más importante para explicar su centralidad en las redes informales de comunicación intraescolar. Sin embargo, sólo la centralidad en la red de orientación generada a partir de las demandas de los propios maestros (“indegree”) tenía efectos sobre el nivel de desempeño de la escuela.

En virtud de estos antecedentes, la extensión de estas teorías para explicar la desafiliación ha de hacerse con gran cautela y teniendo presente que el fenómeno tiene una dimensión temporal intrínseca (la trayectoria) que por lo general no encuentra un correlato lógico en los conceptos y medidas disponibles sobre la gestión. En forma muy general, es razonable sostener la hipótesis que ciertos estilos de gestión (propios de la escuela eficaz) desincentivan indirectamente la desafiliación, *toda vez que se prolonguen en el tiempo*.

## 7. Explicaciones de nivel macro que recuperan la agencia

El último cuadrante de nuestro esquema incluye teorías que hacen referencia a niveles agregados pero destacan el papel activo que tienen las políticas. En términos muy generales, las explicaciones suponen que un conjunto de acciones articuladas entre sí y fundamentadas en objetivos y en una estrategia pueden reducir la propensión a desafiarse que tienen los alumnos y esto en un tiempo por lo general reducido o intermedio (acotado la mayor parte de las veces al período de una administración educativa o de una dirección). Desde el marco teórico que proporcionan los estudios sobre políticas públicas (Aguilar Villanueva, 2003) está claro que la comprensión de los efectos de cualquier política requiere un análisis de su *implementación*, esto es de las múltiples mediaciones institucionales, políticas, gremiales, organizacionales y locales que operan modificando y reformulando los objetivos e instrumentos originalmente diseñados. El proceso está bien estudiado respecto de las grandes iniciativas sobre “des-segregación racial” impulsadas en los años sesenta y setenta en Estados Unidos o más recientemente sobre la ley de la Administración Bush “No child left behind”.

Estos antecedentes resultan de interés para moderar el optimismo respecto de la magnitud y rapidez con que se pueden esperar los efectos de diferentes políticas; con este sentido es que se ha desarrollado el capítulo 11 de este libro.

## 8. El modelo integral de procesos de Vincent Tinto

Un grupo de explicaciones particularmente interesantes puede ejemplificarse a partir del trabajo clásico de Vincent Tinto (1975) sobre el abandono en la educación superior de Estados Unidos. Entre todas las teorías, destaca tanto por su pretensión de integralidad como por su preocupación en destacar los factores académicos que inciden en el abandono de la Educación Superior.

Con base en una extensa revisión de la bibliografía publicada durante los años sesenta y principios de los setenta, el autor concluyó que los trabajos que abordaban este problema presentaban tres carencias notables: no consideraban que habían distintos tipos de desafiliación (él las denominó voluntaria y académica)<sup>31</sup>; en segundo lugar, trabajaban con enfoques excluyentes; y en tercer lugar, no consideraban la dinámica previa que llevaba al joven a tomar la decisión de desafiarse. Sobre esta base propuso una teoría longitudinal que vinculara dinámicamente los factores individuales y los factores institucionales en los distintos tipos de procesos de desafiliación de la Educación Superior (Tinto, 1975: 90). Su modelo reconoce explícitamente dos antecedentes principales: una extrapolación de la teoría del suicidio de Émile Durkheim y el análisis de costo-beneficios de las decisiones individuales provenientes de la micro-economía (Tinto, 1975: 91).

Recurriendo, por un lado a la antropología, específicamente al trabajo realizado por Van Gennep sobre los ritos de transición en agrupaciones tribales; y por otro a la teoría sobre el suicidio de un clásico de la sociología, Émile Durkheim, el autor propone un modelo institucional del abandono donde explica los mecanismos que relacionan determinadas variables individuales (características de los estudiantes) con variables institucionales y organizacionales, y cómo su interacción sobreviene en las distintas modalidades del fenómeno. De este modo, la integración social y académica del estudiante al medio universitario es un elemento central para la permanencia en la institución y la culminación de los estudios.

Su modelo plantea interpretar el abandono como un proceso longitudinal de interacciones que tiene el estudiante con otros miembros del sistema académico y social de la institución. A partir de estas experiencias vividas en el pasaje por la universidad y de su integración tanto a nivel social como intelectual (sea en el ámbito formal como informal), los estudiantes mantendrán o cambiarán sus propósitos y compromisos, y será entonces su disposición a abandonar o no los estudios. Concretamente, cuanto más bajo sea el nivel de esta integración mayor será la probabilidad de abandono.

Las características de los estudiantes (situación familiar, habilidades y educación previa) y sus disposiciones (propósitos y compromisos ocupacionales y académicos) actúan como condicionantes previos al ingreso a los estudios superiores, y afectan en forma directa o indirecta su desempeño académico. Existen ciertos grupos que se ven más afectados: a la hora de lograr una adecuada integración social y académica a la vida universitaria. Aquellos estudiantes que tienen propósitos educativos y ocupacionales más definidos serán menos proclives a abandonar los estudios.

La integración social y académica se relacionan con el proceso de abandono mediante cuatro rangos de situaciones: a) el "ajuste", b) las "dificultades", c) la "incongruencia" y d) el "aislamiento".

El ingreso y transcurso por la universidad exige a los estudiantes realizar un *ajuste* tanto en términos sociales como intelectuales, ya que en estos dos niveles operan cambios en su situación anterior: nuevos compañeros y nuevos requerimientos y exigencias académicas. Si estos procesos no son exitosos pueden contraer problemas (aislamiento, bajos rendimientos) que lleven al estudiante a tomar la decisión de abandonar sus estudios. En este sentido, los compromisos y

31 Véase al respecto más abajo el capítulo de Custodio en este mismo libro.

propósitos del estudiantes, así como su experiencia de vida previa, estimularán o no al grado de ajuste institucional.

Por otra parte, el estudiante deberá enfrentar cierto tipo de *dificultades* que se relacionan con las normas institucionales y exigencias académicas. Así, individuos con “desventajas” (minorías étnicas, de bajo nivel socioeconómico y nivel educativo previo) se encuentran más propensos a incumplir con estas exigencias y por tanto abandonan por bajos rendimientos (exclusión académica).

Ahora bien, como se ha sostenido no todas las deserciones son exclusiones académicas, las deserciones voluntarias se producen por malas experiencias a nivel personal, social e intelectual vividas en la universidad que reflejan el grado de integración social del individuo al medio universitario. Esta falta de integración se origina en dos fuentes: la incongruencia y el aislamiento.

La *incongruencia* se vincula con la sensación de incompatibilidad con la institución por parte del estudiante a partir de las interacciones sociales que establece y las experiencias académicas; sucede cuando las necesidades, intereses y preferencias del estudiante no se adaptan al sistema académico ni social de la institución, tanto sea a nivel formal (desempeño académico y actividades extracurriculares) como informal (interacciones con docentes, compañeros y el resto del personal).

El *aislamiento* por su parte, sucede por las escasas interacciones del individuo para sentirse integrado al medio, y forma parte de las experiencias que vive el estudiante durante su transcurso por la universidad, siendo un factor que resulta bastante significativo a la hora de explicar fundamentalmente el abandono voluntario, mucho más que las características personales. Aunque también la escasez o ausencia de relaciones puede alimentarse por factores externos (las obligaciones familiares, laborales u otras) que implican que el alumno no pueda dedicar mucho tiempo a actividades que le permitan socializar con el resto de los miembros de la institución.

En síntesis, para Tinto las principales causas del abandono se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y con el ajuste, las dificultades, la congruencia y el aislamiento. Las primeras tienen que ver con inclinaciones de los individuos al ingreso a la universidad que pueden ir modificándose a lo largo del tiempo vivido en la institución, mientras que las cuatro restantes con las experiencias vividas en ella, es decir con la integración académica y social.

Las variables institucionales, como por ejemplo tipo y tamaño, contribuyen también a la explicación del abandono, tanto sea en el proceso de selección de los estudiantes a su ingreso como en la integración y adaptación al medio universitario. Siguiendo a Tinto, los motivos de abandono en las universidades grandes posiblemente reflejen situaciones de aislamiento, mientras que en las pequeñas respondan a la incongruencia. Las instituciones medianas son las que más favorecen la integración social e intelectual de sus alumnos y, por tanto, tienen menores niveles de abandono estudiantil. En este caso, el tamaño de la institución y las tasas de abandono estarían representadas mediante una relación curvilínea.

## 9. Consideraciones finales

Los seis grupos de enfoques revisados permiten confeccionar una amplia lista de factores que estaría incidiendo en el abandono y en la desafiliación. El mensaje final parece claro: no parece razonable explicar la desafiliación utilizando exclusivamente conceptos estructurales o agenciales, microsociales o macrosociales.

La desafiliación está condicionada por la posición en la estructura de clases y por los estereotipos culturales de género, pero también tiene que ver con los cálculos costo-beneficio y las decisiones

identitarias de los jóvenes. Depende de las características de la escuela y del nivel de marginación socio-territorial, así como de la gestión y de las redes sociales y de la acción colectiva en la localidad. Los estudios comparados muestran que la desafiliación educativa es característica de un modelo de desarrollo, pero que también las tradiciones institucionales nacionales y las políticas más recientes contribuyen a explicar las diferencias observadas entre países.

La revisión muestra que falta mucho trabajo teórico. Las teorías revisadas suelen sin embargo, circunscribirse a un enfoque y sólo marginalmente considerar otros factores. Sus enunciados no tienen mayor abstracción que las generalizaciones empíricas en las que se basan. Es escasa la proposición de mecanismos que describen cómo se vinculan cada uno de los factores con la decisión y con los tiempos de los jóvenes. Tal vez el modelo más avanzado en este sentido sea el de Vincent Tinto, al cual dediqué una sección.

Más allá del énfasis que cada teoría formule, es tarea de la investigación empírica someter a contraste tanto la existencia de asociaciones como determinar la magnitud que cada factor tiene en la explicación. Es precisamente el objeto de la segunda parte de este trabajo, la cual se ocupa de presentar siete estudios hechos sobre Uruguay.

En necesario considerar también una limitación de otro orden. Tal como se ha reiterado en más de una ocasión en este capítulo, la explicación del fenómeno ofrece pistas sobre cuáles variables deberían ser objeto de las políticas o de las intervenciones a nivel de los centros. Es claro que no se puede desincentivar la desafiliación sin este conocimiento. Pero, ni sus enunciados ni la investigación empírica son condiciones suficientes para el diseño de una intervención. Se requieren otros conocimientos y otras premisas, que son tratadas en el capítulo siguiente.

# 3 Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa

■ *Cecilia Pereda*

Las teorías explicativas que reseñamos en el capítulo anterior señalan aspectos prioritarios que pueden orientar el diseño de las estrategias de intervención. La perspectiva teórica adoptada dará pistas para dirigir las líneas de acción a los y las jóvenes, a sus familias, a los centros educativos, a toda la población del centro escolar o sólo a aquellos en riesgo de abandono, etc.

Sin embargo, las orientaciones que pueden aportar las teorías explicativas no son suficientes a la hora de definir los cursos de acción a llevar adelante para reducir el abandono de los estudios e impactar, desincentivando, en la desafiliación educativa. Otros conocimientos son necesarios en los contextos específicos en que estas estrategias se desarrollan. La articulación entre los diferentes conocimientos que se requieren no se acoplan en forma simple ni siguiendo lógicas deductivas; más bien la imagen objetivo y la estrategia a seguir para alcanzarla se completa en una complejidad de relaciones desde un conocimiento que podríamos llamar situacional.

En el nivel de los centros educativos, por ejemplo, los proyectos y las acciones que se diseñan requieren de diagnósticos situacionales que recuperen cuáles de los aspectos señalados en las teorías explicativas les son más relevantes y qué recomendaciones de las experiencias realizadas en otros contextos pueden ser retomadas, como base para el diseño de los principales componentes y las líneas de acción a desarrollar en esa situación y en ese contexto particular. Estos diagnósticos pueden estar documentados como tales o se pueden reconstruir a través de procesos de sistematización de las experiencias en marcha. Este capítulo plantea algunas consideraciones acerca de qué pueden aportar las teorías explicativas, las evaluaciones de impacto y las sistematizaciones de experiencias al diseño de las estrategias de intervención orientadas a desincentivar la desafiliación educativa en el nivel de los centros educativos <sup>32</sup>.

## 1. Explicaciones y estrategias de intervención

Las teorías explicativas sobre la desafiliación educativa se desarrollan con base en diversas formas de concebirla, son el punto de partida y dan un marco a la intervención. Muestran, además, la magnitud del problema, justifican a nivel de pertinencia y relevancia la necesidad de diseñar

32 Algunas de las notas siguientes fueron adaptadas de la ponencia presentada por Tabaré Fernández y Cecilia Pereda en las VIII Jornadas de Investigación del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, diciembre de 2009.

estrategias para abordarlo e identifican los factores sobre los que se debería actuar para una intervención eficaz.

No obstante, estas orientaciones no alcanzan a la hora de definir las características de los cursos de acción a llevar adelante para reducir el abandono de los estudios e impactar, desincentivando, en la desafiliación educativa.

Su alcance es insuficiente por la relación problemática que existe entre las teorías explicativas y las estrategias de intervención. Esta relación problemática se ubica en el terreno epistemológico en la medida en que presupone tomar partido por la resolución de la frontera entre conocimiento y acción. No nos referimos aquí al proceso por el cual un conocimiento exógeno a una organización educativa es incorporado como premisas para su auto-observación y para la toma de decisiones (Arnold, 2008; Pereda, 2008).

En cambio desde el punto de vista práctico que aquí nos interesa, y dejando de lado aquel problema (nada menor por cierto), nos situamos en la mesa del diseño de la intervención dando por conocidas y aceptadas las teorías explicativas y bajo el supuesto que éstas, al identificar factores intervinientes, pueden orientar las estrategias hacia el logro de mayores grados de eficacia.

La explicación y la intervención son dos procesos de conocimiento sobre una misma problemática que aportan a las concepciones sobre la desafiliación educativa y orientan sobre qué aspectos priorizar para mitigarla. La primera desde la investigación científica y la elaboración teórica y la segunda desde la acción técnicamente dirigida a su modificación.

Sin embargo, definir la desafiliación educativa como objeto de intervención es impreciso. Un objeto de intervención, desde el punto de vista epistemológico, se define tomando en cuenta qué aspectos de un problema social son susceptibles de ser modificados con una acción técnica<sup>33</sup>.

Para su definición se sitúa el problema en su contexto, en un “campo problemático” y en las especificidades que adquiere a nivel social, organizacional y personal. Por ende, es una construcción específica que trasciende la situación-problema particular y que para su definición incorpora teorías explicativas sobre el fenómeno en cuestión y sobre “variables de contexto” que permiten una identificación, caracterización y jerarquización del problema a abordar por medio de un diagnóstico situacional<sup>34</sup>.

Por tanto, en el nivel de los centros educativos la desafiliación educativa no es un objeto de intervención. Por una parte, la acción que en estos se pueda desarrollar no está orientada a su modificación. Integran el objeto de intervención, problemas que pueden estar asociados pero que no son asimilables a esta<sup>35</sup>.

El alcance de la intervención, en el nivel de los centros educativos, es eminentemente preventivo y actúa sobre eventos que en el proceso de integración educativa pueden llevar hasta la situación de desafiliación, esto es: el abandono de un curso, de un centro educativo, la no inscripción una vez terminado un curso en el mismo centro educativo o en otro, habiendo o no pedido pase del centro en que se inscribió o cursó por última vez.

A modo de ejemplo, algunas de los objetos de intervención relacionados con la problemática de la desafiliación educativa en organizaciones de Enseñanza Media en nuestro país han sido: el desconocimiento de la oferta educativa accesible a alumnos/as del medio rural, la insatisfacción de los alumnos/as con dificultades de aprendizaje y con habilidades artísticas respecto a las actividades de

33 La noción “susceptible de ser modificado” es en sí misma problemática y requiere de marcos teóricos sobre la constitución de la sociedad y su cambio.

34 La definición del objeto de intervención en disciplinas como el Trabajo Social ha sido centro de numerosos debates. Retomamos aquí la vertiente que enfatiza sus aspectos epistemológicos, propuesta en los años '80 en América Latina por el CELATS. Para un resumen de esta propuesta y las consideraciones actuales v. Gustavo Parra. “El objeto y el trabajo social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social” <[www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num15/parra.htm](http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num15/parra.htm)>.

35 No son asimilables ni siempre lo anticipan, v. Cap. 1 en esta publicación.

enseñanza-aprendizaje cotidianas del liceo, el bajo aprovechamiento de los recursos del local liceal de alumnos/as con dificultades de aprendizaje y la baja responsabilización de los equipos docentes por los resultados educativos<sup>36</sup>.

Por otra parte, aun en los centros educativos en que se llevan adelante programas de reintegración de estudiantes que se desafilieron de la educación formal y que tomaron la decisión de volver a estudiar, el objeto de intervención no es la desafiliación educativa en sí misma sino aquellos aspectos en los que se actúa en forma directa. Tal es el caso, por ejemplo, de la experiencia de un centro de capacitación del Ministerio de Educación y Cultura (CECAP) que en convenio con el Consejo de Educación Secundaria actúa en la adaptación de los cursos y su evaluación a los ritmos de aprendizaje de alumnos que abandonaron el sistema educativo formal.

Hasta aquí hemos presentado algunas cuestiones a tener en cuenta sobre la relación entre explicación e intervención en la fase del diseño, bajo el supuesto que analíticamente es posible separar el diseño, de la implementación y del seguimiento de la intervención.

En la fase de implementación los factores señalados por las teorías explicativas y los aspectos en los que se pretende intervenir no son distinguibles de otros que coexisten simultáneamente en la situación en que se está actuando. Las estrategias de intervención no son, en este sentido, “exclusivas” de una problemática particular y esta complejidad debe integrarse a las decisiones de diseño.

No obstante, si bien las estrategias de intervención pueden no ser exclusivas sobre una problemática en particular, el conocimiento generado respecto a cómo actuar, sí tiene que ser específico aun en el contexto de la interrelación con otros fenómenos.

A modo de ejemplo, basándonos en un marco conceptual macro estructuralista que presta atención a las organizaciones escolares, se podrían diseñar estrategias de intervención orientadas a mejorar el clima educativo con la pretensión de promover la retención en el centro e impactar en la desafiliación educativa. Las lecciones aprendidas deben poder responder a la pregunta sobre cómo se construye un clima escolar desincentivador de la desafiliación, además de su incidencia en problemáticas asociadas pero no asimilables a esta, como podrían ser los bajos resultados educativos. Para esto es requisito indispensable la evaluación de impacto de las acciones desarrolladas. Sobre los aportes que surgen de la aplicación de esta metodología versa el punto que proponemos a continuación.

## 2. Esquemas orientadores para el diseño

Así como desde las teorías explicativas pueden identificarse los factores a priorizar que luego serán aprehendidos desde la situación específica para el diseño de los componentes de las estrategias de intervención, desde las evaluaciones de impacto puede recuperarse qué se ha hecho en otros contextos y situaciones para abordar la desafiliación educativa.

Asumiendo ciertos niveles de abstracción con relación a las singularidades de cada situación, es posible pensar en modelos o esquemas ordenadores de diferentes estrategias de intervención y por esta vía generalizar desde las experiencias y socializarlas a otros contextos. Organizar estos modelos sobre experiencias desarrolladas implica retomar, trascendiendo, las complejidades de cada situación<sup>37</sup>.

Esta tarea es compleja, además, porque los trabajos que documentan las principales características de las experiencias de intervención que contribuyen a su efectividad, identificadas a través de evaluaciones de impacto, no abundan en la bibliografía. Este apartado tiene la pretensión de presentar algunas notas preliminares en este sentido.

36 V. Cap. 11 en esta publicación.

37 Para una aproximación a la metodología de construcción de este tipo de “modelos” recomendamos Neirotti, 2008.

Una primera nota interesante es que al hacer la reconstrucción lógica de los supuestos y de los conocimientos que fundamentan la fase de diagnóstico y de diseño de una intervención, por lo general, se identifican componentes y dimensiones específicas que pueden corresponderse, hasta cierto punto, con las variables trabajadas desde las teorías explicativas. Así, la bibliografía que informa de evaluaciones de impacto sobre los programas llevados adelante en torno a la desafiliación educativa señala que las estrategias de intervención exitosas suelen caracterizarse por un diseño “multinivel”, dado que tienen componentes y acciones orientadas a atender personalmente a los estudiantes, y componentes y acciones orientadas a modificar aspectos de la organización escolar (estructura, clima, gestión, metodologías de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo).

Dicho de otra forma, las intervenciones eficaces son a la vez integrales y académicamente articuladas. Integrales porque comprenden todas las áreas de la vida social y académica de los /las estudiantes en riesgo de abandono de los estudios y además suponen que se requieren avances en ambas áreas para desincentivar la desafiliación. El reciente estudio de PNUD/IIPE-UNESCO (2009) para Argentina recomienda en el mismo sentido: *“Las políticas y programas de lucha contra el abandono escolar deben distinguir y articular intervenciones que apunten a garantizar las condiciones sociales de la escolarización (subsidio a las familias con hijos en edad escolar, políticas de transporte escolar, etc.) con otras que apunten a intervenir sobre la oferta escolar. Deben proveer igualdad de oportunidades de aprendizaje (tiempo escolar, equipamientos, infraestructura, etc.) y diversificarse a través de una oferta educativa que tome en cuenta la cultura y condiciones de vida de los alumnos. El logro de una cultura común requiere una distribución equitativa de recursos (asignando más a quienes más lo necesitan) y una oferta pedagógica diversificada, es decir, adecuada a las condiciones sociales y culturales de los alumnos”*.

Son estrategias que se articulan con la dimensión académica bajo dos vías distintas. Por un lado, pueden ser complementarias al curso regular, con acciones de asistencia a los y las estudiantes y/o a sus familias en bienes (alimentación, vestimenta, becas de apoyo económico, subsidios de transporte, etc.) o en servicios centrados en el desarrollo de habilidades sociales, apoyo personal y actividades de integración social (resolución de conflictos, reconocimiento como estudiante y pertenencia en el centro, monitoreo a la asistencia a clases y comunicación entre la escuela y la familia). Sintéticamente, a la vida académica regular que tienen todos los alumnos se le añaden nuevas actividades y apoyos específicos para aquellos identificados como “estudiantes en riesgo”.

Por otro lado, la articulación puede implicar reformular la dimensión académica, al punto que la estrategia de intervención diseña una organización alternativa al curso regular, sea dentro del mismo centro educativo (denominada en inglés “school within school”) o erigiendo centros educativos especializados. Se trata de programas educativos con una propuesta diferencial a la que es ofrecida de forma regular en las aulas y/o en las escuelas y que pueden o no incluir también bienes o servicios complementarios. Las alternativas pueden ser totales (todo un curso o grado escolar) o parciales (una materia, clases de compensación, tutorías) y por lo general se instalan en unidades de enseñanza-aprendizaje de tamaño más pequeño que las regulares, lo que habilita una mayor personalización del vínculo entre docentes y alumnos/as (Dynarsky, 2004; MacPartlan & Jordan, 2004; Rumberger, 2004b).

Los programas complementarios conllevan algunos riesgos. Por ejemplo de un trabajo realizado por la Universidad de Chile en agosto de 2008 se desprende que en este tipo de intervenciones se esperan resultados de corto plazo aunque se aplican estrategias parciales y de bajo impacto. (v. Universidad de Chile, 2008)

Los programas alternativos tienen como desafío la connotación negativa que acarrear en tanto programas diseñados para revertir los fracasos en y del sistema regular. Por tanto se puede producir sesgos en el interés de alumnos/as, docentes y familias participantes, problemas en la identificación y selección de los y las alumnos/as a atender, así como una competencia de recursos con los progra-

mas regulares. Cuando los programas alternativos se ubican fuera del centro de educación formal, queda planteada la pregunta si ayudan o no a que aprendan más en la escuela. (Rumberger; 2004b; Dynarsky, 2004)

Estas estrategias pueden ofrecer una orientación focalizada y/o universal, es decir, estar orientadas tanto a los y las estudiantes en riesgo de desafiliación como a alumnos/as sin mayores dificultades en su integración educativa. Desde el punto de vista institucional, estas últimas serían estrategias “sistémicas” que llegan a más estudiantes pero con mayores debilidades en cuanto a resultados, en tanto suponen cambios en las culturas organizacionales (Rumberger, 2004 b).

Sea con componentes complementarios y/o alternativos, con enfoques individuales y/o institucionales, pocas de las estrategias de intervención analizadas a través de evaluaciones de impacto han buscado cambiar las instituciones en que se insertan y, por tanto, no han afectado en forma directa el currículo y menos aún las modalidades de enseñanza y aprendizaje.

Es en este sentido que la bibliografía acerca de la evaluación de programas informa que en toda intervención sobre la desafiliación hay una pretensión de cambio organizacional que puede ser clasificado, según sus alcances, en una de las siguientes tres grandes categorías: 1) cambios de estructura, organización y gestión; 2) cambios en el currículo e innovaciones; y 3) sistemas de cuidado del trabajo docente con tiempos en común, criterios ajustados, capacitación y acompañamiento a los docentes. Las estrategias de intervención con estas características pueden ser construidas en centros educativos que logran un ambiente favorecedor de los aprendizajes; los miembros del centro educativo aceptan la responsabilidad personal por el éxito estudiantil; la cultura escolar incentiva que los miembros asuman riesgos, autogestión y colaboración profesional; tienen una estructura escolar que provee una tasa docente-estudiante baja y un tamaño de clase que promueve el compromiso estudiantil. (Mc Partland & Jordan, 2004).

Finalmente, las evaluaciones de impacto indican una mayor efectividad (además de una mayor eficiencia), en aquellos programas con un diseño flexible y ajustado a las necesidades de los y las estudiantes, atendiendo a su diversidad, y específicamente, a la del momento del proceso de desafiliación en que se actúa. Un diseño claro y coherente a nivel metodológico acerca de cuál es el o los momentos del proceso de desafiliación en que se está interviniendo, y de los actores y ámbitos de la educación involucrados, es otro aspecto que estas evaluaciones señalan como una clave a la hora de identificar su eficacia.

En este sentido, y en los términos desarrollados en el Capítulo 1, es que puede afirmarse que la acción desarrollada desde un centro educativo tendiente a desincentivar la desafiliación, estará acotada: a) al tiempo transcurrido entre un evento de inscripción (con o sin altas inasistencias y abandono) y el primer evento de no inscripción; b) al año transcurrido desde el primer evento de no inscripción, habiendo estado inscripto en ese centro educativo el año anterior. Si la intervención involucra además actores *comunitarios*<sup>38</sup>, estos pueden encontrarse tanto en el año transcurrido entre la inscripción y el primer evento de no inscripción como en el período anual entre dos eventos de no inscripción. Si la acción es llevada adelante por dos o más centros educativos, podrá estar centrada entre dos eventos sucesivos de no inscripción, habiendo pedido el “pase” del último centro educativo en que estaba inscripto.

Lo anterior, lleva a revisar la mirada que supone que la desafiliación se produce fuera de un centro educativo. ¿Un alumno que habiendo estado inscripto en un centro educativo y que no se inscribe ni pide pase a otro centro en el año siguiente, puede ser considerado un alumno/a del centro educativo? ¿Cómo define cada centro educativo a quiénes considera sus alumnos/as? ¿Cómo inciden

38 Entendemos por actores comunitarios a organizaciones sociales que desarrollan proyectos socioeducativos con adolescentes y jóvenes.

estas definiciones en las prácticas que incentivan y desincentivan la desafiliación educativa? Estos interrogantes son el punto de partida para la reconstrucción de experiencias a través de procesos de sistematización, punto al que nos dedicaremos a continuación.

### 3. El aporte desde la sistematización de las experiencias de intervención a nivel de la Educación Media y Superior

Así como desde las teorías explicativas y las evaluaciones de impacto, pueden desprenderse orientaciones para definir en qué aspectos actuar, desde las sistematizaciones de las experiencias realizadas surgen recomendaciones, a modo de lecciones aprendidas sobre “buenas prácticas”, acerca de cómo se ha actuado bajo determinadas circunstancias y en contextos particulares.

No hay una definición unívoca sino específica acerca de cómo son las “buenas prácticas” en cada área temática. El enfoque de las buenas prácticas es difuso y no puede ser identificado totalmente con la metodología de sistematización de experiencias. Sin embargo, la lógica de reconstrucción de conocimientos desde las prácticas desarrolladas y la orientación a la generalización de sus aprendizajes desde los contextos específicos en que estas son realizadas, permite su consideración en conjunto (Sandoval, 2001).

En este sentido las buenas prácticas son, en primer lugar, “prácticas”: experiencias desarrolladas por actores en contextos específicos. En tanto “buenas” sólo pueden ser entendidas en plural, porque las posibilidades de aprendizaje surgen de la sistematización de varias prácticas en un mismo tema, diversas entre sí por sus modalidades y contextos.

Las buenas prácticas surgen en el marco de innovaciones que, si fueron previstas, no acabaron en el diseño, sino que se realizan en el desarrollo de la intervención. Son exitosas en el logro de sus objetivos. Esto está posibilitado por los aprendizajes metodológicos que emergen como hallazgos de la práctica desarrollada y que resultaron ser efectivos por su capacidad de respuesta a la diversidad del alumnado, en un contexto de aprendizaje en particular (un centro educativo, por ejemplo).

Tienen la potencialidad de ser “experiencias demostrativas”, como ilustraciones que muestran cómo hacer en el marco de las condiciones contextuales específicas en que se producen (lo transferible no es la buena práctica de por sí sino cómo fue realizada). Se requiere de un proceso inductivo de reconstrucción de los aprendizajes generados, así como de su inserción en un marco más amplio para su documentación, difusión e incidencia en los niveles de la planificación de la política social. Una buena práctica es participativa, por tanto su proceso de reconstrucción también lo es. Su reconstrucción y análisis constituye de por sí un proceso de aprendizaje para sus protagonistas.

En términos metodológicos las buenas prácticas son experiencias innovadoras por los aprendizajes generados con su implementación. En términos de la toma de decisiones, el lugar de las buenas prácticas es fundamental para la retroalimentación del diseño, implementación y evaluación de las políticas.

Buenas prácticas y lecciones aprendidas son conceptos afines y articulados. Las enseñanzas de las buenas prácticas, una vez sistematizadas, generalizadas y difundidas, pueden ser consideradas como lecciones aprendidas. Su incorporación en niveles más amplios de la planificación, permite a su vez, la emergencia de buenas prácticas basadas en los aprendizajes sintetizados en estas lecciones. Estas son lecciones sobre las “formas de hacer” que, desde el contexto específico de su aplicación, pueden ser demostrativas para otras situaciones en otros contextos. En el nivel de las lecciones aprendidas, es que se realiza el aporte al marco conceptual y metodológico sobre el área en que se desarrollan.

Ahora bien, ¿cómo se han llevado adelante buenas prácticas desincentivadoras de la desafiliación educativa? Existen variados antecedentes en la región que ofrecen una caracterización de experien-

cias de retención e inclusión educativa a nivel de la educación media y superior. Estos antecedentes son, en su mayoría, “experiencias de enseñanza y aprendizaje para compartir”<sup>39</sup>, interesantes e ilustrativas sobre las características y condiciones específicas en que se desarrolla una determinada práctica educativa. No obstante, no siempre están acompañadas de un análisis y reflexión que permita su consideración como buenas prácticas, ni de las lecciones aprendidas a partir de éstas. De los antecedentes que sí cuentan con una reflexión transversal a diferentes experiencias, escogimos algunas a modo de ilustración sobre el aporte de la sistematización de experiencias desincentivadoras de la desafiliación en educación media y en educación superior.

En primer lugar, toda estrategia de intervención orientada a la problemática de la desafiliación educativa comprende una definición, que puede estar más o menos implícita, acerca de qué significa esta problemática a nivel del centro educativo, del aula y en la comunidad. Las lecciones aprendidas deben recuperar las concepciones que sustentan estas prácticas y que fundamentan las claves específicas de la intervención.

Desde el aporte de la sistematización de experiencias a nivel de la educación media en la región, el proyecto multilateral “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar”, que reúne experiencias de Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú y Uruguay, ofrece una definición de retención escolar, como el conjunto de acciones que se implementan, desde un colectivo docente, con el objetivo de evitar que sus alumnos abandonen el centro educativo<sup>40</sup>. Según lo plantea este documento, ocuparse de la retención, como contracara del abandono, es hacerse cargo del problema institucionalmente, prevenir la situación de pérdida del alumnado en vez de responsabilizar únicamente a los alumnos, su familia y contexto. El pasaje de una mirada del fracaso escolar a una mirada desde la retención, implica, en este caso, no sólo un cambio terminológico, sino una perspectiva analítica diferente (Cfr. МЕСТ, 2005; López & Gluz, 2002).

En este mismo sentido el documento “Buenas prácticas de inclusión juvenil y retención escolar”, producido por el Ministerio de Educación de Chile, plantea que *“las buenas prácticas de inclusión juvenil y retención escolar corresponden a intervenciones educativas que tienen un efecto positivo en la participación y permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, lo que implica diseñar estrategias generales de respuesta a la diversidad del alumnado, cualquiera sea su procedencia, nivel de partida o características personales, a fin de acompañarlos en un proceso encaminado hacia el logro de los objetivos propuestos.”* (MINEDUC, 2007)

En segundo lugar, la sistematización de experiencias ilustra sobre los componentes y las líneas de acción que integran las estrategias de intervención. A nivel de la educación superior, por ejemplo, en el “Estudio sobre las causas de la deserción universitaria” que realizó la Universidad de Chile en 2008, se presentan las estrategias de retención de estudiantes en las universidades de ese país, las cuales abarcan ofertas más o menos formales de aceleración de los aprendizajes, como programas de apoyo académico y cursos de nivelación o “remediales”, que pretenden ayudar a los estudiantes en sus debilidades académicas, sobre todo en los primeros años. Las estrategias desarrolladas comprenden: ayudantías especiales, clases extraordinarias, cursos previos de nivelación, tutorías efectuadas por alumnos de cursos superiores, charlas sobre métodos de estudio y uso efectivo del tiempo de estudio. Junto a estas estrategias se presentan programas de apoyo económico y social, al menos para alumnos de primer año, y estrategias de integración y motivación a la vida académica, que incluyen el incentivo al desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

39 Utilizo aquí el término en el sentido dado por Silveira & Romero (2009).

40 Uruguay participó del proyecto con experiencias de veintidós centros educativos (nueve a nivel de centros de educación técnica y profesional, doce liceos y una experiencia del Departamento del alumno de Educación Secundaria). Dieciocho de estas experiencias fueron publicadas en forma virtual a nivel nacional, y dos, fueron seleccionadas para la publicación internacional: la experiencia del Liceo n°14 de Montevideo y la de la Escuela Técnica “Catalina Harriague de Castaños” de Salto.

Como propuestas para el diseño de estrategias de retención de alumnos, se plantean: contextos que faciliten la revalidación de créditos y asignaturas de modo de incorporar la continuación de los estudios en diferentes carreras e instituciones de educación superior, cambios en los planes de estudio y prácticas docentes con una metodología e intensidad adecuada a las debilidades diagnosticadas, así como la atención a los plazos que requiere la intervención, según cuáles sean las variables clave en la propuesta, y la aplicación de estrategias integrales que tomen en cuenta diagnósticos y seguimientos de los estudiantes. (Centro de Microdatos, 2008)

Del documento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2007) se extrae que las buenas prácticas en inclusión y retención escolar son intervenciones coherentes y sostenidas en el tiempo que pueden variar en su eje temático y en el tipo de estrategia desarrollada.

Pueden surgir desde diversos ámbitos: ser parte de una política pública general a varios centros, de sugerencias de una organización externa o emerger de la propia dinámica del centro educativo, pero sí debe existir una voluntad y disposición para su impulso a nivel de los actores del centro.

En términos de las líneas de acción y las estrategias desarrolladas, estas varían según el eje temático y el tipo de estrategia desarrollada. En cuanto a la pertinencia temática, las experiencias recopiladas en este documento refieren a: a) acciones de incentivo o estímulo a estudiantes para la asistencia regular a clases; b) prácticas de fortalecimiento o motivación para el aprendizaje; c) iniciativas vinculadas a la especialización profesional y ofertas de inserción laboral; d) iniciativas que incentivan la participación en el centro, favoreciendo un clima de sociabilidad favorable a la convivencia; y e) iniciativas que refuerzan la identidad con el establecimiento y su entorno. (MINEDUC, 2007)

En el caso del relevamiento multilateral de estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar que mencionábamos antes, las líneas de acción de estas experiencias son diversas. Están relacionadas con *“la estructura y organización institucional, con la relación entre saberes escolares y extraescolares, con referencias a los modos de convivencia entre estudiantes de diferentes edades, a los lazos entre generaciones, a la articulación curricular, y a las diversas opciones alcanzadas para construir sistemas de acompañamiento pedagógico”*. (MECT, 2005:8)

#### 4. Consideraciones finales

Estos antecedentes revisados y las precisiones conceptuales propuestas, brindan un primer y general marco de referencia conceptual para describir cómo son algunas de las estrategias desincentivadoras de la desafiliación educativa que se han llevado adelante. Las dimensiones más elementales del esquema destacado son cuatro: temporalidades, actores, objetivos y génesis.

Las estrategias de intervención orientadas a desincentivar la desafiliación educativa pueden encontrarse en diferentes momentos del proceso de desafiliación, en diferentes ámbitos (aula, centro educativo, varios centros educativos, comunidad, etc.), e involucrar a distintos actores (alumnos/as, adscriptos, docentes, directores, familias, actores comunitarios).

Se pueden encontrar estrategias de intervención que se agotan en objetivos orientados a las problemáticas asociadas a la desafiliación como es el abandono del centro, o que trascienden el fenómeno y son parte de esfuerzos mayores para mejorar los resultados educativos de estudiantes en riesgo de desafiliación. Su orientación puede ser tanto preventiva como reintegradora a los centros y al sistema educativo, y ambas perspectivas pueden encontrarse en forma simultánea, en cualquiera de los niveles en que se sitúen las estrategias de intervención y desde cualquiera de las perspectivas teóricas en que se fundamentan.

Estas estrategias pueden ser construidas desde los centros o ser ajustes situados de estrategias planificadas en la administración educativa, retomando o no las ya realizadas en otros centros educativos.

La clave de la efectividad de las estrategias de intervención, surgirán de la combinación específica de las orientaciones de las teorías explicativas *en* los diagnósticos situacionales y en un contexto de aprendizaje en particular, dados por el equipo directivo y docente de cada centro educativo que tenga la determinación de contribuir a desincentivar la desafiliación. El Capítulo 11 utilizará este marco para describir algunas experiencias de intervención en marcha (en 2009) en centros educativos del interior de Uruguay.



# 4 Incidencia de la desafiliación y sus trayectorias

■ Tabaré Fernández

El objetivo de este primer capítulo de la segunda parte del libro dedicada a estudios empíricos, es presentar estimaciones realizadas sobre la incidencia de la desafiliación, su relación con otros eventos académicos de riesgo, tales como el abandono y el ausentismo, para finalizar analizando el segundo plano de este fenómeno que es la integración de los desafiados a las fuentes tradicionales de bienestar, principalmente el mercado de trabajo y la seguridad social.

Utilizaré como principal base empírica los microdatos obtenidos de una encuesta panel realizada en el marco del Proyecto *Estudio longitudinal de los estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003*, un proyecto de tipo PISA-L desarrollado en Uruguay por el Departamento de Sociología (Boado y Fernández, 2008; Fernández, Boado y Bonapelch, 2008). Esta base tiene un diseño apropiado para aplicar el concepto propuesto de desafiliación y testear varias de las hipótesis explicativas manejadas.

Con base en estos datos, la desafiliación será atribuida a partir de constatar que un joven tomó la decisión de *no inscribirse* o de *no asistir desde un comienzo* en los cursos durante dos años consecutivos. A esta primera condición se le añade otra: que tampoco haya regresado a la educación formal luego de este período de dos años. Para esta definición general no distinguiremos ni entre niveles educativos ni orientación de los cursos o programas matriculados. Por ejemplo, estará desafiado aquel joven que ni en el año 2004 ni en el año 2005 inició los cursos en que se habían matriculado ni tampoco dio exámenes pendientes; pero tampoco regresó a las aulas en 2006 o en 2007.

En los análisis de sobrevivencia utilizados en algunas de las secciones resulta importante fechar cuando se procesó la transición. Para esto se utilizará el criterio de asignar como año de desafiliación aquel en el que se verificó la primera de las dos no matriculaciones. En el ejemplo, un joven no inscripto ni en 2004 ni en 2005, habrá procesado su decisión durante 2004 y por esta razón ese será el año. La edad en la que el joven se ha desafiado se atribuirá siguiendo el mismo criterio: se tomará sus años (y meses) cumplidos a marzo del año de la desafiliación. A su vez, otra parte de los análisis requiere determinar el último año en que estuvo cursando: la solución sencilla es el año anterior a la desafiliación. En el ejemplo, será 2003.

## 1. Desafiliación y no matriculación

Con base en nuestro concepto y medida, estimamos que hacia los 19 o 20 años de edad, se ha desafiado el **31.3 % de los jóvenes evaluados por PISA en el 2003** (“cohorte PISA”). Si se desagrega este

número para considerar cuál es el nivel o ciclo cursado antes de desafilarse, resulta que un 1% se ha desafiliado sin inscribirse en el Ciclo Básico y un 8.1% se inscribió pero no lo acreditó. Un 17.5% se ha desafiliado de la Enseñanza Media Superior sin acreditar. Sólo el 2.6% de los jóvenes se desafilió una vez que acreditó el CB, en tanto que un 1.9% lo hizo al completar la EMS. Dada la edad de la cohorte analizada en el panel 2007, la tasa de desafiliación en ES es muy reducida: 3 por mil.

Esta evidencia es consistente con la conceptualización elaborada: la desafiliación supone el truncamiento de una trayectoria académica y es más que probable que la ausencia de inscripción en el nivel siguiente de aquellos que acreditaron el CB o la EMS se deba a falta de ofertas en el nivel siguiente más que a una interpretación de credencial terminal.

Ahora bien, si se hace uso de la medida tradicional, que hemos denominado “no matriculación en 2007”, la incidencia sube un poco más. Quienes **no se inscribieron en cursos ni dieron exámenes**, ya sea en el nivel medio o en el nivel superior, fueron **el 41.1%**. La diferencia entre ambas medidas, 9.8%, responde a estudiantes que matricularon el año 2006 pero no lo hicieron en el año 2007. Teniendo presente que estamos analizando un indicador prospectivo del desarrollo humano del país, resulta comparativamente inferior a otros países tal como ya lo anticipa el informe de SITEAL citado al inicio del capítulo. Su magnitud, además, cuestiona el tipo y grado de desarrollo social que ha alcanzado Uruguay en las últimas dos décadas.

### 1.a. Logros de los desafiliados

El cuadro 4.1 presenta información sobre qué nivel habría alcanzado el estudiante según la edad a la que se desafilió. Dentro del grupo de desafiliados el más alto porcentaje (55.9%) se corresponde con quienes se desafilieron sin concluir la Enseñanza Media Superior (EMS, sean bachilleratos diversificados o tecnológicos). A su vez, la desafiliación de Ciclo Básico (CB) sin concluirlo, representa un tercio de este grupo entre los jóvenes de la cohorte PISA.

Tienen una escasa participación en el grupo aquellos que se desafilan de la educación luego de acreditar el CB (4.9%), evidencia consistente con el valor social de ciclo no terminal atribuido en la conceptualización del fenómeno. También resulta interesante que representa una magnitud reducida quienes están desafiliados luego de acreditar la EMS y que conforman el 6.0%. Finalmente la desafiliación cursando el primer año de Educación Superior, registra menos de un punto porcentual, explicable por la definición adoptada y las edades de los jóvenes entrevistados.

Ahora, si se observa la distribución dentro de cada edad en que se produce la desafiliación, se obtiene que el fenómeno es más importante en el Ciclo Básico en 2003 y 2004, en tanto que en 2005 es superado ya por la tasa de la EMS. Es decir, que para esta cohorte PISA, hasta los 16 años aproximadamente el problema involucra al Ciclo Básico; pero entre los 17 y los 19 años el problema involucra la EMS.

CUADRO 4.1

TRAYECTORIA ACADÉMICA LOGRADA SEGÚN LA EDAD DE LA DESAFILIACIÓN						
	15	16	17	18	19	TOTAL
No acredita CB	77,1	69,5	47,5	17,4	0,0	32,3
Acredita CB	4,5	3,8	9,6	4,0	0,0	4,9
No acredita EMS	18,4	25,3	42,3	63,2	100,0	55,9
Acredita EMS	0,0	1,4	0,7	13,2	0,0	6,0
Otros	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

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

### 1.b. No matriculación en 2007

El uso de la medida tradicional “no matriculación” permite contrastar estas estimaciones y las brindadas por la fuente más regular de información al respecto que es la encuesta de hogares del Instituto Nacional de Estadística. Este ejercicio se realiza sobre la base de una hipótesis fuerte sobre las decisiones educacionales de los jóvenes que se desvincularon antes de los 15 años: aquel 25% de jóvenes no volvió al sistema educativo entre el 2005 y el 2007.

El cuadro 4.2 presenta una comparación con la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENAH) del 2006, cuyas estimaciones fueran incluidas en el Anuario Estadístico de Educación publicado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2007 (MEC, 2007: gráfico 1.13). La columna [2] del cuadro estima la tasa de desafiliación para toda la población de jóvenes que en 2003 tenía 15 años (“cohorte edad”). Esta medida se obtiene sumando (a) la proporción de jóvenes desafiados para la cohorte PISA ponderada por 0.75 (proporción de cobertura en 2003) y (b) la totalidad de los jóvenes que se estimó que en 2003 no asistía a la escuela ponderada por 0.25. La columna [3] transcribe el complemento de la tasa de asistencia estimada con base en las edades simples de la ENAH para la población de 19 años.

CUADRO 4.2

COMPARACIÓN DE LAS TASA ESTIMADAS DE DESAFILIACIÓN A CUALQUIER NIVEL DE EDUCACIÓN (MEDIA O SUPERIOR). PANEL 2007 Y ENAH 2006			
	[1] Cohorte PISA (2007) (2007) = [1]*0.75 + 0.25	[2] Cohorte Edad edad simple 19 años	[3] ENAH (2006)
Desafiados: no matricula el año en curso ni el año anterior	31,4%	48,6%	NC
No asistentes: No matricula el año en curso	41,1%	55,8%	53,0%

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

La estimación ponderada para la cohorte edad con base en nuestro panel 2007, informa que el 55,8% de los jóvenes a los 19/20 años de edad habría tomado en 2007 la decisión de no matricularse a cursos ni dar exámenes en el sistema educativo formal. De acuerdo al estimado por la ENAH (MEC, 2007:57), la proporción de jóvenes que habría tomado esta decisión en el año 2006 fue del 53,0%. Esta comparación permite extraer dos conclusiones. Por un lado, se valida la estimación de nuestro panel. Tal como se puede apreciar, la diferencia entre ambas medidas estimadas es de 2.8 puntos porcentuales, magnitud que si bien cae fuera del intervalo de confianza en la prueba de diferencia de proporciones, es lo suficientemente pequeña atendiendo a la complejidad implicada en los diseños muestrales comparados. Por otro lado, también muestra que hacia los 20 años de edad es una hipótesis muy razonable suponer que quienes ya a los 15 años habían dejado de asistir a la escuela, no lo hayan vuelto a hacer a los 20 años. Los cinco años transcurridos consolidan un estado difícilmente reversible de desvinculación. Este hallazgo parecería reforzar la importancia que tiene disponer de políticas educativas que vuelvan a incluir a estos jóvenes o que desincentiven su desafiliación en torno a los 14/16 años, y las pocas probabilidades de éxito que pueden tener las políticas de inclusión educativa para edades mayores.

## 2. Calendarios y desigualdades de la desafiliación

El modelo normativo de los cursos de vida establece en primer lugar, que hay edades específicas en las que se es más probable que se produzcan masivamente los eventos que modifican los estados sociales

de los jóvenes en su tránsito a la adultez. En la bibliografía demográfica clásica, dicha edad se estableció a los 18 años momento en que la normativa fijaba la finalización de la educación obligatoria. En la socio-demografía contemporánea, la diferenciación de las edades en las que se producen aquellos eventos de transición es el indicador más nítido de cómo opera el proceso de reproducción de las desigualdades sociales a través de los cursos de vida (Hogan, 1978; Elder, 1998; Echarri & Pérez Amador, 2007). Más arriba se ha propuesto una hipótesis general que adapta el modelo normativo al contexto nacional. Aquí se examinará esta hipótesis general y las dos específicas ligadas a las desigualdades mediante técnicas descriptivas elementales del análisis estadístico de sobrevivencia.

## 2.a. El calendario de la desafiliación

El análisis de la tabla de vida para la cohorte PISA 2003 informa que la más alta probabilidad de desafiarse<sup>41</sup> (columna 4) se observa entre los 18 y 19 años: entre los jóvenes que *aún continuaban* en el sistema educativo, algo más de uno de cada seis se desafiló a esta edad ( $P=0,169$ ). Esta probabilidad casi cuadruplica la observada para los que a los 16 a 17 años ( $P=0,043$ ) estaban inscriptos y es el doble de la observada en el tramo de edades 17 a 18 años ( $P=0,087$ ). En términos acumulativos, la probabilidad acumulada de desafiliación entre los 15 y los 19 años ( $P=0,270$ ) para la cohorte PISA alcanza a esa edad casi la tasa global observada ( $P=0,313$ ). El cuadro 4.3 informa de los resultados.

CUADRO 4.3

PROBABILIDAD CONDICIONADA DE DESAFILIACIÓN ENTRE LOS 15 Y LOS 20 AÑOS (TABLA DE VIDA)					
INTERVALO DE EDADES	POBLACIÓN AL INICIO	PROBABILIDAD ACUMULADA	ERROR ESTÁNDAR	PROBABILIDAD CONDICIONAL DE DESAFILIACIÓN	ERROR ESTÁNDAR
15 16	34165	0,0153	0,0007	0,0154	0,0007
16 17	33643	0,0570	0,0013	0,0432	0,0011
17 18	32219	0,1351	0,0018	0,0865	0,0017
18 19	29548	0,2697	0,0024	0,1687	0,0025
19 20	24951	0,3319	0,0027	0,0889	0,0023
20 21	8636	0,3319	0,0027	0,0000	

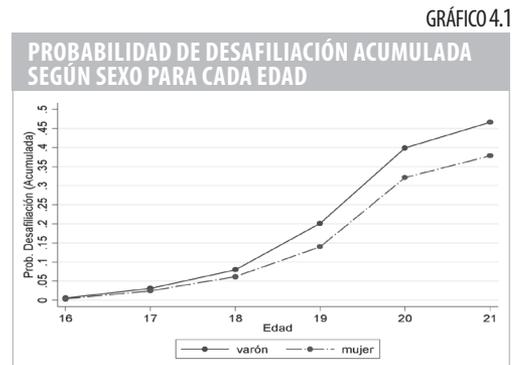
Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

La distribución tiene una forma estadística *bimodal* compatible con la hipótesis general del modelo normativo adaptado a Uruguay. Desde los 15 hasta los 17 años las probabilidades de configurarse el estado son reducidas; parecería ser un período de cierta “calma”. Antes de este tiempo, se constató una importante proporción de jóvenes que salieron de la educación antes de agosto de 2003 en que PISA realizó la evaluación y que hemos supuesto desvinculados en el tramo entre los 14 y los 15 años. Posteriormente, a los 18 y 19 años vuelve a producirse una importante proporción de desafilaciones. Estos hallazgos a su vez cuestionan la hipótesis general más extendida sobre la relación entre edad y desafiliación, denominada “del desgranamiento progresivo”, tal como la exponen Casacuberta y Bucheli en este mismo libro. Las diversas interpretaciones obedecerían a la diferente operacionalización del indicador sobre la desafiliación y el tipo de datos en que se basan: la hipótesis del desgranamiento tiene soporte en datos “cross-section” de la ECH que no consulta la fecha (o las fechas) en que se produjo la desvinculación.

41 Condicionada a que la desafiliación no se hubiera configurado con anterioridad.

## 2.b. Desigualdades de género

Ahora bien, una de las críticas más importantes al modelo normativo es su insensibilidad a cómo las desigualdades de género se transmiten tanto en la socialización familiar como en la escolar, dando lugar a cursos de vida, y por tanto, calendarios diferenciados. En consecuencia, el segundo paso en el análisis de la desafiliación incorpora la diferencia entre hombres y mujeres. El gráfico 4.1 da cuenta de los resultados modelizando la curva de la probabilidad acumulada de configurarse el estado de desafiliación según edad para aquellos que aún están afiliados al sistema educativo.



Fuente: PISA-L 2003-2007. Base ponderada

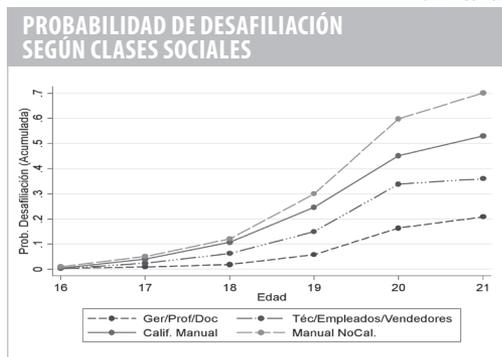
Esquemáticamente, el gráfico muestra dos cuestiones importantes. Primero, que las dos curvas tienen la misma forma, son casi “paralelas”. Segundo, que los varones tienen mayor probabilidad de desafiliación que las mujeres en todas las edades consideradas. Al cabo del período de análisis (20 años de edad), la probabilidad acumulada llega a  $P=0,376$  en tanto que para las mujeres es de  $P=0,291$ , una diferencia estadísticamente significativa. La brecha de género se amplía con la edad. Entre los 15 y hasta los 17 años la diferencia en las probabilidades es de una centésima, lo cual aún siendo estadísticamente significativa no constituye una magnitud sustantiva. La evolución tiene una inflexión distinta según sexos entre los 17 y los 18 años, creciendo a partir de ahí más el riesgo de los varones que el de las mujeres.

Este comportamiento de la distribución exige una corrección a la hipótesis general del modelo normativo adaptado. La forma de la distribución igual para hombres y mujeres valida en alguna medida la idea de las dos edades de salida de la escuela (14/15) y (18/19), pero la diferencia de magnitudes muestra que los varones parecerían experimentar con mayor fuerza la sanción social asociada a las edades normativas de las mujeres. Esto confirma una interpretación presentada en otra investigación sobre la masculinización del fracaso escolar en la educación media del Uruguay (Fernández, 2009 b).

## 2.c. La desigualdad social en los calendarios

La segunda crítica que se le ha dirigido al modelo normativo del curso de vida, ha sido su relativa ceguera a las diferencias en los calendarios que genera el origen de clase social. En este análisis se utiliza una pauta de estratificación sencilla pero robusta, fundada en la teoría de Goldthorpe que agrupa las diferentes ocupaciones características del hogar en cuatro grandes grupos distinguidos según el carácter manual o no manual del trabajo, y el nivel de calificación requerido para su realización. En la clase trabajadora manual se ubican principalmente obreros y peones no calificados. Se define una clase trabajadora calificada conformada por operadores especializados de maquinarias y supervisores. Los empleados administrativos ocupados en empleos de rutina, los empleados del comercio y de la atención al público, los propietarios de micro y pequeños comercios, y los técnicos con títulos de la Enseñanza Media comprenden las clases intermedias. Las clases de servicio están compuestas por trabajadores con empleos no manuales que requieren alta calificación formal (docentes, profesionales universitarios, oficiales militares), cargos de representación política (par-

GRÁFICO 4.2



Fuente: PISA-L 2003-2007. Base ponderada

lamentarios, ministros y directivos del Estado) y administradores o propietarios de empresas grandes (Boado, Fernández y Pardo, 2006).

El gráfico 4.2 muestra las cuatro curvas que conforman las tasas acumuladas de desafiliación condicionadas a la edad de los jóvenes. Existe un ordenamiento social muy claro, conformado por escalones sociales estadísticamente diferentes. La clase trabajadora no calificada tiene en cada edad y al cabo del período una probabilidad mucho más alta que las restantes clases. Es de notar que la forma de la distribución si bien mantiene semejanza con las anteriores analizadas, comienza a develar diferencias sustantivas, en particular para los hijos de la clase de servicios. Esta curva parecería responder sólo a las edades entre los 18 y 19 años, pero manteniéndose “casi plana” en las restantes edades. Entre ellos además, la probabilidad de desafiliación no sobrepasa un valor bajo ( $P=0,147$ ) al cabo del período, muy inferior (la cuarta parte) a la probabilidad de  $P=0,577$  observada para los hijos de trabajadores manuales no calificados. Hasta los 17 años los hijos de trabajadores manuales y no manuales parecen compartir el mismo nivel de riesgo, aunque luego se diferencian sustantivamente. Dicho en forma más clara: la trayectoria académica más natural para un joven originario de un hogar de trabajadores manuales no calificados, es la desafiliación educativa a los 18 o 19 años. Los hijos de supervisores tiene un alto riesgo pero existe casi igual chance de permanecer que de desafiarse. Para las clases intermedias y de servicio la trayectoria académica tiene riesgos crecientes que amenazan en distinto grado la idea de concluir la Enseñanza Media.

### 3. Trayectorias de desafiliación

La desafiliación es un estado al cual se llega al cabo de recorrer diferentes tipos de trayectorias en las que se combinan y se ordenan eventos que hemos denominado en otro lugar de *riesgo* (Fernández, 2009b). Aquí hemos seleccionado dos de ellos, generalmente tematizados por las administraciones educativas como fenómenos semejantes a la desafiliación pero que hemos distinguido cuidadosamente al elaborar el marco conceptual. El cuadro 4.4 presenta los resultados.

Tal como se puede apreciar, entre los 15 y los 20 años de edad sólo un 35,5% de los jóvenes de la cohorte PISA siguieron una trayectoria académica caracterizada por la afiliación plena y la continuidad del vínculo pedagógico y social con su escuela. Se aprecia además que aquí no hay incidencia de género, ya que los varones y las mujeres tienen la misma posibilidad. En el otro extremo, quienes se han desafiado sin haber experimentado ningún evento de riesgo son el 9.9% de la cohorte PISA, sin diferencias de sexo, un tercio del total de desafiados.

Entre ambos extremos se ubican dos grupos claros de jóvenes. Por un lado, aquellos que experimentaron en su trayectoria un evento de riesgo al menos una vez en esos años: son prácticamente un tercio de la cohorte, con una leve predominancia entre las mujeres, generado por un mayor riesgo de abandono de cursos. Por otro lado, están los desafiados que han experimentado al menos un evento: son el 21,5% de los jóvenes entre los se hace más notorio la incidencia del género.

Los eventos de riesgo, seguidos o no de la posterior desafiliación, fueron padecidos por el 54,7% de los jóvenes. Este guarismo completa un panorama de un grado importante de des-estandariza-

CUADRO 4.4

TRAYECTORIAS DE RIESGO Y DESAFILIACIÓN			
	VARÓN	MUJER	TODOS
Nunca abandonó, ni fue ausentista ni se desafilió	37,4%	37,5%	35,5%
Ausentista al menos 1 vez	11,2%	12,2%	11,7%
Abandonó al menos 1 vez	6,5%	9,3%	8,0%
Abandonó y fue ausentista	13,4%	13,6%	13,5%
SUBTOTAL EVENTOS DE RIESGO	31,2%	35,1%	33,2%
Desafiliado y ausentista	3,2%	2,6%	2,9%
Desafiliado y abandonó	8,7%	7,6%	8,1%
Desafiliado, ausentista y abandonó	12,8%	8,3%	10,5%
SUBTOTAL DESAFILIADOS CON EVENTOS DE RIESGO	24,7%	18,4%	21,5%
Desafiliado sin ser ausentista ni abandonar	10,7%	9,0%	9,9%
Padecieron algún evento de riesgo	55,9%	53,5%	54,7%

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

ción de la trayectoria educativa en la Enseñanza Media, que trae de suyo una importante incertidumbre instalada y extendida a todos los jóvenes. Pero el hallazgo también permite reforzar la estrategia analítica que desarrolláramos en el Capítulo 1 de este trabajo donde distinguimos el ausentismo y el abandono de la desafiliación. De cada cinco estudiantes que vivencia un evento de riesgo en su trayectoria, dos se desafilian y tres no lo hacen. La explicación de la trayectoria de desafiliación deberá incluir otros componentes además de la experiencia de estos eventos.

## 4. La integración al mercado de trabajo

La desafiliación educativa, en el marco de la perspectiva de los cursos de vida resulta de interés en tanto trayectoria; pero en el marco de la perspectiva de Castel interesa en tanto estado social paudado por la vulnerabilidad o directamente por la exclusión de las redes de protección e integración social. El análisis que sigue ensaya una descripción de los desafilados en la segunda gran dimensión que es su integración al mercado de trabajo.

### 4.a. Edad de incorporación al mercado de trabajo y desafiliación

El primer dato importante es que del total de desafilados, el 90.5% tuvo una primera experiencia laboral. Todos estos jóvenes se encuentran activos en el momento, siendo la inactividad el 10.6%. Este grupo social ha sido designado por algunos autores como “dobles inactivos” o más corrientemente, los que “ni estudian ni trabajan”. Claramente la desafiliación representa para ellos una doble posición social de exclusión, dado que tampoco pueden acceder a la red de asistencia y protección derivada del trabajo. En el total de la cohorte PISA, estos jóvenes son el 3.3%.

Un segundo dato de importancia es la edad a la que ingresan al trabajo, aspecto que ha sido desarrollado ampliamente en otro lugar (Boado y Fernández, 2010: Capítulo 9), pero que conviene reseñar brevemente aquí. De acuerdo a sus declaraciones, el ingreso al mercado de trabajo ocurrió entre una edad mínima de los 7 años y los 20 años. Debe destacarse que entre este grupo, menos de

un 5% ingresó antes de los 14 años, lo cual es un hallazgo consistente con la hipótesis general del modelo normativo adaptado de la transición<sup>42</sup>.

Un tercer dato general importante es el porcentaje de jóvenes no desafiados que ya ingresó al mercado de trabajo: 65%. A los 19 o 20 años sólo uno de cuatro jóvenes de la cohorte PISA (y por tanto el 18,9% de la cohorte edad) prosigue con una trayectoria académica (la mitad de ellos en Educación Superior) sin restricciones laborales. Esto es un dato muy relevante que condiciona el diseño de políticas de democratización en el acceso a la Educación Superior (Fernández, 2009 d).

El cuadro 4.5 informa sobre la edad en la que el joven se incorpora al mercado de trabajo consiguiendo su primer empleo, controlando la edad que tenía el último año que estuvo asistiendo a una escuela antes de desafiarse. La primera fila informa el porcentaje de jóvenes desafiados que ingresaron al mercado de trabajo entre los 5 y los 14 años inclusive. Se puede observar una *relativa estabilidad hasta las edades de 18 y 19 años*. La precocidad del ingreso al trabajo parecería afectar con la misma magnitud a todos los desafiados no importa la edad de cuando ocurre este evento. Lo cual no significa *ausencia de relación*, ni menos aún, ausencia de secuencia. Se observa una relación en forma de curva. Así, entre los jóvenes que estuvieron por última vez en una escuela antes de los 16 años, el 21% ingresó al mercado con 14 años o antes. Entre aquellos que dejaron de asistir a los 17 años, el 26,7% ingresaron al mercado de empleo con 15 años o antes. Los jóvenes que salieron a los 19 años, el 21,7% ya habían conseguido su primer empleo a los 15 años o antes.

El cuadro ha sido construido resaltando la diagonal (en negrita e itálica) y el cuadrante superior (grisado), dejando en blanco el cuadrante inferior. Estos tres “espacios de propiedades” definen trayectorias de transición al mundo adulto diferenciadas según la secuencia en que se producen estos dos eventos clave. El espacio grisado representa la hipótesis explicativa más corriente, incluso para las políticas de inclusión educativa<sup>43</sup> sobre la desafiliación: el ingreso al mercado de trabajo, atribuida a la necesidad de ingresos suplementarios para el hogar, es un evento *previo* a la salida de la escuela; su ocurrencia torna imposible proseguir la asistencia normal. A los efectos prácticos, la diagonal del cuadro también representa situaciones de incompatibilidad. El modelo normativo de la transición está representado por el espacio blanco: *el joven deja de estudiar para ingresar al mercado de trabajo*.

CUADRO 4.5

EDAD DE INGRESO AL MERCADO DE TRABAJO							
EDAD DEL JOVEN EN EL INGRESO AL TRABAJO	EDAD DEL JOVEN EN DICIEMBRE DEL ÚLTIMO AÑO QUE ASISTIÓ A LA ESCUELA					NO DESAFILIADOS	TOTALES
	15	16	17	18	19		
Entre los 5 y los 14	20,5%	15,0%	14,3%	18,3%	11,0%	7,8%	10,9%
15 años	14,6%	6,0%	12,4%	6,2%	10,7%	5,5%	6,8%
16 años	21,1%	31,5%	17,5%	7,8%	14,5%	15,0%	15,6%
17 años	23,1%	21,5%	26,9%	12,1%	10,4%	17,3%	17,8%
18 años	18,3%	12,1%	21,7%	43,0%	36,7%	30,0%	29,5%
19 años	2,4%	13,9%	6,9%	12,4%	16,7%	21,2%	17,3%
20 años	0,0%	0,0%	0,4%	0,3%	0,0%	3,3%	2,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

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

Al poner atención a las magnitudes destacadas en la diagonal del cuadro, se aprecia que constituyen la moda estadística de la distribución para las edades de 16, 17 y 18 años de última asistencia a la escuela. Esto es, la más alta proporción de jóvenes ingresaron al mercado de trabajo simultáneamente.

42 De nuevo es necesario recordar que un 25% de la cohorte edad ya había dejado la escuela en la evaluación PISA.

43 Véase al respecto el Capítulo 12 sobre el Plan 2009 de Ciclo Básico para Adultos y el Bachillerato Nocturno Plan 2009.

neamente a cursar el último año de su trayectoria académica. Al mirar las magnitudes anteriores en cada una de las columnas, también se aprecia que son bastante menores. Es decir: si hemos de aceptar que existe “conflicto” entre el trabajo y la educación, debemos suponer que este carecería de una naturaleza “acumulativa”; el efecto negativo sobre la trayectoria provendría no tanto de los años que se han trabajado, sino de los problemas de ajuste poco resolubles que encontrarían quienes comienzan a trabajar. Más adelante, en el Capítulo 7, se explora esta hipótesis en el marco del ajuste de un modelo explicativo de la desafiliación en la Educación Media Superior.

La información permite observar que las dos hipótesis pueden ser tratadas como complementarias dado que resumen razonablemente la secuencia *pero* a edades diferentes. El modelo normativo (espacio en blanco) es adecuado para quienes salen de la escuela *antes de los 17 años*, es decir para quienes *gruesamente* han fracasado en la acreditación del Ciclo Básico. Se podría hipotetizar que las experiencias escolares negativas asociadas al rezago conllevan a la decisión de *dejar de estudiar* para ingresar a trabajar. La vida de estudiantes ha concluido socialmente y es imprescindible asumir otros roles. Para quienes se desafilian luego de los 17 años, la hipótesis contraria se ajusta mejor: se deja de estudiar porque es incompatible con un trabajo previamente asumido. Sólo un 12.4% ingresa al mercado un año después de la salida de la escuela.

Finalmente, conviene una vez más comparar la situación global de los desafilados con los afiliados. De estos, se constata que el 54.5% ingresó al mercado de trabajo con 18 o más años de edad. Este perfil etario de incorporación es similar sólo a quienes se han desafilado con 18 o 19 años, pero no para los anteriores años. Nuevamente, la evidencia es consistente con la hipótesis de la simultánea transición educación-trabajo.

#### 4.b. Duración del primer empleo

En la bibliografía se discute mucho sobre el tipo de empleo que encuentran los jóvenes con reducido capital humano (v.g. credenciales de Primaria o de Ciclo Básico). La hipótesis más extendida sostiene que se trata de empleos de corta duración, cuestión que impulsa a los jóvenes a una alta rotación de empleos y con escasas posibilidades de desarrollar una carrera ocupacional. Aquí discutiremos el primero de los aspectos.

El cuadro 4.6 muestra el tiempo promedio en meses que permanecieron los jóvenes en su primer empleo. Para facilitar la comparación, se han contrapuesto dos momentos con base en el modelo normativo del curso de vida: las edades de 15 y 16 años por un lado y las edades de 17 a 20 años, por otro. La información incluye los errores estándares y el intervalo de confianza al 95% a los efectos de poder realizar conclusiones estadísticas. Entre los más jóvenes trabajadores desafilados, se halla una duración de 23 meses en los empleos. La magnitud es estadísticamente diferente y superior a las restantes duraciones analizadas. Entre jóvenes desafilados a los 17 y más años, la

CUADRO 4.6

DURACIÓN DEL PRIMER TRABAJO SEGÚN LA EDAD DE LA DESAFILIACIÓN Y DEL INGRESO AL MERCADO	PROMEDIOS	ERROR	LÍM.	LÍM.	N=
	EN MESE	ESTÁNDAR	INF.	SUPER.	
Ingresan al trabajo hasta los 16 años y se han desafilado hasta los 16 años	23,1	3,3	16,4	29,8	55
Ingresan a trabajar y se desafilan a los 17 años o después	11,5	0,7	10,1	12,8	325
Ingresan a trabajar a los 17 años o después pero no están desafilados	9,5	0,4	8,7	10,3	695

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

duración se reduce 11.5 meses, mientras que para quienes no se desafilieron la duración es de 9.5 meses. Este resultado es consistente con lo expuesto en la sección anterior: en la medida en que ingresan más tardíamente al mercado de trabajo, sus empleos tienen lógicamente menor duración. Sin embargo, lo que no era esperable es que la diferencia en la duración de estos dos grupos fuera estadísticamente semejante.

## 5. Desafiliación, vulnerabilidad y exclusión social

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

### 5.a. Tipología de transiciones

Con base en las ideas de Castel quiero proponer ahora una tipología con siete transiciones educación-trabajo. Surgen de combinar por un lado, tres posibles niveles de acumulación de capital humano (generados por la desafiliación de la Educación Media Superior, la asistencia con rezago a este nivel, y la asistencia a la Educación Superior). Por otro lado, articula con tres posiciones frente al mercado de trabajo: la ocupación, la desocupación y la inactividad. A estas dos dimensiones del bienestar social en las sociedades capitalistas contemporáneas, el capital humano y el mercado de trabajo, añadiré la protección social que puede llegar tanto de la seguridad social consagrada a través del derecho laboral como de la asistencia proporcionada por la familia del joven<sup>44</sup>.

El tipo de transición que conlleva la más nítida exclusión social está determinada por un doble fracaso (hasta la edad de los 20 años): el joven no concluyó la educación obligatoria ni tampoco ha logrado mantener un empleo, manteniéndose inactivo o desocupado. Alguna bibliografía los define como los “dobles inactivos”.

Una situación de exclusión tal vez con menor incidencia pero socialmente significativa, es la que los jóvenes que estando rezagados ingresaron sin éxito al mercado de trabajo y se encuentran desocupados. Tal tránsito impone incertidumbre sobre el éxito en la capitalización de los conocimientos adquiridos en la EMS. Como se vio más arriba, la disponibilidad laboral constituye una seriedad con la prolongación de los estudios.

El punto crucial de la tipología es reconocer tres situaciones de vulnerabilidad en el espacio social. La primera está dada por aquellos desafilados que están ocupados sea informal o formalmente. Su principal fuente de bienestar es el ingreso laboral. El empleo informal genera incertidumbre en la medida en que un shock económico conllevará la pérdida de empleo. El sector formal, si bien añade beneficios de la seguridad social, están atados a la calificación del trabajo, la cual en la mayoría de los casos es mínima o nula. No configura una situación de exclusión, dado que la falta de cobertura puede en alguna medida sustituirla por ingresos privados. La segunda situación refiere a quienes están aún acumulando capital humano en la EMS (rezagados) y son activos en el sector informal o fueron activos pero en el momento de la entrevista no lo eran. La tercera situación comprende a los

44 La bibliografía sobre trabajo informal clásicamente ha distinguido los efectos excluyentes de la falta de protección laboral para quienes no tienen capital humano de aquellos que sí lo tienen. Sethuranam (1976); Jusidman (1993).

jóvenes que cursan la ES pero están en el mercado de trabajo como buscadores de empleo.

Dos son los estados de integración social que reconoce este esquema. Se encuentran los jóvenes que cursan la ES, cuentan con ingresos laborales (sean formales o informales) o asistencia familiar (hipotetizada en los inactivos). Estos jóvenes acceden a las tres fuentes de bienestar (capital humano, mercado y Estado/familia). Sin embargo, deberían tratarse también como socialmente integrados, aquellos jóvenes que aún están acumulando capital humano (cursan EMS) y tienen un empleo formal o son inactivos sin experiencia laboral (lo cual hace suponer la asistencia familiar para su bienestar).

### 5.b. Estimaciones para la tipología

Desarrollada la tipología, la estimación es presentada en el cuadro 4.7. Tres son los grupos de comparación: los jóvenes desafiados sin acreditar la Educación Media Superior; los jóvenes que están rezagados cursando en la Educación Media Superior; y los jóvenes que están cursando Educación Superior. La lectura porcentual se hará dentro de cada uno de estos grupos para facilitar la comparación de los potenciales efectos que pudiera tener la desafiliación. La disposición de protección por vía de seguridad social computa resumiendo seis preguntas específicas incluidas en el cuestionario y dicotomizando el índice sumatorio simple, considerando informal si el joven contestaba al menos que carecía de aportes al Banco de Previsión Social (BPS). En el total de la cohorte, el 17,8% de los jóvenes carece de seguro social ascendiendo el guarismo al 24,6% si sólo se consideran los activos (ocupados y desocupados).

El primer elemento a destacar es el significativo porcentaje de jóvenes desafiados sobre los que se podría inferir una situación de exclusión social dada la información provista por estos datos: 28,9%. El estimado se encuentra en un orden de magnitudes similar (aunque mayor) al observado entre los jóvenes que están rezagados: 23%. Tal información podría interpretarse apoyando la hipótesis sobre una muy probable desafiliación de una parte importante de estos estudiantes rezagados.

Sin embargo, la magnitud de excluidos entre los desafiados es menor que lo esperado visto el alto nivel de empleo, sobre todo en el sector formal, probablemente favorecido por el contexto macroeconómico nacional de los años 2006 y 2007 de incremento de la ocupación, la formalidad y

CUADRO 4.7

CONDICIÓN DE ACTIVIDAD Y CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS JÓVENES SEGÚN SU CONDICIÓN DE AFILIACIÓN EDUCATIVA A LOS 19/20 AÑOS (EN PORCENTAJES).			
	DESAFILIADOS SIN ACREDITAR EMS (*)	REZAGADOS EN EMS	EN ES
<b>SOBRE EL TOTAL DE LA COHORTE PISA 2003</b>			
Inactivos sin experiencia laboral hasta los 20 años	4,5	9,0	43,5
Inactivos con experiencia laboral	4,9	8,6	12,2
Buscan trabajo por primera vez	4,1	10,0	9,1
Desocupados	15,4	13,3	6,9
Ocupados sin protección social	21,0	23,9	12,6
Ocupados con protección social	50,1	35,3	15,6
Total	100,0	100,0	100,0
<b>TIPOLOGÍA DE POSICIONES SOCIALES</b>			
En situación de exclusión	28,9	23,2	0,0
En vulnerabilidad	71,1	32,5	28,2
Integrados	0,0	44,3	71,8

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (\*) incluye a quienes no inscribieron en el c8.

caída del desempleo. De todas formas, es claro que el bienestar al que puedan acceder dependerá en el futuro casi exclusivamente de la bonanza distribuida durante la fase expansiva del ciclo económico y de la extensión de la cobertura de seguridad social que logren a través de las negociaciones laborales. Su carencia de capital humano limita significativamente los recorridos laborales que puedan hacer.

Otra observación es entre quienes detentando la condición de afiliados a la EMS, están en una situación de vulnerabilidad, el 32,5%, grupo conformado por jóvenes que están en el sector informal o que con anterioridad se vieron obligados a ingresar al mercado pero momentáneamente se salieron. La vulnerabilidad tiene un nivel similar entre quienes cursan la Educación Superior.

La situación de plena integración social alcanza al 71,8% de quienes están en la ES y al 44,3% de los que están rezagados en la EMS.

## 6. Consideraciones finales

Este capítulo ha presentado un primer conjunto de estimaciones que describen la incidencia de la desafiliación y sus trayectorias con base en el marco conceptual desarrollado en el capítulo 1 y haciendo uso de la base de datos de PISA-L Uruguay.

En términos generales, deben retenerse algunos indicadores básicos, el primero, la magnitud. Entre ese 75% de jóvenes de 15 años que en 2003 estaban escolarizados (la cohorte PISA), el 31,3% se encuentra desafiado al llegar a los 19 o 20 años de edad. Si a este grupo se le suma (en forma ponderada) el grupo de estudiantes que en 2003 ya había salido de la escuela, la estimación trepa al 48,6%. Si extrapolamos aún más estas estimaciones, deberemos concluir que al menos hasta mediados de la década pasada uno de cada dos jóvenes de cada cohorte de edad llegaba a los 19 o 20 años desafiado del sistema educativo. Sólo estaba asistiendo al sistema educativo la mitad de los jóvenes uruguayos. Si se hace un cálculo muy grueso de que cada cohorte de edad tiene 50 mil personas, entonces en cuatro años (desde el 2004 al 2008) Uruguay tuvo 100 mil desafiados entre sus jóvenes de 16 a 20 años. Esta es la población objetivo de cualquier política de inclusión educativa<sup>45</sup>.

Un segundo hallazgo empírico refiere a la validación del gradiente de afiliación y desafiliación presentado también en el Capítulo 1. Se ha observado que entre los jóvenes desafiados existe heterogeneidad de trayectorias cuando se considera la experiencia de eventos de riesgo (ausentismo y abandono). El abandono no determina mecánicamente la desafiliación aunque sí la condiciona: un tercio de los desafiados nunca había abandonado.

El tercer hallazgo principal a retener aquí remite a la segunda dimensión en que la propuesta teórica ha insistido en analizar: siete de cada diez jóvenes desafiados están en condición de vulnerabilidad social en tanto que los tres restantes están en situación de exclusión dada la modalidad en que se han integrado (o fracasado su integración) al mercado de trabajo. Esta población carece de las *credenciales* que requieren formalmente los sectores más dinámicos; presenta carencias a nivel de las *competencias* básicas desarrolla por la educación obligatoria. No es extraño, por tanto, que si consigue empleo, lo haga en sectores de baja calificación, sin protección de la legislación laboral. A las reducidas chances de concretar una carrera ocupacional ascendente, se le debe sumar la alta exposición en que queda frente a los shocks de un ciclo económico negativo (caída del salario, pérdida del empleo).

45 Este punto será retomado en el Capítulo 12 para evaluar la cobertura de las políticas.

ANEXO CUADRO 4.1

TABLA DE VIDA. DESAFILIACIÓN SEGÚN SEXO						
INTERVALO DE EDADES	POBLACIÓN AL INICIO	DESAFILIADOS POR CENSURA	AJUSTE ACTUARIAL ACUMULADA	PROBABILIDAD ESTÁNDAR	ERROR CONFIANZA (95%)	INTERVALO DE
<b>VARONES</b>						
15 16	16433	297	0	0.0181	0.001	0.0161 0.0202
16 17	16136	720	0	0.0619	0.0019	0.0583 0.0657
17 18	15416	1596	0	0.1590	0.0029	0.1535 0.1647
18 19	13820	2384	0	0.3041	0.0036	0.2971 0.3112
19 20	11436	833	6658	0.3756	0.0040	0.3678 0.3835
20 21	3945	0	3945	0.3756	0.0040	0.3678 0.3835
<b>MUJERES</b>						
15 16	17732	225	0	0.0127	0.0008	0.0111 0.0144
16 17	17507	704	0	0.0524	0.0017	0.0492 0.0558
17 18	16803	1075	0	0.1130	0.0024	0.1084 0.1178
18 19	15728	2213	0	0.2378	0.0032	0.2316 0.2442
19 20	13515	660	8164	0.2911	0.0036	0.2842 0.2982
20 21	4691	0	4691	0.2911	0.0036	0.2842 0.2982

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



# 5 El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias

■ *Santiago Cardozo*

Este trabajo explora las decisiones de abandono escolar durante la educación media y su incidencia en las trayectorias escolares de la cohorte de estudiantes evaluados por PISA en 2003 (en adelante, cohorte PISA). El análisis se estructura en cuatro apartados principales. En el primero se recoloca conceptualmente el problema del abandono escolar a la luz de la noción más amplia de trayectorias escolares y de la perspectiva general del curso de vida. El segundo apartado presenta una descripción global de la incidencia del abandono escolar entre los 15 y los 19 años. La tercera parte avanza sobre la relación de este tipo de eventos con las trayectorias escolares más amplias, a partir del estudio de las transiciones interanuales. En particular, esta parte del trabajo se ocupa de la relación entre las decisiones de abandonar y de no matricularse en el sistema educativo y procura sistematizar la evidencia disponible en cuanto a la temporalidad de ambos eventos. En este marco, se explora el grado en que el abandono de los estudios condiciona las probabilidades de culminar la educación media y de llegar a los 19 años en situación de desafiliación. En la última parte, se describen los motivos expresados por los estudiantes que registraron algún evento de abandono para interrumpir su asistencia a clases luego de haber decidido matricularse. La naturaleza de la información manejada en esta última sección exige una buena dosis de cautela a la hora de extraer conclusiones, pero permite avanzar algunas hipótesis de trabajo preliminares sobre un terreno insuficientemente explorado en el país.

Los datos utilizados provienen de la encuesta retrospectiva sobre trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003, coordinada por Boado y Fernández desde el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay y aplicada durante el año 2007. La encuesta permite reconstruir los itinerarios educativos y ocupacionales de los alumnos que participaron en la evaluación desde agosto de 2003 hasta mediados de 2007. Este tipo de información, sin antecedentes en el país, habilita el desarrollo de análisis longitudinales que permiten superar dificultades metodológicas importantes. La muestra es estadísticamente representativa de la población que contaba 15 años en 2003 y se encontraba escolarizada en una institución de enseñanza formal de nivel medio en agosto de ese año. Esta definición deja fuera a los jóvenes que habían dejado de asistir antes de ese momento, aproximadamente un 25% de la cohorte generacional (Fernández, Boado y Bonapelch, 2008).

## 1. Los últimos 20 años de la Educación Media

El porcentaje de jóvenes que logra completar la Educación Media Superior en Uruguay ha permanecido prácticamente incambiado por lo menos desde inicios de la década de 1990. Entonces

como ahora, solo uno de cada tres niños nacidos en Uruguay lograba completar el bachillerato. De acuerdo a la información derivada de las encuestas de hogares, representativas del país urbano en localidades de cinco mil y más habitantes, las tasas de egreso de la población de 24 a 29 años han oscilado entre el 33% y el 39% en el período 1991-2008.

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

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

Estos procesos han obtenido algunos éxitos parciales en aspectos específicos. Sin embargo, vistos en perspectiva, los resultados de los últimos 20 años de política educativa arrojan una conclusión básica: ninguna de las acciones emprendidas en el período ha logrado impactar sustantiva ni menos aun sostenidamente en los muy bajos niveles de acreditación del bachillerato. En ese mismo período, en cambio, varios países de la región incrementaron sus tasas de egreso de la educación media en forma considerable: de acuerdo a datos de la CEPAL, entre 1990 y 2006 el porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que culmina los 12 años de educación formal en Chile pasó del 51% al 80% y en Argentina del 50% al 69%. Perú, Colombia, Venezuela y México duplicaron sus egresos en estos años, en tanto Brasil alcanzó un incremento del 250% (UNICEF, 2009).

Uruguay se ubica en la actualidad como uno de los países de mayor rezago en cuanto a la finalización de la educación media, muy por debajo del promedio de la región y apenas por encima de los países de más bajo desarrollo humano como Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador (CEPAL, 2007). Además, es uno de los que distribuye sus logros educativos en forma más inequitativa: los niveles de culminación del bachillerato para los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son diez veces mayores a los registrados en el quintil más pobre, lo que implica una brecha sensiblemente más pronunciada que la del conjunto de Latinoamérica e incluso mayor a la de países como Brasil o México (Cardozo, 2008). Tal estado de cosas supone un fuerte riesgo en términos de equidad social, socava una de las rutas tradicionalmente importantes de movilidad estructural intergeneracional y plantea, por lo demás, serias barreras para el desarrollo económico, social y humano del país.

## 2. Definición del problema

### 2.a. Del concepto de deserción a la noción de trayectorias académicas

Los magros resultados en términos de culminación de la educación media no han escapado al interés de los decisores de política y, en general, de la comunidad académica nacional. A pesar de todo, el problema de fondo no parece haber sido comprendido adecuadamente. En buena medida, esto se

debe a que la atención se ha centrado preferentemente en la relación de los jóvenes con el sistema educativo en los dos estados extremos de un proceso cuyos componentes intermedios han sido comparativamente poco explorados.

Sabemos, por una parte, que la totalidad de los niños acceden a la escuela primaria y que en su mayoría progresan hasta el nivel siguiente; también, que la culminación del Ciclo Básico y, todavía más, del bachillerato, constituyen destinos relativamente improbables para una proporción importante de ellos. Sin embargo, los eslabones intermedios que operan en esta cadena, entre el momento en que el alumno todavía asiste a clases y el momento en que ya ha dejado de hacerlo, se escapan en su mayoría a nuestra comprensión. Las nociones excesivamente genéricas de deserción o abandono escolar reflejan en sus acepciones más frecuentes estos vacíos explicativos y aparecen como el frágil puente conceptual entre el punto de partida y el de llegada. En su forma más simple: quienes no egresan, desertan o abandonan.

Frente a esta manera binomial de entender la deserción como una dicotomía entre quienes se encuentran dentro y fuera de la escuela, quisiera poner a consideración la hipótesis de la pluralidad de itinerarios académicos o rutas de salida que culminan en el debilitamiento o la ruptura definitiva del vínculo del joven con la educación formal. La redefinición del problema en estos términos implica privilegiar el análisis de las *trayectorias* escolares sobre el de los *estados* educativos. Más precisamente, lleva a considerar estos últimos como el resultado de una serie de eslabones encadenados temporal y, tal vez también causalmente, en historias escolares. El tiempo se incorpora en este abordaje como una dimensión central, lo que hasta hace poco tiempo estaba prácticamente vedado debido a la virtual ausencia en el país de información de carácter longitudinal.

Esta noción de trayectorias escolares resulta muy afín a la estructura básica de los sistemas formales de enseñanza, concebidos en buena medida como una serie de recorridos organizados jerárquica y temporalmente que definen los caminos por los que se espera que los estudiantes avancen en sus carreras escolares y, aun más, los ritmos con que se espera que lo hagan. Desde este punto de vista y simplificando un tanto las cosas, puede afirmarse que los sistemas educativos proponen en los hechos un itinerario normativo —o si se prefiere, un conjunto de itinerarios— que se corresponde, del lado de los estudiantes, con una trayectoria académica que podría llamarse ideal.

El planteo general supone discutir la hipótesis de que los estudiantes se apartan de esta norma de una única manera -quienes no egresan, desertan/abandonan- o, lo que es lo mismo, postula la hipótesis rival que prevé no una, sino múltiples trayectorias de salida. En el extremo, es probable que, al igual que ocurre en otras esferas, cada experiencia individual sea en algún punto única e incomparable, pero no es allí donde radica el meollo del argumento. El estudio de trayectorias pretende más bien definir rutas estilizadas o itinerarios típicos a partir de la identificación de un conjunto de regularidades o rasgos básicos compartidos.

## ***2.b. Desafiliación, no matriculación y abandono***

Una trayectoria escolar se define, desde este punto de vista, por tres elementos básicos: i) una serie de *eventos* académicos ii) concatenados en el *tiempo* que iii) van definiendo distintos *status* educativos. Los eventos sustantivos para mis propósitos son la matriculación (o no matriculación) a inicios de cada ciclo lectivo y la interrupción (o no) de la asistencia a clases en caso de haber iniciado los cursos, a la que me referiré en adelante como abandono escolar. Los estados, en tanto, vienen dados por la relación del joven con el sistema educativo y eventualmente por la situación de afiliación o de desafiliación resultante. Precisemos estos conceptos.

Fernández (2009a) ha llamado la atención sobre el carácter polisémico del concepto de deserción y sobre la multiplicidad de formas en que aparece operacionalizado en la investigación educativa internacional. Como contrapartida, en este mismo libro (capítulo 1) hemos sugerido la noción más amplia de desafiliación, la que se define en base a dos componentes centrales: a) el *estado* social en el que se encuentra un joven que ha roto los lazos con una de las instituciones de integración social por excelencia, una vez que el sistema educativo ha dejado de constituir uno de los “centros de gravedad” en torno al cual transcurre su vida y b) la *decisión* del adolescente de despojarse del rol escolar antes de haber acreditado los niveles previstos para su edad. Aunque en principio esta situación puede siempre revertirse, como tal constituye un resultado o punto de llegada -en los términos anteriores, un estado- que solo es posible determinar en forma retrospectiva. De hecho, el requisito para la desafiliación es la constatación de dos decisiones consecutivas de no inscripción.

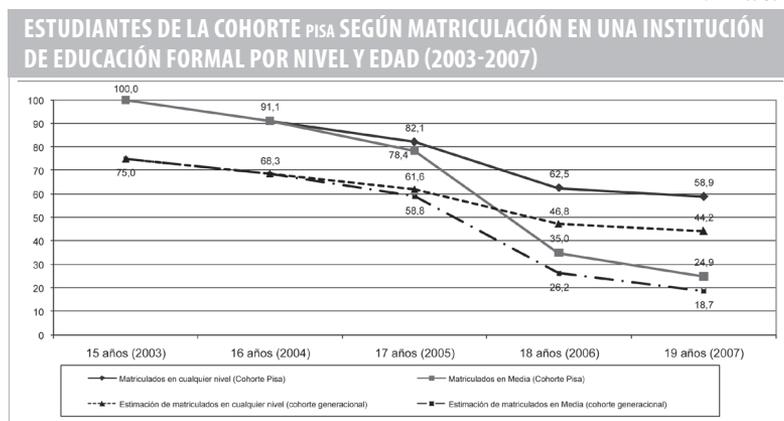
El concepto de abandono escolar denota, no un estado, sino un evento puntual en la trayectoria académica del estudiante. Operacionalmente, supone que el adolescente se matriculó en una institución educativa y *posteriormente* tomó la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado en esa institución. En este aspecto, la noción se encuentra próxima a las definiciones administrativas de deserción, abandono o repetición por inasistencias que reporta el propio sistema educativo. Lo que marca la distinción con estas últimas desde el punto de vista analítico es su reinterpretación como parte constitutiva de una trayectoria más amplia en el sentido indicado. Por lo demás, el abandono en un año determinado no supone necesariamente la decisión de desafiarse del sistema educativo. Tal como se verá, los estudiantes dejan de asistir a clases por una multiplicidad de motivos, académicos (porque piensan cambiar de orientación, perdieron el año o quedaron libres por inasistencias), familiares, laborales o por situaciones puntuales de distinto orden que en principio no impiden que prevean seguir cursando en el futuro cercano. De todos modos, el peso que empíricamente tienen las transiciones interanuales del tipo *se matricula pero deja de asistir en el año  $t_0$  – no se matricula en el año  $t_1$* , indican, tal como habrá ocasión de constatar más adelante, que el abandono constituye un evento de alto riesgo que prelude buena parte de los itinerarios académicos que culminan en desafiliación.

### 3. Incidencia del abandono en la cohorte PISA

Como se especificó antes, al inicio de cada ciclo escolar, la opción académica central consiste en la alternativa entre matricularse en un centro educativo y no hacerlo. El abandono de los estudios durante el año constituye por definición una decisión de “segundo orden”, condicionada a que el estudiante haya optado previamente por comenzar a asistir a clases. Puesto en términos demográficos, el conjunto “en riesgo”, es decir, los estudiantes de una misma cohorte que están expuestos a la posibilidad de abandonar, varía año a año puesto que excluye a aquellos adolescentes que decidieron no matricularse al comienzo de cada nuevo ciclo escolar. Como el presente análisis se focaliza en la educación media, también quedan fuera del conjunto en riesgo aquellos estudiantes que habían logrado egresar en cada momento del Bachillerato.

Antes de avanzar en el análisis del abandono conviene, por tanto, describir el porcentaje de la cohorte PISA que se matriculó en cada edad durante los años que abarca el panel. (gráfico 5.1). A los 19 años, el 41,1% de los estudiantes de la cohorte PISA no registraba matriculación en ninguna institución de enseñanza formal. Aunque la matriculación decrece en forma progresiva con la edad, la evidencia indica que esta caída no se produce a un ritmo constante sino que, por el contrario, apa-

GRÁFICO 5.1



rece asociada muy fuertemente a las decisiones adoptadas principalmente entre los 17 y los 18 años. Efectivamente, en ese punto de las biografías se observa un quiebre sustantivo en las trayectorias educativas. En primer lugar, la mayor parte de los estudiantes que tomaron la decisión de no matricularse luego de los 15 años lo hizo a esta edad, en su mayoría sin haber acreditado el bachillerato. En segundo término, a la edad de 18 se producen las primeras transiciones a la educación superior, lo que repercute en una caída todavía más pronunciada de los matriculados en el nivel medio: 78,4% de la cohorte PISA a los 17 años, 35,0% a los 18 y 24,9% a los 19.

El gráfico referido presenta además los resultados para el total de la cohorte generacional bajo el supuesto de que el 25% que no se encontraba matriculado a los 15 años al momento de la evaluación de 2003 no volvió a inscribirse en forma posterior y, por tanto, tampoco acreditó el Bachillerato. Las estimaciones indican que a los 18 años más de la mitad de la cohorte generacional no habría registrado matriculación en la educación formal y apenas uno de cada cuatro se habría inscripto a esa edad en la enseñanza media.

Estos primeros resultados sugieren la necesidad de discutir la idea del desgranamiento de la matrícula, esto es, la hipótesis de que la caída de las inscripciones se produce en forma gradual o, en otros términos, a ritmos más o menos constantes<sup>46</sup>. La disponibilidad de información longitudinal acerca de las trayectorias escolares de una misma cohorte de estudiantes ofrece la posibilidad de analizar este problema con mayor detenimiento. La evidencia presentada respalda una hipótesis alternativa que sugiere que las decisiones de interrumpir el vínculo con la escuela se acumulan en torno a dos edades específicas: sobre los 15 años –lo que daría cuenta del 25% de la cohorte generacional que ya no estaba escolarizada en 2003– y, tal como se acaba de ver, en un segundo momento sobre los 18.

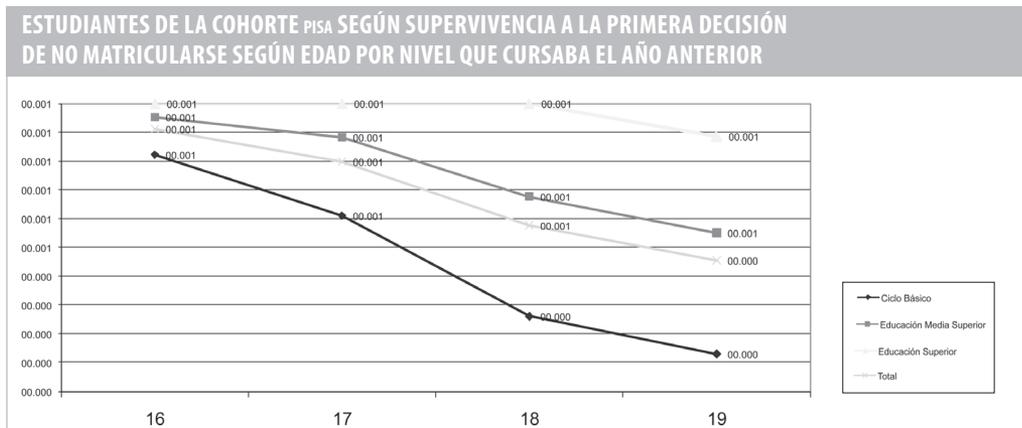
Todavía es necesario profundizar en las razones que se encuentran detrás de esta pauta de carácter bimodal (un pico a los 15 y otro a los 18). La perspectiva del curso de vida ofrece algunas primeras pistas interesantes al respecto. Los 15 y los 18 años constituyen, tanto en términos estrictamente legales como simbólicos, dos mojones clave en los itinerarios biográficos dentro de los que se inscriben las trayectorias escolares. El primer caso corresponde aproximadamente a la edad en que la legislación nacional habilita la posibilidad de trabajar y de contraer nupcias. A esta edad, el Estado sanciona la posibilidad de transitar hacia el mundo adulto, aunque todavía de forma tutelada,

46 Aunque no ha aparecido siempre en forma explícita, un conjunto de estudios antecedentes –en algunos de los cuales ha participado el autor de este capítulo– asumía el desgranamiento como hipótesis de trabajo, por ejemplo ANEP-MESyFOD (1999); ANEP-MESyFOD (2000).

es decir, con consentimiento de los padres<sup>47</sup>. Los 18 años, por su parte, marcan la mayoría de edad y, con ella, todo el conjunto de cambios en los derechos y responsabilidades que suponen la asunción de la ciudadanía plena.

El análisis de los logros educativos alcanzados en cada momento permite especificar mejor cómo actúa la edad sobre las decisiones acerca de seguir en la escuela o no. El gráfico siguiente presenta el porcentaje acumulado de estudiantes de la cohorte PISA que en cada edad seguían matriculados (técnicamente, los supervivientes al primer evento de no matriculación) en función del nivel educativo que habían cursado el año anterior<sup>48</sup>.

GRÁFICO 5.2



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

La conclusión básica que surge de este ejercicio es que las probabilidades de volver a matricularse en cada edad son sensiblemente mayores para los estudiantes que se encuentran más adelantados en sus trayectorias escolares: la totalidad de los alumnos que habían accedido a la Educación Superior a los 17 años y casi el 70% de los que cursaban el Bachillerato a esa misma edad volvieron a inscribirse. En tanto, las probabilidades correspondientes para los estudiantes que a la edad de 17 permanecían rezagados en el Ciclo Básico no alcanzan el 30%.

Parecen conjugarse en estos resultados el efecto del propio ciclo vital con las edades normativas en torno a las cuales se espera la culminación de los distintos trayectos escolares. La evidencia sugiere, en este sentido, que los 15 o 16 años constituyen ya momentos críticos respecto a la decisión de interrumpir la escolarización para aquellos estudiantes que a esa edad todavía no han podido culminar el Ciclo Básico. A los 18, en tanto, los riesgos se extienden, aunque siempre en niveles comparativamente menores, a los que cursaban la Educación Media Superior.

Una vez descrita la evolución del conjunto en riesgo, es posible avanzar en el análisis de la incidencia del abandono escolar de la cohorte PISA durante la educación media. Los resultados se presentan en el gráfico 5.3. La primera constatación es que no se trata, ni mucho menos, de un evento excepcional: entre los 15 y los 19 años, uno de cada tres estudiantes de la cohorte (34,9%) tuvo al

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

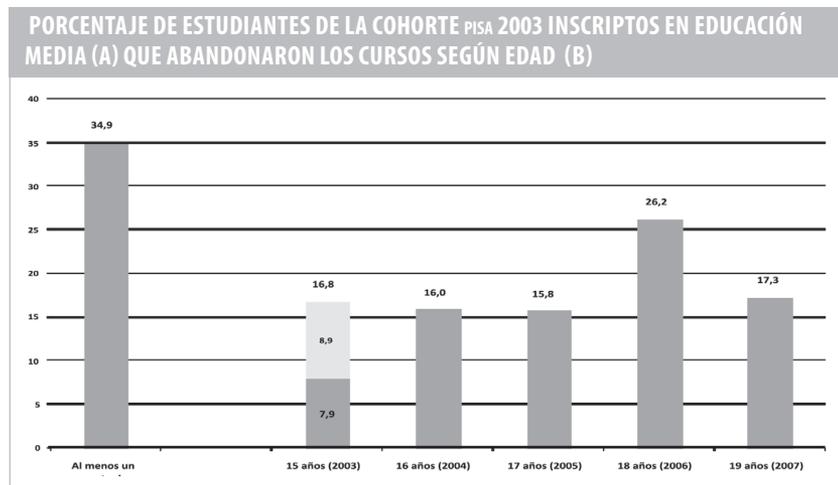
48 Las series de supervivencia representan el porcentaje acumulado de alumnos que registraron matriculación en el sistema educativo formal en forma ininterrumpida desde los 15 años y hasta cada una de las edades consideradas. Los niveles educativos corresponden a los que cursaban los estudiantes en la edad anterior. A efectos de simplificar la presentación de los resultados, se excluyó del gráfico a aquellos que se habían inscripto en los Cursos Básicos, Técnicos o de Formación Superior del CETP, cuyas series de supervivencia son muy similares a las del Ciclo Básico.

menos un evento de abandono luego de haberse inscripto en un liceo o en una escuela técnica<sup>49</sup> al inicio del ciclo escolar. Esta estimación se ubica diez puntos porcentuales por debajo del porcentaje que, en esos mismos años, decidió no matricularse en ese nivel (44,0%). Estas diferencias abonan la idea, antes desarrollada en términos conceptuales, de que abandono y no matriculación son fenómenos diferentes, aunque como se verá más adelante, no completamente independientes.

Por otra parte, el riesgo de abandono parece mantenerse en valores relativamente constantes hasta los 18 años, edad en que se registra un salto pronunciado<sup>50</sup>. Aunque de acuerdo a los datos recogidos en la encuesta retrospectiva, apenas un 7,2% de la cohorte PISA abandonó sus cursos a los 15 años, esta cifra subestima la incidencia del evento para esa edad, puesto que no contabiliza a todos los que eventualmente se habían inscripto en 2003 pero ya no asistían al momento de la aplicación de las pruebas. Como se indicó, estos estudiantes quedaron fuera del universo que abarca este estudio. Sin embargo, es posible hacer algunos supuestos razonables sobre este aspecto en base a la información presentada en ANEP (2007: 40) para el ciclo de PISA 2006. En esa oportunidad se estimó que, al mes de agosto, un 8,9% de los alumnos de 15 años matriculados en la enseñanza media (esto es, que figuraban en las listas al mes de junio) se había desvinculado definitivamente y dejado de asistir a clases. Si se traslada esta cifra como una estimación razonable de los abandonos en 2003 previos al inicio del panel (esto es, a la aplicación de las pruebas) y se agregan los estudiantes que lo hicieron en forma posterior, se alcanza un porcentaje del orden del 16,8%<sup>51</sup>. Esta cifra es de hecho muy similar a la estimada para las edades 16 y 17, ahora sí en base exclusivamente a la encuesta retrospectiva (respectivamente, 16,0% y 15,8%).

En cambio, a los 18 años el abandono trepa a algo más de uno de cada cuatro estudiantes (26,2%). Este aumento se produce, precisamente, a la misma edad en que el porcentaje de matriculados en la educación media cae -como se mostró antes- del 78,4% de la cohorte al 35,0%. El corolario que surge de estos dos resultados parece claro: quienes no acreditaron la educación media con anterioridad a los 18, tienen un altísimo riesgo o bien de no matricularse o bien de inscribirse pero dejar de asistir a los cursos antes del término del ciclo.

GRÁFICO 5.3



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (A) Excluye a los matriculados en Educación Superior y en los Cursos Técnicos, Cursos Básicos y Cursos de Formación Profesional Superior del CETP. (B) Para los 15 años se agrega la estimación de los alumnos que habrían abandonado antes del mes de agosto y que no forman parte de la cohorte PISA 2003.

49 Esta estimación no considera a los inscriptos en Cursos Básicos, Cursos Técnicos o Cursos de Formación Profesional Superior del CETP.  
 50 En las estimaciones que siguen, cada estudiante entra en el cálculo *tantas veces como se haya matriculado*, independientemente de si ha experimentado una situación de abandono escolar en forma previa o no.  
 51 El porcentaje surge de sumar el 8,9% que habría abandonado antes de agosto de 2003 y el 7,2% que lo hizo luego de la evaluación, pero corrigiendo este último porcentaje sobre el 91,1% (100-8,9) que todavía asistía a clases en el mes de agosto:  $8,9 + (7,2/91,1 \cdot 100) = 16,8$ .

Finalmente, a la edad 19, las cifras vuelven a caer al 17,3%, pero en este caso la estimación está nuevamente subestimada, aunque por motivos inversos a los señalados para los 15 años: debido a que la encuesta aplicada al panel de estudiantes se realizó antes del final del ciclo lectivo, no es posible conocer cuántos pueden haber abandonado en 2007 en forma posterior a la recogida de datos.

La evidencia disponible indica, por otra parte, que en términos agregados ninguna de las ofertas existentes para la educación media en el sector público resulta eficaz en la prevención del abandono escolar (cuadro 5.1): tanto la modalidad general como la técnica resultan altamente expulsoras de sus alumnos.

Los abandonos relativos al total de inscripciones en cada nivel son desfavorables para las instituciones públicas de Primer Ciclo y para los Cursos Básicos y de Formación Profesional Básica del CETP. En el primer caso, esto se asocia en buena medida a la acumulación de rezago, tal como lo sugiere el incremento en el porcentaje que deja los cursos conforme aumenta la edad. Así por ejemplo, seis de cada diez matriculados en este nivel en 2006 -es decir, sobre los 18-, abandonaron antes del final de ese año. Presumiblemente, una parte importante de estos abandonos corresponda a inscripciones en liceos para alumnos con extra edad o a establecimientos nocturnos.

Debe destacarse, asimismo, la incidencia del evento en los Cursos Profesionales Básicos. Se trata de una de las pocas ofertas del sistema educativo formal destinadas específicamente a desertores del primer ciclo, estructurada en cursos cortos y con una fuerte orientación hacia la salida laboral. Los resultados sugieren que esta modalidad tampoco estaría teniendo éxito en términos de una mayor capacidad de retención de los estudiantes. De todos modos, debe considerarse que su matrícula se recluta de los sectores social y académicamente más vulnerables, lo que naturalmente afecta los resultados.

En el Segundo Ciclo, por su parte, la situación no resulta mucho más alentadora. Las tasas de abandono en estos niveles son algo menores pero igualmente se ubican en valores importantes y —especialmente en el caso del bachillerato general—, tienden a aumentar con la edad. A modo de ejemplo, a los 18 años (2006) dejaron de asistir luego de matricularse uno de cada cuatro inscriptos en un Bachillerato Secundario (24,6%) y un quinto de los que cursaban un Bachillerato Tecnológico (21,5%). La relativa paridad entre ambas modalidades llama la atención, habida cuenta de las diferencias en el perfil de la población que asiste a una y a otra.

En contrapartida, el análisis por sector revela que el abandono escolar constituye un problema casi exclusivo de la enseñanza pública. Su incidencia entre los estudiantes que han realizado la educación media en liceos privados es, en cambio, marginal: 0,1% a la edad 15 (0,2% si se realiza la estimación para los abandonos previos a la aplicación de la prueba) y entre 3% y 4% entre los 16 y los 18. Al año siguiente, los abandonos trepan al 7,5%, cifra de todos modos sensiblemente inferior a la observada a esa misma edad en cualquiera de las modalidades públicas.

CUADRO 5.1

ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA QUE ABANDONARON SUS CURSOS DURANTE LA EDUCACIÓN MEDIA SEGÚN EDADES POR MODALIDAD. EN PORCENTAJES						
	15 AÑOS (2003)	15 AÑOS (CORRECCIÓN)*	16 AÑOS (2004)	17 AÑOS (2005)	18 AÑOS (2006)	19 AÑOS (2007)
Ciclo básico	13,7	32,0*	30,3	35,1	59,6	32,0
Bachillerato Diversificado	4,2	9,8*	13,1	14,4	24,6	18,5
Bachillerato Tecnológico	6,7	15,6*	21,2	16,2	21,5	8,1
Cursos Básicos y FPB	16,0	37,3*	42,0	29,0	42,3	29,6
Secundaria privada	0,1	0,2*	3,2	3,6	3,4	7,5

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. \* La corrección asume que la estimación de los abandonos previos a agosto (8,9%) fue proporcional en cada uno de los niveles.

Las comparaciones anotadas refieren a la modalidad desde la que se produjeron los eventos puntuales de abandono. Sin embargo, un conjunto importante de las trayectorias de la cohorte PISA supone migraciones entre subsistemas y sectores, tal como se detalla en el cuadro siguiente, lo que debe llevar a analizar estos resultados con precaución. En particular, se destaca el alto porcentaje de estudiantes que matricularon por última vez en la enseñanza media una institución del CETP pero que provenían de un liceo público (47,5%, si se toma el sector a los 15 años como referencia). Asimismo, aproximadamente un 44% del total de inscriptos en los Bachilleratos Tecnológicos habían comenzado con anterioridad un Bachillerato general (esta información no se presenta en el cuadro referido). La importancia cuantitativa de los pases desde Secundaria hacia el CETP son consistentes con la evolución de la matrícula en los últimos años, en particular, con la expansión de los Bachilleratos Tecnológicos (MEC, 2009).

Además, se registran algunos movimientos en ambos sentidos entre instituciones de Secundaria pública y privada, aunque mayormente se trata de estudiantes que se pasan al sector privado.

Estas situaciones, sobre las que se conoce relativamente poco, podrían estar afectando los resultados reportados para ambos subsistemas y sectores si, como es perfectamente posible, los flujos de alumnos presentaran algún tipo de sesgo de selección en términos, por ejemplo, de sus rendimientos académicos, su origen familiar o cualquier otra característica asociada con las probabilidades de abandonar la escuela.

CUADRO 5.2

ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA SEGÚN SECTOR AL QUE ASISTÍAN EN 2003 POR ÚLTIMO SECTOR AL QUE ASISTIERON EN EDUCACIÓN MEDIA. EN PORCENTAJES				
SECTOR EN 2003	ÚLTIMO SECTOR EN MEDIA			TOTAL
	SECUNDARIA PÚBLICA	TÉCNICO	SECUNDARIA PRIVADA	
Secundaria Pública	90,8	47,5	12,6	71,7
Técnico	2,6	49,5	1,7	12,5
Secundaria Privada	6,5	3,1	85,6	15,5
Total	100	100	100	100

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

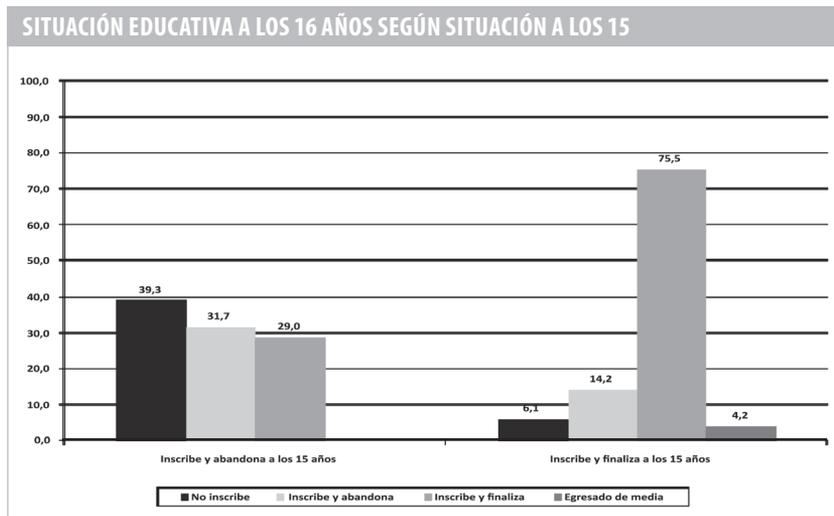
## 4. Impacto del abandono sobre las trayectorias

### 4.a exploración de la transiciones año a año

Los resultados presentados hasta aquí consideraron los datos para cada año de la serie 2003-2007 como observaciones independientes. Estas primeras descripciones resultan insuficientes para explorar las trayectorias en los términos dinámicos propuestos más arriba. La posibilidad de contar con información retrospectiva de tipo longitudinal permite, en este sentido, avanzar hacia la reconstrucción de historias escolares, ubicar los eventos de interés en el momento en que se producen y analizar los impactos de las decisiones tomadas en cada momento sobre los procesos posteriores.

En este apartado se avanza en esta dirección a partir del estudio de las transiciones interanuales de los estudiantes de la cohorte PISA mediante un esquema extremadamente simple que distingue cuatro situaciones básicas: en cada año, los estudiantes pueden decidir no matricularse en una institución de enseñanza formal (i); inscribirse, pero abandonar antes del término de los cursos (ii); inscribirse y asistir hasta el final (iii). Además, en tanto el interés del análisis se centra en las trayectorias durante la educación media, interesa distinguir una cuarta posibilidad que agrupa a aquellos alumnos que en cada momento habían acreditado el bachillerato (iv).

GRÁFICO 5.4



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

Los gráficos siguientes resumen estas transiciones. Aunque no es la única modalidad posible, se optó por presentar los resultados en términos de “flujos de salida”, es decir, expresados como porcentajes sobre el total de estudiantes que se encontraba en cada una de estas situaciones en el año de origen.

El primer gráfico permite observar las transiciones entre los 15 y los 16 años. Por definición, todos los estudiantes de la cohorte PISA estaban matriculados en el primer caso y permanecían escolarizados en el mes de agosto. Además, a esta altura todavía no se registraban egresos del nivel medio, por lo que en este caso específico las situaciones de partida u orígenes se limitan a dos: aquellos que asistieron hasta el final de los cursos y aquellos que abandonaron antes. De acuerdo a la evidencia reunida, apenas uno de cada tres estudiantes que registraron abandono a los 15 años (29,0%) se matriculó y asistió hasta el final en el ciclo siguiente. Para ellos, además, la repetición del evento de abandono es igualmente factible (31,7%) y la probabilidad de que no lleguen siquiera a matricularse, aun mayor (39,3%). En contraposición, tres de cada cuatro alumnos que culminaron los cursos a la edad de 15 también lo hicieron al año siguiente (75,5%). El porcentaje que abandonó a los 16 cae en este segundo grupo a un 14,2%, en tanto el 6,1% de ellos no se matriculó. Entre ellos, finalmente, comienzan a registrarse los primeros egresos del bachillerato.

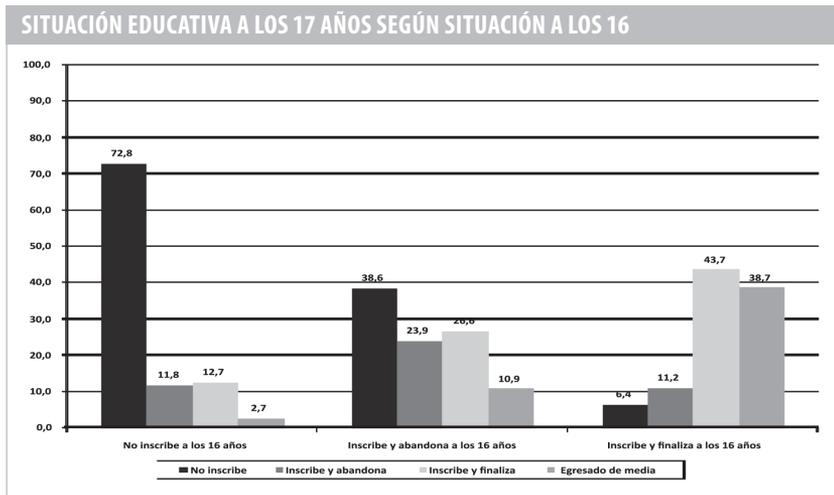
El análisis para las transiciones entre los 16 y los 17 años (gráfico 5.5) muestra un panorama similar al descrito, en este caso para los cuatro orígenes y destinos definidos más arriba. En primer término, casi las tres cuartas partes de los que no habían matriculado a los 16 (72,8%) tampoco lo hicieron al año siguiente y un 11,8% de ellos se inscribió pero abandonó. Entre los que registraron abandono con 16 años, por su parte, la decisión de no inscribirse es menos frecuente que para el grupo anterior pero de todos modos aparece como un destino altamente probable (38,6%). Además, una cuarta parte de ellos (23,9%) volvió a abandonar a los 17. A pesar de todo, es de destacar que un conjunto importante de los alumnos que abandonaron a la edad 16 se matriculó en el ciclo siguiente en una institución de enseñanza media y culminó los cursos (26,6%) e, incluso, uno de cada diez (10,9%) logró egresar del bachillerato al término de ese año. En contrapartida, ocho de cada diez estudiantes que habían asistido hasta el final del ciclo escolar 2004 (esto es, con 16 años) volvieron a hacerlo al año siguiente, la mitad de los cuales egresó además de la educación media (43,7% y 38,7% respectivamente). Estos constituyen los destinos más probables para este grupo, a

pesar de lo cual un 6,4% de esos alumnos no registró matriculación a la edad de 17 y casi el doble (11,2%) comenzó a asistir a clases pero abandonó.

En las dos transiciones siguientes (17-18 años y 18 a 19) estas pautas permanecen prácticamente incambiadas. Sí comienza a aparecer, a partir de los 18, la no matriculación como un destino más frecuente, independientemente de la situación del estudiante en el año anterior. De todos modos, las diferencias relativas para cada origen se mantienen. En tanto, casi no se agregan nuevos egresos del bachillerato a los acumulados hasta esa edad (gráficos 5.6 y 5.7).

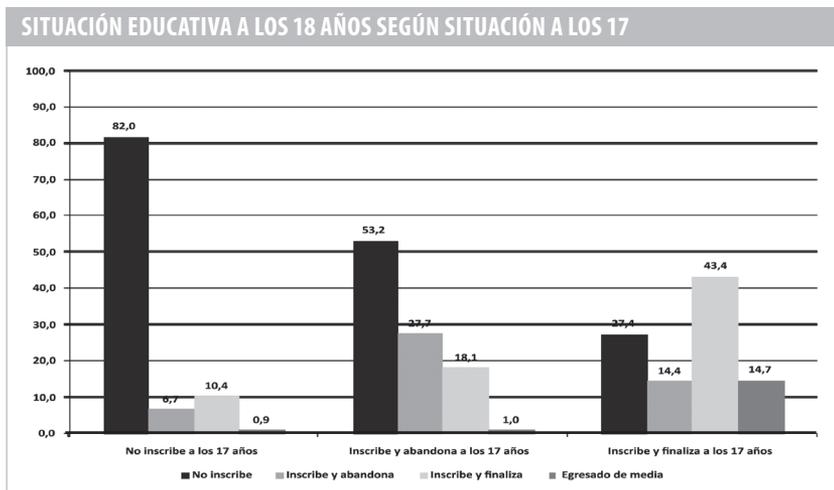
En definitiva, el análisis de las transiciones año a año respalda la hipótesis relativa a la fuerte dependencia que los itinerarios académicos tienen respecto a las decisiones educacionales tomadas en las etapas anteriores. Puesto de otra forma, la opción de no matricularse o la decisión de abandonar las clases luego de registrar inscripción, constituyen buenos predictores de la situación académica en los años posteriores, incluidas las chances de acreditar la educación media. Sin embargo, es necesario subrayar que esta dependencia no es, bajo ningún concepto, de carácter determi-

GRÁFICO 5.5



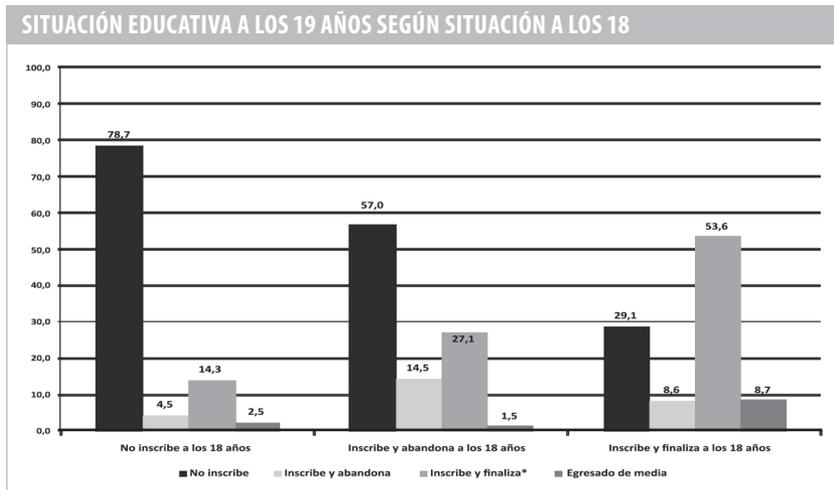
Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

GRÁFICO 5.6



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

GRÁFICO 5.7



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

nístico. Tal como se ha visto, las transiciones que suponen retomar los estudios (e incluso culminar el Bachillerato) luego de haberlos dejado por abandono o no inscripción son poco probables, pero no imposibles. Otro tanto cabe agregar respecto a la situación inversa, esto es, la de aquellos estudiantes que abandonan o no se matriculan sin registrar antecedentes de este tipo en su trayectoria inmediatamente anterior.

Además, aunque las pautas son similares en cada una de las transiciones observadas, los resultados sugieren nuevamente que, en el tránsito entre los 17 y los 18 años, el abandono anticipa, con bastante más probabilidad que a edades más tempranas, la repetición del evento o la no matriculación al año siguiente. Estos dos destinos conjuntamente dan cuenta de casi un 80% de los estudiantes que abandonaron a la edad 17. En otros términos, aunque en cualquier momento de la trayectoria escolar el abandono constituye un predictor potente de futuras no inscripciones, sobre la edad crítica de los 18 años el riesgo aparece acentuado.

Los resultados expuestos sugieren, en resumen, que el abandono de los cursos y la decisión de no matricularse en un establecimiento educativo, como se vio, dos fenómenos distintos, no son sin embargo independientes.

#### 4.b. Una mirada a las trayectorias completas

La mirada a las trayectorias escolares completas supone, metodológicamente, trasladarse hacia el análisis de secuencias que consideren las historias escolares en su totalidad. Este paso resulta altamente complejo puesto que los itinerarios académicos de los estudiantes durante los años que abarca el estudio no siguen, en buena parte de los casos, una pauta lineal. Por el contrario, presentan intermitencias pautadas por períodos alternados de matriculación, abandono, inactividad y reinserción.

Una forma de avanzar en el análisis es representar cada trayectoria como una secuencia ordenada a partir de la concatenación de las cuatro situaciones educativas definidas (matricula y finaliza, matricula y abandona, no matricula, egresó de bachillerato) en cada uno de los cinco años que abarca el panel. Supóngase, por ejemplo, las siguientes trayectorias correspondientes a dos estudiantes ficticios:

ESQUEMA 5.1

15 AÑOS	16 AÑOS (2003)	17 AÑOS (2004)	18 AÑOS (2005)	19 AÑOS (2006)	(2007)
Estudiante 1	MF	MF	MF	EB	EB
Estudiante 2	MF	MA	NM	MA	NM

El primero, matriculó en educación media y asistió hasta el final de los cursos en los tres primeros años de observación (entre las edades 15 y 17) y egresó del bachillerato a los 18 años. El segundo, en cambio, matriculó y asistió hasta el final a los 15, matriculó pero abandonó al año siguiente, no registró inscripción a los 17, volvió a matricularse a los 18 pero abandonó y ya no se inscribió en el último año.

Siguiendo este criterio, se identificaron 122 trayectorias escolares distintas para la cohorte PISA. Naturalmente, muchas de ellas presentan algunos rasgos similares, tales como la presencia o ausencia de alguno de los eventos a lo largo de las cinco observaciones o un mismo orden en una determinada secuencia, por ejemplo: MF-MA-NM. Puesto de otra forma, no es razonable sostener que existen efectivamente 122 formas diferentes de transitar por la educación media. Se trata, por tanto, de agrupar los itinerarios individuales en unas pocas trayectorias típicas a partir de algún criterio teórico sustantivo y empíricamente sustentable. En este capítulo, se avanza en una solución preliminar extremadamente simple pero que permite especificar algunas de las hipótesis que han ido surgiendo de los análisis anteriores. El cuadro 5.3 presenta estos resultados, conjuntamente con la situación de cada estudiante a los 19 años.

La primera trayectoria reúne a aquellos estudiantes que entre los 15 y los 19 años siempre matricularon y asistieron hasta el final de los cursos durante la educación media. Debe señalarse que algunos de ellos pueden haber dejado de inscribirse o haber abandonado en la Educación Superior. Este grupo da cuenta del 45,6% de los casos. La mayoría, además, acreditaba el Bachillerato a los 19 años (38,0% del total de la cohorte). Ellos siguieron, aproximadamente, lo que antes se definió como una trayectoria normativa o ideal.

La segunda trayectoria supone al menos un evento de abandono y otro posterior de no matriculación durante la educación media y representa a algo más de un quinto de la cohorte PISA 2003 (22,8%). Casi ninguno de estos estudiantes estaba inscripto a los 19 años en una institución de enseñanza formal (19,5% del total) ni tampoco había logrado acreditar el Bachillerato a esa edad.

La secuencia inversa, en la que la decisión de no matricularse en la educación media antecede al primer evento de abandono, es prácticamente marginal (1,8%). Entre estos estudiantes, además, no se cuenta ni un solo caso con Bachillerato completo.

La cuarta trayectoria es la de los estudiantes que no matricularon al menos una vez antes de culminar la educación media pero que nunca registraron abandono en ese nivel. Esta secuencia representa otro quinto de las trayectorias (19,4%), en su mayoría, compuesta por jóvenes que no lograron acreditar el bachillerato y que no se habían inscripto a los 19 años en ninguna institución de enseñanza formal.

El quinto itinerario, finalmente, implica matriculación durante todos los años en la educación media pero con al menos un evento de abandono y agrupa al 10,4% restante. Aproximadamente, una quinta parte de ellos (2,7% del total de la cohorte) había egresado del bachillerato en 2007 y casi la mitad (4,8%) se había matriculado en la educación media y todavía asistía a clases al momento de la recogida de los datos.

Interesa resaltar algunas conclusiones adicionales que surgen del análisis anterior. En primer lugar, más de la mitad de los estudiantes de la cohorte PISA (54,4%) registró al menos un evento de

CUADRO 5.3

ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA SEGÚN TRAYECTORIAS ACADÉMICAS EN EDUCACIÓN MEDIA POR SITUACIÓN ESCOLAR A LOS 19 AÑOS. EN PORCENTAJES					
TRAYECTORIAS ACADÉMICAS	SITUACIÓN A LOS 19 AÑOS (2007)				
	EB	MF	MA	NM	TOTAL
I) Siempre matricula y finaliza en media	38,0	7,6	0,0	0,0	45,6
II) Primero abandono y posteriormente no matriculación	0,1	2,3	0,8	19,5	22,8
III) Primero no matriculación y posteriormente abandono	0,0	0,2	0,8	0,8	1,8
IV) Al menos un evento de no matriculación sin abandonos	1,3	2,9	0,0	15,3	19,4
V) Al menos un evento de abandono sin eventos de no matriculación	2,7	4,8	3,0	0,0	10,4
<b>Total</b>	<b>42,1</b>	<b>17,8</b>	<b>4,6</b>	<b>35,6</b>	<b>100</b>

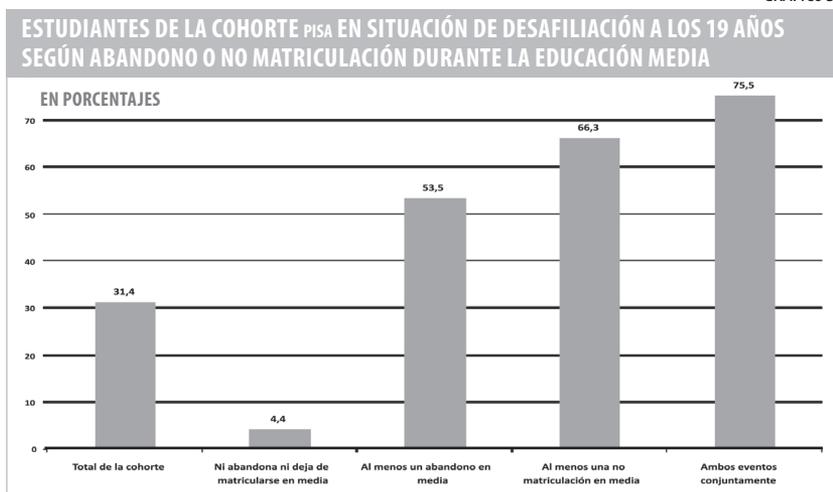
Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

abandono o de no matriculación durante la educación media entre los 15 y los 19 años. Recuérdese que este cálculo no incorpora a los que ya no estaban matriculados en 2003 ni a quienes dejaron de asistir a clases ese año antes del mes de agosto.

En segundo lugar, aproximadamente la mitad de ellos (una cuarta parte del total de la cohorte PISA) registró ambos eventos. Dentro de este grupo, es el abandono escolar el que preludia, casi sin excepciones, la futura no inscripción. En tanto, la secuencia inversa es sumamente improbable. Esta constatación refuerza la hipótesis de que el abandono escolar constituye un predictor potente de las decisiones posteriores relativas a seguir estudiando o no.

Tercero, cerca de la mitad de los estudiantes que decidieron no inscribirse algún año antes de acreditar el Bachillerato no había registrado abandonos con anterioridad, al menos durante el período que abarca el panel. Alternativamente, cerca de una tercera parte de los que abandonaron se inscribieron en los años siguientes. Esto supone, por tanto, que el efecto del abandono sobre la no matriculación no es determinístico: las probabilidades de no matricularse aumentan cuando hay un episodio de abandono anterior, pero no desaparecen en su ausencia. Además, no todas las experiencias de abandono conducen al mismo resultado.

GRÁFICO 5.8



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

Cuarto y último: cada una de estas trayectorias aparece estrechamente asociada a los logros alcanzados a los 19 años. Las probabilidades de acreditar el Bachillerato a esa edad caen abruptamente en presencia de cualquiera de estos dos eventos. De hecho, nueve de cada diez estudiantes de la cohorte PISA que lograron culminar la educación media siguieron una trayectoria académica normativa.

En forma similar, los eventos de abandono y las decisiones de no matriculación durante la educación media inciden fuertemente en las probabilidades de llegar a los 19 años en situación de desafiliación educativa (el 53,2% de los que abandonaron al menos una vez, el 66,3% de los que optaron por no matricularse en uno de estos años y el 75,5% de los que registraron ambos eventos. En contrapartida, el porcentaje de desafiados a los 19 años entre quienes no habían experimentado ninguna de estas dos situaciones no alcanza al 5%.

## 5. Razones de los estudiantes para abandonar

En los apartados anteriores se examinó la incidencia del abandono escolar en los itinerarios académicos de la cohorte PISA 2003 y se esbozaron los primeros análisis sobre su relación con la opción de no matricularse o de interrumpir el vínculo con el sistema educativo. En esta última parte, se aborda el problema desde una perspectiva distinta, a saber, a través de la exploración de las razones que esgrimen los propios estudiantes que experimentaron algún evento de abandono durante ese período, para haber tomado esa decisión.

Uruguay cuenta con poca acumulación de estudios sistemáticos orientados en este sentido. La mayor parte de los trabajos sobre el tema se basa, más bien, en el análisis de regularidades empíricamente observadas a partir de las cuales es posible conjeturar la incidencia que distintos factores tienen sobre las trayectorias escolares<sup>52</sup>. La relativa ausencia de información acerca de los motivos esgrimidos por los propios adolescentes para dejar la escuela llama la atención en un país que enfrenta dificultades serias y persistentes en este aspecto. En particular, se conoce relativamente poco sobre el papel que juega el propio sistema de enseñanza en la afirmación de proyectos personales más o menos centrados en torno a la educación. El punto resulta sustantivo puesto que, tal como ha sido subrayado por distintos autores como Sidicaro y Tenti Fanfani (1998), el interés por los estudios no puede considerarse sin más una característica innata de las personas (una variable independiente, en sus propios términos), sino que, al menos en parte, es una construcción dinámica derivada de la propia experiencia escolar.

A diferencia de Uruguay, otros países de la región como Costa Rica, Panamá o Chile, por mencionar algunos ejemplos de sistemas con un nivel de desarrollo educativo comparable, relevan este tipo de aspectos en forma continua en sus encuestas de hogares. En base a esta información, el estudio de SITEAL (2009) para distintos casos latinoamericanos, distingue seis grupos de razones que los niños y adolescentes (o, eventualmente, sus familias) señalan para dejar la escuela. Estas razones se vinculan a: i) una oferta insuficiente o falta de servicios educativos, especialmente en el medio rural; ii) dificultades económicas; iii) trabajo; iv) quehaceres domésticos, paternidad o cuidado de niños; v) desinterés o desaliento; vi) discapacidad o enfermedad crónica.

De acuerdo al documento de SITEAL, la “inserción ocupacional” -o la búsqueda de trabajo-, las “obligaciones domésticas” y muy especialmente el “desinterés o el desaliento”, adquieren en la transición a la adolescencia una importancia decisiva en la estructura de motivaciones que se interponen

52 El Censo Nacional de Aprendizajes de los terceros años del Ciclo Básico aplicado por la ANEP en 1999 constituye un antecedente indirecto sobre el tema. El cuestionario a alumnos aplicado en esa oportunidad incorporó un conjunto de preguntas orientadas a recoger sus percepciones en relación a las dificultades que ellos preveían que podrían tener que enfrentar en el futuro inmediato si decidieran seguir estudiando.

CUADRO 5.4

ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA QUE ABANDONARON LOS CURSOS LUEGO DE MATRICULARSE SEGÚN LAS RAZONES PARA ABANDONAR POR AÑOS EN PORCENTAJES					
2003	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS	18 AÑOS	19 AÑOS
[1] Trabajo	23,9	26,9	36,8	45,0	58,2
[2] Económicas/Traslado	2,7	4,3	4,9	3,0	5,7
[3] Académicas	17,5	17,4	10,8	8,3	3,3
[4] Inasistencias	5,6	5,1	3,4	2,8	2,5
[5] Vocacionales (orientación/modalidad)	2,4	3,8	6,0	8,6	7,4
[6] Integración al centro	1,7	6,6	6,0	3,8	6,4
[7] Familiares/salud	9,2	9,2	10,9	6,0	4,5
[8] Hijos/unión/emancipación	9,0	5,2	6,0	5,5	4,9
[9] Desinterés/desmotivación	23,9	20,1	12,4	11,0	5,1
Otras	4,0	1,5	2,9	6,0	1,9
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

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

al sistema educativo. En esta última dimensión se incluyen, según los países, decisiones derivadas de experiencias de malos rendimientos académicos o de dificultades para el estudio, amén del componente propiamente volitivo. La falta de recursos económicos, en tanto, se mantiene en niveles altos en la adolescencia pero, en relación a otras razones, tiende a disminuir su importancia relativa en el tramo de edades que coincide con el tránsito al nivel medio.

La encuesta retrospectiva aplicada al panel de alumnos evaluados por PISA en 2003 incorporó una pregunta de carácter abierto para aquellos estudiantes que declararon, en cada año, haber abandonado los cursos antes de fin de año. En este apartado se avanza en una primera exploración de sus respuestas. Aunque una encuesta retrospectiva no resulta el instrumento más adecuado para este propósito específico, los resultados sugieren algunas primeras pistas de interés. A efectos de sistematizar la evidencia se procedió a la codificación de las razones expuestas por los estudiantes en nueve grandes familias, a las que se agregó una décima categoría residual englobada bajo el rótulo de “otras”. La clasificación es, en alguna medida, forzada, puesto que tal como se verá, algunos de los testimonios suponen alguna articulación entre dos o más de estos componentes. Los resultados se resumen en el cuadro 5.4.

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

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

para asumir los costos económicos del programa iniciado o para solventar el traslado cotidiano a la institución educativa.

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

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

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

Un cuarto grupo de razones se vincula a la esfera doméstica, incluidas las exigencias asociadas a los quehaceres familiares o a problemas de salud de algún integrante del hogar (menos frecuentemente, del propio estudiante). Este tipo de testimonios se agrupa en la categoría [7]. Además, la tenencia de hijos (casi exclusivamente, la maternidad), la unión conyugal o la emancipación del hogar de origen, surgen en las respuestas de los estudiantes, especialmente de mujeres, como motivos relevantes para dejar de asistir a clase (dimensión [8]). Conjuntamente, este tipo de situaciones da cuenta de entre un 10% y un 20% de las respuestas, con una importancia más clara en comparación con otras razones en las edades más jóvenes.

En quinto lugar y en concordancia con los resultados regionales citados al inicio de este apartado, el “desinterés” o la “desmotivación” aparecen en los testimonios recogidos como un elemento central en buena parte de las decisiones que se traducen en eventos de abandono. Entre los 15 y los 16 años, llegan a representar más del 20% de las respuestas, lo que las ubica en niveles similares a las razones vinculadas al trabajo. Estos resultados son de difícil interpretación pero, en cualquier

caso, interpelan a pensar sobre los mecanismos que operan en su génesis o, al menos, que refuerzan la aparente falta de interés de un conjunto importante de jóvenes por el estudio. En este sentido, resulta pertinente volver a preguntarse, retomando las reflexiones expresadas en los trabajos referidos (SITEAL, 2009: 4; ANEP, 2000), hasta qué punto este estado de cosas no está expresando, en alguna medida, las dificultades que el sistema educativo y en especial la enseñanza media enfrentan para instalarse como una oportunidad de interacción atractiva y sobre todo provechosa para una parte sustantiva de los adolescentes.

## 6. A modo de síntesis

Los resultados presentados en este trabajo refuerzan la necesidad de distinguir entre abandono escolar, no matriculación y desafiliación. Conceptualmente, se ha procurado argumentar que estas nociones refieren a niveles analíticos distintos: las dos primeras aparecen como eventos, en muchos casos aunque no necesariamente concatenados en trayectorias académicas de “alto riesgo”. La última, en tanto, refiere al estado social en que se encuentra el joven que ha decidido interrumpir sus vínculos con el sistema educativo. La evidencia sustenta en buena medida estas distinciones.

Aunque el abandono escolar constituye, por definición, un resultado contradictorio con la decisión inicial de los propios estudiantes relativa a continuar con su actividad académica, la evidencia presentada demuestra que se trata de un evento altamente frecuente: uno de cada tres adolescentes de la cohorte PISA que permanecían escolarizados a la edad de 15 abandonó las clases luego de matricularse al menos en una oportunidad durante los siguientes cuatro años.

Desde la perspectiva de las trayectorias académicas esbozada en este trabajo, el abandono escolar aparece fuertemente asociado a la probabilidad de que los estudiantes tomen la decisión posterior de no matricularse en el sistema de enseñanza formal, no completen el Bachillerato a los 19 años o lleguen a esa edad en situación de desafiliación. Resulta sustantivo en este sentido avanzar en la identificación de aquellos estudiantes con mayor propensión al abandono de modo de orientar los esfuerzos de retención hacia ellos antes de que se alejen en forma definitiva. A diferencia de quienes han decidido no matricularse o interrumpir definitivamente sus vínculos con el sistema educativo, los que abandonan son todavía, por definición, estudiantes y por tanto pueden ser alcanzados por políticas educativas debidamente focalizadas.

Uno de los aspectos que debería considerarse en este sentido, es la edad y, más precisamente, la edad asociada a la progresión escolar. La evidencia reunida sugiere, en particular, que en las transiciones hacia los 15 y hacia los 18 años se conjugan distintos factores de riesgo que potencian las probabilidades de que los estudiantes, especialmente los que arrastran situaciones de rezago, terminen apartándose de la educación formal.

Los análisis presentados indican, por otra parte, que el abandono escolar es un problema casi exclusivo de la enseñanza pública. Además, se constatan niveles similares en los bachilleratos de Secundaria y Tecnológico, a pesar de que estos últimos reclutan su matrícula de sectores socialmente más desfavorecidos. En este sentido, resulta importante además subrayar que un conjunto muy importante de los estudiantes de los BT ingresan con experiencias anteriores en la Educación Media Superior Secundaria. Estos resultados podrían estar indicando que los primeros han logrado constituirse en una oferta relativamente más atractiva, al menos para una parte de los estudiantes, aspecto que merece estudios específicos.

Por último, los análisis relativos a las motivaciones de los propios estudiantes sugieren que en la decisión de abandonar convergen procesos diversos. Algunos se originan básicamente fuera de

la escuela y aparecen relacionados con las trayectorias vitales en otras esferas como el trabajo o la familia. Los resultados presentados llevan a pensar que el inicio de la vida activa, la transición a la paternidad o la unión conyugal, entre otros, constituyen eventos que compiten con la permanencia en la escuela.

Otros procesos, en cambio, interpelan directamente al sistema educativo y a su capacidad para garantizar en forma generalizada aspectos básicos como la asistencia regular a clases, el aprovechamiento de los cursos por parte de los alumnos o su razonable progresión por los distintos ciclos académicos. Además, debe llamarse la atención sobre el desinterés o la desmotivación respecto a lo que sucede dentro de la institución escolar, especialmente en las edades más tempranas. Este tipo de situaciones invita a seguir avanzando sobre otras líneas de reflexión y, en particular, sobre las consecuencias de las experiencias de fracaso escolar que acumula buena parte de los adolescentes sobre el debilitamiento de “proyectos educativos” en sus planes actuales y futuros de vida. En este sentido, parece imprescindible fortalecer la capacidad del sistema de enseñanza para prever o, al menos, reaccionar a tiempo ante este tipo de dificultades, de modo de brindar a todos oportunidades reales de aprendizaje y de progresión por los itinerarios académicos.



## 6 Trayectorias en 1<sup>er.</sup> año del Ciclo Básico en el Litoral

■ Ana Verocai

El Ciclo Básico de Educación Media (CB), tanto general como técnico, evidencia grandes problemas a la hora de asegurar el derecho que la Constitución reconoce en los adolescentes de completar 3 años de educación. En 2006 un 20% de los jóvenes de 15 años ya no estaban asistiendo a la Educación Media, casi todos habiendo abandonado sin acreditar el ciclo (Fernández et al, 2007). Algunas estimaciones informan que un 35% de los jóvenes de la cohorte no logran acreditar el CB hasta los 19/20 años de edad (Boado & Fernández, 2010), siendo lo más preocupante que casi una década antes se reportaba que la probabilidad de que no lo hiciera era entre algo más de un cuarto (28,5%) a un tercio, 32,7% (ANEP-GIE, 2005: 149; Fernández, 2001: 115)<sup>53</sup>.

Desde 1986 (fecha en que se unificó la curricula general y técnica en CB), todas las administraciones escolares han realizado importantes esfuerzos para expandir la oferta, aumentar la retención y favorecer la conclusión del ciclo. En el fondo, este ha sido el sentido de las políticas aplicadas: el Ciclo Básico Único de 1986, la introducción de las áreas de Compensación y los cursos de Recuperación, la división entre centros de Ciclo Básico y Media Superior (hecha en 1993), los Liceos Rurales, los los 7°, 8° y 9° en las Escuelas Rurales, la política de textos gratuitos, los sucesivos Reglamentos de Pasaje de Grado, el curriculum por áreas en 1996, la extensión del tiempo pedagógico, la inclusión de equipos multidisciplinarios en los liceos, el fortalecimiento de la gestión liceal, el incremento en el número de adscriptos por estudiante (desde 2006), la creación de nuevos liceos, el PIU en 2008, etc. La reciente Ley de Educación añade un nuevo jalón en el repertorio de esfuerzos con una innovación institucional audaz: crear un nuevo organismo rector para el CB que concentrará los cursos de CB de Secundaria y de UTU.

Ahora bien, el fracaso no parece distribuirse uniformemente a lo largo de los tres grados en el Ciclo Básico. La bibliografía internacional sobre abandono y desafiliación insiste en que el problema radica en el primer año que es cursado dentro de cada ciclo escolar nuevo. La evidencia disponible en Uruguay hasta el presente parecería corroborar este extremo: el 16% (casi la mitad) de los estudiantes desafiados en la generación que se inscribió al CB en 1996 no se inscribió en segundo año. La evidencia disponible también muestra que estas políticas (o también una mayor preocupación de las familias) parecerían haber tenido impacto sobre el fenómeno. Cuatro años más tarde, la ANEP replicó el seguimiento administrativo y reportó una caída de la no inscripción que fue mayor para el 2° y 3° grado que para el 1° grado (ANEP-GIE, 2005: 149).

53 El estudio de la ANEP-GIE (2005) tiene dos limitaciones importantes: i) sólo observó a la generación 3 años consecutivos, sin indagar qué hicieron al cuarto año, en especial quienes repitieron alguno de los grados; y ii) no discriminó entre los inscriptos aquellos que se estaban reinscribiendo.

Estos antecedentes motivaron el estudio específico sobre las trayectorias que transitan los adolescentes que ingresan al primer año del CB en el sector público y que residían en dos departamentos de nuestro país de la zona litoral sobre el río Uruguay. Interesa en particular tratar aquí tres aspectos. Primero, contrastar dos situaciones polares: los alumnos que completan el año escolar y que vuelven a inscribirse al siguiente año (sea que reprobaron o que promovieron), y los alumnos que no se inscribieron al siguiente año en estos centros educativos del litoral que fueron estudiados<sup>54</sup>. En segundo lugar, me interesó mostrar que el fenómeno del abandono y la desafiliación no se presenta con la misma incidencia en todos los centros, aun cuando se estén controlando las características sociofamiliares del alumnado. También en este estudio, se buscó indagar cuáles eran las variables del centro educativo que podían explicar las diferencias observadas a nivel de los centros.

El capítulo tiene la siguiente estructura. Primero, se presenta brevemente la metodología utilizada. Luego se describen las distintas trayectorias que puede recorrer un alumno de Educación Media Inferior. En tercer término, se pretende evidenciar la magnitud de cada una de ellas en función de las variables socio-demográficas seleccionadas: edad, sexo, área geográfica del centro educativo y clase social de los estudiantes. En cuarto lugar, se presenta una tipología de estudiantes en función de su clase social y sus logros académicos adaptada de la que propusiera Rama (1991). Se analiza la distribución de mutantes, previsibles y perdedores para cada centro educativo de la muestra. El análisis busca identificar factores de gestión que podrían tener en común aquellos centros que presentan valores extremos. El capítulo finaliza con algunas consideraciones y conclusiones.

## 1. Metodología

La base de datos utilizada para este estudio es una muestra tipo panel de estudiantes que se inscribieron entre febrero y marzo de 2006 en alguno de los centros educativos que en esa fecha impartían CB en el litoral. Los departamentos de Salto y Paysandú son representativos de la expansión y diversificación que ha tenido la Enseñanza Media en el interior del país en las últimas décadas: concentran aproximadamente el 13% de la población estudiantil del país, son pioneros en lo que atañe a educación, con liceos departamentales desde 1912, y fueron los primeros, entre otros, en tener las diferentes modalidades de enseñanza media básica: (Escuelas Agrarias en Alternancia (EAA), Experiencia Piloto 1996, Centros Educativos Integrados (CEI) y Escuelas rurales con 7mo., 8vo. y 9no.; política de inclusión importante a tener en cuenta ya que no todos los departamentos las poseen.

En el año 2005, el universo de alumnos de primer año de Ciclo Básico en estos departamentos comprendía 3.969 alumnos distribuidos en 137 grupos correspondientes a 36 Centros. De estos, 16 son urbanos pero concentraban 113 grupos de primer año y 3.450 alumnos (87% de la matrícula). De este subuniverso urbano, se extrajo una muestra aleatoria simple de grupos, censando a todos los alumnos inscriptos en cada uno. El sub-universo rural comprendía el 13% restante de la matrícula distribuida en 24 grupos de 20 centros educativos y de cuatro modalidades diferentes: CEI, escuelas rurales con CB, liceos rurales y EAA. Este número es muy pequeño por lo que no es óptimo seleccionar una muestra aleatoria (King, Keohane y Verba, 2000: cap. 4). Por otro lado, si se intentara incluir esta categoría en la totalidad de los grupos para determinar la muestra, se estaría perdiendo la diversidad de tipos de centros presentes en el estrato ruralidad. La decisión tomada aquí fue extraer una muestra intencional, seleccionando cuatro centros, uno de cada modalidad.

54 Véase en el capítulo 1 una discusión amplia sobre el tema del "gradiente de afiliación" y de los distintos eventos que lo pautan.

La muestra final relevada quedó compuesta entonces, por 401 alumnos (el 10% de los estudiantes de 1er año de Educación Media de los departamentos seleccionados), de los cuales 380 tienen entre 12 y 14 años de edad. La misma comprende 15 grupos de 1er año de CB (11 urbanos y 4 rurales) distribuidos en 13 centros educativos de Educación Media (9 urbanos y 4 rurales) que abarcan todas las modalidades existentes en el país: liceos urbanos y rurales, escuelas técnicas, centros educativos integrados y escuelas rurales con 7mo., 8vo. y 9no.

Entre marzo y abril de 2005 se aplicó una encuesta autoadministrada a los estudiantes de los grupos seleccionados cuyos contenidos referían a características sociales de su hogar (ocupación, equipamiento, estructura, capital cultural), trayectoria académica anterior del adolescente, hábitos de estudio en el CB y expectativas educativas. Complementariamente, se aplicó una encuesta a una muestra intencional de profesores en cada centro y se realizó una entrevista a los directores. También se relevaron documentos sobre la gestión pedagógica y curricular.

Entre diciembre de 2005 y abril de 2006 se completó un seguimiento administrativo de los estudiantes, indagando cuál había sido su resultado en el año escolar y si se había re-inscripto al año siguiente (esto es en 2006). Esta información permitió componer la variable dependiente de este estudio, que distingue entre los adolescentes matriculados (reinscriptos) y los no matriculados (no reinscriptos).

## 2. Las trayectorias de los estudiantes en primer año

### 2.a. La diversidad de trayectorias

Los estudiantes de CB difieren en sus trayectorias principalmente debido a los logros académicos contrastantes que pueden obtener. Están los que obtienen buenas calificaciones y por lo tanto promueven el curso sin asignaturas pendientes; hay otros que promueven pero “arrastran” asignaturas no aprobadas que deberán superar durante el transcurso del siguiente grado. En este estudio, estos dos primeros logros descriptos son considerados como “exitosos”, ya que los estudiantes pueden inscribirse en el curso inmediato superior. Dentro de esta categoría de promovidos, los estudiantes a su vez, pueden tomar caminos diferentes: que se reinscriban en el curso siguiente, que soliciten pase a otro centro educativo (que puede ser del mismo subsistema o de otro) o que no se reinscriban, aun habiendo logrado la promoción. Si optan por este último, se considera que abandonan el sistema educativo, al menos temporalmente, y en este caso se entiende que la situación es de fracaso, ya que cualquiera sea la causa, el estudiante ve interrumpido el estudio en una edad muy temprana.

Otros estudiantes, ya sea por escasa dedicación al estudio (carencia de hábitos o responsabilidades familiares), por un nivel muy bajo en las competencias cognitivas desarrolladas durante Primaria, o por problemas de integración al centro educativo, no logran obtener un resultado positivo, obtienen bajas calificaciones y finalmente reprueban el grado cursado. En este caso, nuevamente puede que estos jóvenes tomen diferentes decisiones: que repitan, y en este caso se reinscriban en el mismo curso y en la misma institución, que soliciten pase a otra institución luego, o no se inscriban en ningún curso de Ciclo Básico al año siguiente.

A su vez, hay estudiantes que dejan de concurrir en el transcurso del año escolar; en muchos casos comienzan faltando de vez en cuando, luego de un modo más asiduo hasta que abandonan definitivamente el curso. A pesar de esto, el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del CB no considera el abandono, ya que *no se pierde el curso por inasistencias*. Sin perjuicio de esto, a los efectos de este trabajo, consideraré que un joven abandonó cuando no concurrió en los últimos tres meses al centro educativo. Lo que no se puede saber, salvo que se continúe el panel, es si lo hace temporal

o definitivamente. Consideraré como situación de “fracaso escolar” a las trayectorias de reprobación, abandono y no reinscripción (hayan aprobado el curso o reprobado)<sup>55 56</sup>.

Por lo tanto, las distintas trayectorias por las que puede transitar un estudiante del Ciclo Básico de Educación Media se resumen de la siguiente manera: i) promueven y se reinscriben en el curso siguiente; ii) promueven y solicitan pase; iii) promueven y no se reinscriben; iv) reprueban y se reinscriben en el mismo centro; v) reprueban y piden pase a otro centro educativo; vi) reprueban y no se reinscriben al siguiente año; vii) abandonan en 2005.

De estas trayectorias, cuatro de ellas se pueden considerar ligadas a la desafiliación: promueven y no se reinscriben (iii); reprueban y piden pase a otro centro educativo (v); reprueban y no se reinscriben al siguiente año (vi) y abandonan en 2005 (vii).

## 2.b. Trayectorias de los estudiantes de primer año (2005-2006)

El cuadro 6.1 permite dimensionar cada una de las categorías definidas de trayectorias, visualizar el tamaño y resumir cuántos estudiantes terminan con éxito el 1er. año de Educación Media así como cuántos concluyen con un fracaso escolar.

CUADRO 6.1

TRAYECTORIAS EN PRIMERO DE CICLO BÁSICO DESDE MARZO DEL 2005 A MARZO DEL 2006		
TRAYECTORIAS EN 1ERO C.B. 2005 - 2006	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Abandono 05	26	6,50%
Reprueban y dejaron	6	1,50%
Reprueban y se inscriben	21	5,20%
Reprueban y piden pase	4	1,00%
Promueven y no se reinscriben	1	0,20%
Promueven y se reinscriben	333	83,0%
Promueven y piden pase	10	2,50%
<b>Total</b>	<b>401</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

La primera lectura que dimensiona las trayectorias de los estudiantes de 1er. año de Educación Media Básica, es la que muestra que el 85,5 % logra terminar con éxito el primer año de este ciclo. Sin embargo, debe anotarse que en este grupo de estudiantes se presenta ya un primer evento de riesgo en sus trayectorias, dado que el 2,5 % solicita pase a otros centros para continuar el segundo grado<sup>57</sup>. El fenómeno es importante de advertir si bien es de una magnitud absoluta reducida en la muestra que no permite hacer inferencias estadísticas precisas<sup>58</sup>.

55 Introdusco el concepto de situación de fracaso escolar a los efectos de no cargar sobre los estudiantes el estigma de fracasado. Hablar de situación da la posibilidad de que el estudiante la revierta, sin condicionarlo a la misma indefinidamente.

56 El alumno que en primero de CB pasa de curso y no se reinscribe soporta una situación de frustración y fracaso: no poder continuar los estudios en los que hasta ahora ha tenido éxito.

57 Dado que no se completó el registro de matriculaciones en todo el universo de los centros de ambos departamentos, sólo en la muestra, se carece de información sobre si efectivamente se inscribieron en el 2006.

58 El cambio de centro educativo entre el primer y segundo grado de CB podría deberse a: cambio de domicilio, cambio de modalidad de CB entre general y técnica, problemas de integración social al centro, o problemas académicos.

Es realmente significativa la proporción de alumnos en situación de fracaso escolar. En la muestra, el 17% del panel no está en segundo año del CB al año siguiente de la encuesta. Esto es, casi 1 de 5 estudiantes se pierde de primero a segundo, ya sea porque abandona, reprueba o pide pase. Como se observa en el cuadro, hay un 6.5 % de los estudiantes de la muestra que abandona durante el primer año de Educación Media y no se vuelven a inscribir en el 2006. A su vez, el 1,5 % reprueba y no se reinscribe, por lo tanto el 8 % de los estudiantes de la muestra no continúa dentro del sistema educativo, o sea que interrumpe sus estudios en al menos un año, ya que abandona durante el año 2005 o reprueba el curso y no está inscriptos en marzo de 2006. Podemos decir que estos eventos los ubican en una trayectoria que muy probablemente los lleve a la desafiliación.

Otra lectura significativa del cuadro permite ponderar la incidencia de la reprobación en las trayectorias de fracaso escolar. Si bien el 14 % de los estudiantes de la muestra no logra culminar el primer año, un poco más de la mitad (el 7.7% del total), está explicado por la experiencia académica y social de la reprobación. Si bien las magnitudes son pequeñas en términos absolutos, nótese que uno de cada siete adolescentes que reprueba solicita un pase<sup>59</sup>.

El cuadro 1 muestra que el 3.5 % de los estudiantes piden pase. De este porcentaje que incluye los que promovieron y los que repitieron, consideraré que sólo los primeros, que son el 2,5 %, continúan los estudios, mientras que los segundos, que son el 1 %, abandonan. Este supuesto se sustenta en la experiencia acumulada que muestra que la probabilidad de que el alumno que repite y pide pase, se reinscriba en otro centro, es muy baja: la mayor parte de estos no efectiviza la inscripción y termina abandonando los estudios formales, al menos por un tiempo.

En base a este criterio y a los efectos de visualizar más claramente las trayectorias posibles, recodifico la variable trayectorias incluyendo a los que “promueven y piden pase” en la categoría “promueven y se reinscriben”; y los que “reprueban y piden pase” dentro de “reprueban y dejaron” ya que no hay certeza de que realmente se hayan inscripto en otra institución educativa formal. Trabajaré en más con esta nueva variable la que facilitará el análisis.

### 3. Factores sociodemográficos y trayectorias.

Es de interés realizar el análisis de las trayectorias en función de las variables socio-demográficas: sexo, edad y área geográfica. Los cuadros descriptivos permiten dimensionar las mismas. La edad ha sido agrupada en dos categorías, una que comprende las edades de 12 a 14 años y otra de 15 años y más, considerándose esta última categoría como “extra edad”. El área geográfica presenta dos posibles valores: urbano y rural, según el número de habitantes sea mayor o menor a 5000.

59 La solicitud de pase puede ser tomada como un indicador de la intención de continuar los estudios, aunque este estudio no puede asegurar que realmente se inscribieron en otro centro educativo. Cabe destacar que hasta fines de los 90 era práctica corriente que la dirección de los centros educativos le diera pase a los estudiantes que consideraban distorsionantes del funcionamiento o que tenían bajo rendimiento. Actualmente los pases han disminuido debido a que se requiere además de la solicitud firmada por el responsable del menor, el acuerdo entre las direcciones de los centros educativos. Sin embargo, no es posible afirmar categóricamente que el estudiante que pide pase tenga el propósito de continuar estudios, ni que haya sido eliminada la práctica de la “expulsión” encubierta a través del pase.

CUADRO 6.2

TRAYECTORIAS EN PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO 2005-2006 SEGÚN EL SEXO DEL ESTUDIANTE						
	SEXO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMENINO			
	N	%	N	%	N	%
Abandonaron en 2005	15	7,2	9	4,7	24	6,0
Reprueban y dejaron	5	2,4	5	2,6	10	2,5
Reprueban y se reinscriben	12	5,8	9	4,7	21	5,3
Promueven y no se reinscriben	1	0,5	0	0,0	1	0,3
Promueven y se reinscriben	174	84,1	167	87,9	341	85,9
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100,0</b>	<b>190</b>	<b>100,0</b>	<b>397</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

### 3.a. La incidencia de género

En este cuadro 6.2 se observa que la trayectoria de promoción y posterior reinscripción es más elevada en las estudiantes que en los varones del mismo curso, siendo aproximadamente 87,9 % y 84,1 % respectivamente. A su vez, el único caso de la muestra que habiendo logrado la promoción no se reinscribe, es de sexo masculino, siendo esto muy significativo ya que no hay motivo aparente, al menos desde el sistema educativo formal, para interrumpir los estudios.

Centrando ahora la mirada en las situaciones de fracaso escolar, se observa que no hay diferencias significativas entre sexos respecto al comportamiento de repetición con posterior abandono (“reprueban y dejaron”) siendo en el total, alrededor del 2,5 %. En cuanto a los estudiantes que reprueban el curso y se reinscriben, son el 5,8% entre los varones y el 4,7% de las mujeres.

La mayor diferencia de comportamiento entre sexos está dada en la trayectoria de abandono, siendo entre los varones el 7,2 % y en las chicas el 4,7 %. Esta diferencia puede tener diferentes explicaciones. Una, que pasa por la temprana inserción del varón en el mercado laboral, especialmente en las zonas rurales o poblaciones de menores recursos. La otra, es de índole psicopedagógica. En general los varones alcanzan el estadio de las operaciones formales algo más tardíamente que las niñas (Piaget & Inhelder, 1985; 2000), a lo que habría que añadir el efecto inhibitorio, ya estudiado en Uruguay, que pueden tener un entorno familiar caracterizado por el bajo capital cultural (Mara, 2000). Esta forma del pensamiento (proposicional, lógico, capaz de hipotetizar), es la requerida para transitar exitosamente por la Educación Media. Dichos estudiantes difícilmente se sostengan en un sistema que en general no ha desarrollado estrategias institucionalizadas para promover la permanencia en el mismo.

Pondré el foco ahora en las trayectorias que implican situaciones de fracaso escolar en su conjunto, entendiéndolas como las que llevan a los estudiantes por caminos truncados y por lo tanto no ingresan al curso inmediato superior (abandonan, reprueban y dejan, reprueban y se reinscriben y promueven pero no se reinscriben). Las diferencias de género son más claras: el 15.9 % de los varones sigue esta trayectoria, en cambio el 12% de las mujeres lo hace. Es una evidencia que confirma los antecedentes: son los varones los que más fácilmente se desafilian del sistema educativo formal.

Estas conclusiones concuerdan con estudios realizados en América por la CEPAL<sup>60</sup>. Uruguay muestra ya para varias cohortes una persistente masculinización del fracaso escolar en la Educa-

60 CEPAL, 2006: cuadro 33, página 393. Años de estudio de la población de 15 a 24 años de edad, según sexo, zonas urbanas y rurales entre 1980 y 2005.

ción Media. En cambio, países como Bolivia y Guatemala, tienen la otra forma de desigualdad de género, donde las mujeres en promedio, lograron menos años de estudios que los hombres de la misma edad.

En síntesis, también para el litoral del Uruguay la propensión al abandono y el fracaso son mayores para los varones.

### 3.b. La edad y la trayectoria.

¿Hay alguna relación entre las trayectorias educativas y las edades? El cuadro 6.3 presenta la información. La variable edad será trabajada en dos categorías: 12 a 14 años y 15 y más años, esta última configurando extraedad. Llamamos estudiantes con extraedad a aquellos que tienen más de 2 años de la edad correspondiente al grado (Filgueira & Llambí, 2002:99); por ejemplo, para primer año de Educación Media, 15 años o más. Este criterio es el adoptado por la ANEP, por lo cual el análisis que desarrollo es contrastable con otros registros administrativos del sistema.

CUADRO 6.3

TRAYECTORIAS POR EDAD/EXTRA-EDAD EN PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO 2005-2006						
	EDAD/EXTRA - EDAD				TOTAL	
	12 - 13 - 14 AÑOS		15 Y MÁS AÑOS			
	N	%	N	%	N	%
Abandonaron en 2005	22	5,8	3	16,7	25	6,3
Reprueban y dejaron	8	2,1	2	11,1	10	2,5
Reprueban y se reinscriben	20	5,3	1	5,6	21	5,3
Promueven y no se reinscriben	0	0	1	5,6	1	0,3
Promueven y se reinscriben	330	86,8	11	61,1	341	85,7
<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>398</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

El 86,8 % de los estudiantes entre 12 y 14 años de edad, o sea que están en la edad esperada para cursar primer año de enseñanza media, promueven y se reinscriben. A su vez, el 13,2 % experimentaron una situación de fracaso escolar.

Entre los estudiantes extraedad, la promoción baja al 66,7 %, aunque se puede inferir que sólo el 61,1 % aseguró la continuidad educativa en 2do. grado reinscribiéndose. El 5,6 % de los estudiantes extraedad que promueven no se reinscriben. En conjunto, los estudiantes extra edad que transitan por caminos de fracaso, ya sea porque reprueban, abandonan o no se reinscriben, constituyen el 39 % de la muestra. Si centramos la mirada en el abandono, 3 de cada 10 estudiantes extra edad se alejan del sistema educativo formal; 2 de ellos lo hacen antes de llegar al fallo final mientras que 1 reprueba y no se reinscribe. Esto es consistente con los antecedentes disponibles. En Uruguay, se ha concluido que el fenómeno de extra edad se produce en Primaria y no en el Ciclo Básico. Casi un 30 % de los niños que cursan Educación Primaria emplean 7 y más años en completarla<sup>6162</sup>.

Claramente se evidencia que aquellos estudiantes que ya vienen con atraso temporal respecto al grado que deberían estar, son los más propensos a reiterar las situaciones de fracaso y muchas veces

61 MEMFOD, 2004: 16.

62 Los estudiantes de la muestra que tienen más de 15 años son en total 18; de ellos 7 ingresaron a la escuela con 8 años o más y todos repitieron al menos una vez en la escuela. Este dato da cuenta que el rezago se produce antes del ingreso a este nivel educativo.

no se sostienen en el sistema educativo formal, siendo la desafiliación un riesgo concreto<sup>63</sup>. Como se señala más abajo en el capítulo 12, el PIU estableció la extraedad como uno de los principales criterios para derivar estudiantes a las tutorías.

### 3.c. Ruralidad y fracaso escolar.

Es un criterio rudimentario pero en general útil para una primera descripción, dividir las áreas geográficas en urbanas y rurales según el tamaño de la población. Si la localidad tiene 5.000 y más habitantes, se definirá como urbana; si tiene menos, como rural. Las zonas urbanas de la muestra incluyen las dos ciudades capitales y otras localidades intermedias. En aquellas, las modalidades existentes para impartir Educación Media formal pública son los “Liceos”, dependientes del CES (Consejo de Educación Secundaria) y las “Escuelas Técnicas” dependientes del CETP (Consejo de Educación Técnico Profesional). Para las zonas rurales, existen distintas modalidades de Educación Media Básica. Por un lado desde 1986, fecha en que se crearon los “liceos rurales”, los jóvenes de localidades rurales tienen acceso a la Educación Media. Estos dependen del CES y sólo se diferencian de los urbanos por que poseen en la currícula Actividades Adaptadas al Medio. A su vez, en la búsqueda de brindar oportunidades a jóvenes rurales para culminar el CB, desde el año 1996 se crearon los CEI, que también dependen académicamente del citado Consejo, pero que tienen como base edilicia la escuela primaria de la localidad. Por otro lado, en las zonas rurales se ofrece desde 1997, el CB en modalidad de alternancia, impartido en las Escuelas Agrarias de la UTU. También en 1997 y persiguiendo el mismo objetivo, se crea una nueva modalidad para los estudiantes de localidades que se encuentran a una distancia mayor o igual a 10 kms. del centro de Educación Media más cercano (ANEP, 1999), de manera que estos puedan continuar sus estudios una vez finalizada la escuela primaria. Estas “escuelas rurales con 7mo. 8vo. y 9no.” dependen del CES ya que son también supervisadas por los inspectores de ese subsistema y académicamente están orientadas por un grupo de apoyo formado por docentes de matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Funcionan, al igual que los CEI, en las escuelas de cada localidad<sup>64</sup>.

Del análisis del cuadro se desprende que las trayectorias de los estudiantes que concurren a centros educativos del área rural son de mayor éxito que la de los centros del área urbana.

CUADRO 6.4

TRAYECTORIAS POR ÁREA GEOGRÁFICA PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO 2005-2006						
	ÁREA GEOGRÁFICA				TOTAL	
	RURAL		URBANO			
	N	%	N	%	N	%
Abandonaron en 2005	3	4,3	23	6,9	26	6,5
Reprueban y dejaron	1	1,4	9	2,7	10	2,5
Reprueban y se reinscriben	1	1,4	20	6	21	5,2
Promueven y no se reinscriben	0	0	1	0,3	1	0,2
Promueven y se reinscriben	64	92,8	279	84	343	85,5
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100</b>	<b>332</b>	<b>100</b>	<b>401</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

63 MEMFOD, 2004: 19. Se reporta que el 97% de los estudiantes no rezagados al final de Primaria seguían sin rezagarse al final del Ciclo Básico, lo que permite inferir una relación entre la no repetición y la culminación de cada ciclo educativo.

64 Las escuelas seleccionadas para funcionar con 7mo., 8vo. y 9no son las que cumplen con los siguientes requisitos: se encuentran a 10 km o más de distancia de un centro de Educación Media básica, cuentan con tres o más maestros en su cuerpo docente, tienen una matrícula mayor o igual a 50 alumnos y al menos 10 alumnos egresados de 6to. grado por año.

Mientras que en el área urbana, el 6,9 % abandona y el 2,7 % reprueba y deja, alcanzando el fracaso al 16%, en el área rural estos guarismos se reducen a 4.3%, 1,4% y 7,2% respectivamente. Este porcentaje es menos de la mitad respecto al de los estudiantes que fracasan en el área urbana. Al revés, se observa entonces que el 92,8 % rurales promueve y se reinscriben en el curso siguiente, mientras que en el área urbana lo hacen el 84 %. Esta diferencia de 8.8 puntos porcentuales es muy significativa, por lo que entiendo que debiera motivar un análisis más profundo, explorando diversas explicaciones hipotéticas. Cabe recordar que en el análisis más abajo en el capítulo 7, la incidencia de la ruralidad era inversa a la reportada aquí: los estudiantes de EMS residentes en localidades menores a 5 mil habitantes tenían mayores probabilidades de desafilarse.

### 3.d. Desigualdad en las trayectorias originadas en las clases sociales

La variable clase social es construida para este estudio teniendo en cuenta la dimensión cultural y la dimensión económica del estudiante y su familia, basándome en la concepción de Bourdieu de capital cultural.

El cuadro 5 vincula las trayectorias de los estudiantes con la clase social; se deja en evidencia ahí que los estudiantes pertenecientes a la clase social baja son los que tienen mayor porcentaje de abandono, 12,8 %, y menor porcentaje de promoción, siendo de casi 78 %. Por lo tanto podemos afirmar que 1 de cada 10 alumnos tiene probabilidad de abandonar, la desafiliación del sistema educativo es un riesgo concreto que está en el horizonte vital del alumno.

En contraposición a estos valores, en los estudiantes de clase alta no se constata ningún caso de abandono, 0 %, lo que muestra que no está en el imaginario de estos estudiantes abandonar los estudios, considerándose un evento imposible. A su vez, casi el 98 % de estos alumnos promueve. Esta diferencia de 20 puntos porcentuales respecto a los estudiantes de clase baja es muy significativa ya que muestra que los estudiantes de clase alta casi no viven situaciones de fracaso escolar, sólo 2 estudiantes de 100 fracasan, pero igualmente se mantienen en el sistema, en tanto los de clase baja son 22 de cada 100 alumnos los que no logran culminar con éxito el primer año de Educación Media básica, de los cuales 13 se desvinculan del sistema educativo al menos por un año escolar.

Llama la atención que un alumno promueva y no se reinscriba. Identificado el mismo se encuentra que pertenece a la clase social baja. El hecho es totalmente casuístico aunque no por esto desprovisto de significado político y educativo. Debería promover a la reflexión cuáles fueron las oportunidades de afiliación que no encontró dentro del sistema educativo formal a pesar de haber promovido el primer año.

CUADRO 6.5

	CLASE SOCIAL				TOTAL
	BAJA	MEDIA BAJA	MEDIA ALTA	ALTA	
	%	%	%	%	
Abandonaron en 2005	10,4	5,4	2,7	0	5,9
Reprueban y dejaron	2,4	3,4	2,7	0	2,6
Reprueban y se reinscriben	9,6	4	2,7	2,3	5,4
Promueven y no se reinscriben	0,8	0	0	0	0,2
Promueven y se reinscriben	76,8	87,2	92	97,7	86
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100,1</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

#### 4. Tipología de estudiantes y Centros educativos

En el siguiente cuadro me propongo analizar cuál es la distribución de los estudiantes de la muestra en las tipologías creadas por Rama (1991), en relación a su clase social de origen. Las tipologías fueron construidas a partir de información recogida que dio lugar a cuatro tipos de estudiantes.

CUADRO 6.6

MUTANTES, HEREDEROS, PERDEDORES Y PREVISIBLE		
CLASE SOCIAL	TRAYECTORIAS DE FRACASO	TRAYECTORIAS DE ÉXITO
Baja	Previsibles	Mutantes
Alta	Perdedores	Herederos

En este estudio, y tomando la tipología creada por Rama, llamaré “mutantes” a los estudiantes que proviniendo de hogares de clase social baja obtienen buenos resultados académicos y por lo tanto son exitosos y promueven el curso. Al decir de Rama, “*se les ha rotulado Mutantes porque ellos operan un “salto” en relación a su background negativo que implicaría una mutación en la reproducción cultural intergeneracional*” (Rama 1991:146). “Previsibles” para este estudio son aquellos estudiantes de igual clase social que los anteriores pero sus logros académicos son de fracaso: abandonaron y no inscribieron; reprobaron y no inscribieron, y también quienes reprobaron y reinscribieron al año siguiente. “Herederos” llamaré a los que provienen de familias de clase alta y sus trayectorias son de promoción, o sea exitosas. Finalmente defino a los “perdedores” como aquellos estudiantes que provienen de familias de clase social alta y sus trayectorias son de fracaso: abandonan o reprueban el curso.

El cuadro 7 permite observar que en la muestra estudiada existe muy alta proporción de mutantes y un reducido peso de la categoría de “previsibles” y “perdedores”. En el total de la muestra, el 62 % cae dentro de la tipología “mutante”, el 29 % dentro de la de “heredero”, el 8 % en “previsible” y sólo el 1 % en la de “perdedor”. La distribución es indicativa de una nada despreciable capacidad de generar movilidad social en la Educación Media en el litoral.

CUADRO 6.7

TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES POR CENTRO EDUCATIVO						
CENTRO EDUCATIVO	CLASE SOCIAL BAJA Y MEDIA BAJA			CLASE SOCIAL ALTA Y MEDIA ALTA		
	MUTANTE	PREVISIBLE	TOTAL	HEREDERO	PERDEDOR	TOTAL
A	88	12	100	91	9	100
B	95	5	100	80	20	100
C	87	13	100	100	0	100
D	92	8	100	90	10	100
E	91	9	100	100	0	100
F	100	0	100	100	0	100
G	85	15	100	100	0	100
H	90	10	100	100	0	100
I	100	0	100	100	0	100
J	87	13	100	96	4	100
K	96	4	100	100	0	100
L	88	12	100	100	0	100
M	68	32	100	100	0	100
<b>Promedio</b>	<b>89</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>97</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

Ahora bien, las diferencias de atención se encuentran dentro de cada clase social y entre centros educativos. El sistema tiene mejores resultados cuando el background es menos negativo. El 91 % de los estudiantes de clase media baja son mutantes y algo más del 86% lo son en el caso de los estudiantes de clase baja. Un 13.6 % de la clase baja y el 8.7 % de la clase media baja son “previsibles”, o sea, que obtienen resultados dentro de lo esperado en relación a la clase social de la que provienen. A pesar de las altas magnitudes observadas, es claro que ya en este primer año del CB se registra una “pérdida de oportunidad” para un 13.6% de adolescentes de clase baja que no pudieron incrementar su capital cultural en relación a sus padres.

Es de destacar que no hay alumnos “perdedores” dentro de los estudiantes pertenecientes a la clase social definida como alta, mientras que sí se registra un 5% de “perdedores” dentro de la clase media alta. El 100 % de los estudiantes provenientes de clase alta son “herederos”. No hay “pérdida” de capital cultural entre generaciones en este primer año del Ciclo Básico.

#### 4.a. Mutantes y centros educativos.

El alto porcentaje de “mutantes” observado en la totalidad de la muestra se vuelve a observar al discriminar entre centros educativos. En general, todos los estudiantes de clase baja alcanzan niveles de éxito escolar. Se puede suponer que los centros estimulan a los estudiantes a superarse, apoyan su trabajo y logran que muchos alcancen resultados de éxito escolar “no esperables” desde una perspectiva reproductivista (dada la clase social de la que provienen).

Sin embargo, se observan diferencias sustantivas entre centros. En tres, el porcentaje de mutantes es igual o mayor al 95% de los alumnos de clase baja. En cinco centros, los mutantes están entre 85 y 88%. En uno de los centros, este indicador se ubica en 68%.

Tal como se indicó más arriba, el logro académico de los estudiantes de clase alta y media alta, está garantizado dados los altos porcentajes que alcanza la categoría de “herederos”. Aun así, hay cuatro centros en los que hay “perdedores”, siendo en dos particularmente “alta” el porcentaje hallado (10% o más). Es muy significativo dado que provienen de familias de alto nivel cultural que podrían dar el apoyo necesario para el tránsito exitoso por primer año. La interpretación de este resultado no es lineal porque dos de estos centros (B y D) también se caracterizan por el elevado porcentaje de “mutantes”: más del 90%.

Los centros E, F, G e I son rurales. Es de destacar que todos ellos tienen una población escolar homogénea, con un acentuado predominio de adolescentes originarios en la clase media baja y baja (entre 78 y 93% ). Aun así tienen elevados porcentajes de “mutantes”, o sea, estudiantes que logran trayectorias exitosas proviniendo de hogares cuyo nivel educativo es bajo. Los centros F, I y K tienen

CUADRO 6.8

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y DESAFILIACIÓN EN PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO 2005-2006			
	SIGUE EN EL SISTEMA	SE DESAFILIÓ	TOTAL
	%	%	%
Abandonaron en 2005	0,0	70,3	6,5
Reprueban y dejaron	0,0	27,0	2,5
Reprueban y se reinscriben	5,8	0,0	5,2
Promueven y no se reinscriben	0,0	2,7	0,2
Promueven y se reinscriben	94,2	0,0	85,6
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia con base a encuesta a estudios de 1<sup>er</sup> CB del litoral 2005-2006.

muy bajo porcentaje de abandono, por otro lado, los estudiantes que abandonan en los centros G y M son el 20% y 27% respectivamente, valores muy superiores a la media.

Estas diferencias entre centros educativos ameritan un estudio particular de los casos extremos en la distribución observada, utilizando para esto la información provista por las otras técnicas aplicadas (entrevistas, registro de documentos y observación) y refieren al año escolar 2005. Destacaré a continuación sólo algunos hallazgos. Los dos apartados siguientes se ocupan de este tema.

#### *4.b. Centros educativos con mayor fracaso relativo*

El G tuvo el segundo porcentaje más bajo de mutantes en la muestra (85%) según la definición adoptada. Es un CEI, ubicado en una zona de bajo dinamismo económico, en donde los estudiantes ayudan desde muy pequeños a sus familias en la quinta, con los animales y en los quehaceres cotidianos, colaborando en el trabajo de sus padres. En la entrevista realizada a la directora y una profesora con horas de apoyo, manifestaron que hasta la fecha, la única estudiante que abandonó el curso lo hizo al comienzo, tenía 18 años y había conseguido trabajo en un pueblo cercano. Los otros dos estudiantes que habían dejado el centro en 2005, lo hicieron entre octubre y diciembre. Los tres hicieron Primaria en el mismo centro.

La gestión estaba orientada por un Proyecto de Centro desarrollado para la escuela primaria (que funciona de mañana) pero que integró también a los docentes de Educación Media. Estos docentes han sido siempre los mismos maestros que trabajan en la escuela primaria, aunque viajan desde la capital del departamento. El objetivo del proyecto es mejorar los aprendizajes, especialmente en el área de lengua materna. No se identificaron objetivos ni estrategias específicas para retener a los alumnos. Consultada la directora, expuso que la causa del abandono era el contexto rural y las condiciones de vida que los estudiantes llevaban fuera del centro educativo.

El centro M es una escuela técnica urbana. Sus estudiantes provienen en muy alta proporción, de familias de nivel socioeconómico y cultural medio bajo y bajo. Dichos indicadores lo hacen comparable con el centro H. Presenta un 8,8 % de abandono en primer año. En la entrevista con la directora y con la adscripta, se registraron discursos comprometidos con la educación pero con matices y hasta diferencias significativas entre una y otra. Ambas coinciden en la intencionalidad del Proyecto de Centro: fomentar la inserción del centro en la comunidad y trabajar los valores de los estudiantes.

La adscripta indica que uno de los problemas principales son las “barras de la zona” y el abandono. Expresa que se hace todo lo posible para retener a los estudiantes pero no menciona estrategias específicas para hacerlo, excepto el llamar a los padres frente a una “pelada”, causa que ella atribuye a que finalmente dejen de concurrir por el elevado número de inasistencias. Los días próximos al final de año, el equipo de dirección instrumentó “las salidas didácticas de los sábados” como una forma de motivar a que ese día concurren al centro de estudios. Desde la institución se hace un esfuerzo para alertar a los estudiantes respecto al elevado número de inasistencias y mantener informados a los padres sobre este aspecto y sobre la marcha de los mismos, advirtiéndoles cuando corresponda, que quedarán libres por faltas. En muchas ocasiones los estudiantes dejan de concurrir y cuando se llama a la casa y se les pregunta el motivo aluden a que “como ya estaba libre por inasistencias no fue más”. Esta resolución es tomada sin haberse comunicado previamente con la institución. Entiende que toda la responsabilidad es de las familias, por falta de apoyo y de valoración hacia la educación de sus hijos. A su vez menciona reiteradamente en la entrevista que “los padres no pueden con sus hijos”. Ella no concurre a las coordinaciones docentes previstas en el Plan de Estudios, pues ella no las tiene remuneradas.

La directora del centro M menciona que la institución tiene un proyecto de centro titulado “Juntos podemos” cuyos objetivos son, primero “*construir y caracterizar la identidad educativa y su matriz de aprendizaje para contribuir a la formación del educando, con componentes de saberes, procedimientos y tecnología; fundamentado en valores legitimados socialmente, para mejorar el índice de promoción y bajar los índices de deserción y repetición*” y segundo, “*incentivar la investigación, otorgando las herramientas necesarias y acordes a la realidad y a los adelantos tecnológicos que poseen*”. Se trabaja con planes “remediales” para atender a alumnos que están “descendidos” y que consisten en revisar las planificaciones iniciales y plantear estrategias por nivel y por área que permitan a los estudiantes superar sus dificultades.

Aun cuando se observa en los dos centros, G y M, gran preocupación por los jóvenes y sus aprendizajes, no se visualizan estrategias concretas para abordar el problema central de ambas, que es el abandono de los estudios durante el 1er año de Educación Media .

#### 4.c. Análisis de centros que logran retener a los estudiantes.

Los centros, F e I, logran mantener a todos sus estudiantes durante el 1er. año de Educación Media. A su vez el centro K presenta un porcentaje de abandono menor al 5 %.

Los dos primeros son centros rurales, uno de ellos con internado, cuyas direcciones escolares ejercen un fuerte liderazgo y manifiestan una gran preocupación por retener a los estudiantes en el centro. Trabajan con un proyecto nucleador que motiva a los estudiantes a continuar en la institución. Los docentes trabajan en equipo y coordinan estrategias para que los jóvenes sientan deseos de continuar sus estudios. A su vez, en ambos casos trabajan con las familias y con la comunidad local.

El centro K es urbano, está situado en un barrio de la periferia de la ciudad capital y su alumnado proviene en general de familias de clase social baja. Toda la comunidad educativa trabaja involucrada en el Proyecto de Centro cuyo principal objetivo es “*socializar, contener y educar*”. La directora manifiesta que cuando ella toma el centro educativo ya existía un proyecto: “*Apuntaba más a lo académico porque también era otra la realidad del centro, es decir, no había impactado la crisis todavía. Cuando yo llegué en el 2002 me dije, bueno acá o damos una vuelta de timón y enderezamos el barco o no sacamos este centro adelante*”. A su vez la profesora adscripta expresa “*acá todo el mundo tiene claro que para poder educar primero hay que socializar y contener a los estudiantes*”. Tuve ocasión de dialogar con docentes en la sala de profesores y con varios administrativos: en todos comprobé que comparten la intencionalidad del Proyecto, así como también reconocen una conducción clara y convencida sobre los objetivos propuestos.

En esta institución se trabaja de forma colaborativa, en equipo y en red con otras organizaciones que apoyan la labor, entre otras la Facultad de Humanidades, cuyos practicantes realizan un trabajo social muy importante de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes de mayor vulnerabilidad. A su vez, se trabajan estrategias en las coordinaciones enfocadas a la socialización y retención de los estudiantes, logrando así que sólo el 3,3 % abandone: 1 de cada 30 alumnos.

## 6. Consideraciones finales y conclusiones

De los hallazgos encontrados se puede concluir que el 85,5% de los estudiantes de 1er. Año de Educación Media básica terminan con éxito el primer año de este ciclo. El 83% permanece en el mismo centro educativo, por lo tanto el 17% de los jóvenes que iniciaron 1er. año en 2005 no están en 2do. año del mismo centro de estudios en el año 2006: 1 de cada 5 estudiantes. El 14.5% no logran culminar el primer año de Educación Media Básica.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el 6.5% de la muestra abandona durante el 1er. año y no se vuelve a inscribir en el año 2006 y el 1,7% reprueba, o promueve y no se inscribe, por lo tanto el 8,2 % de la muestra no continúa dentro del sistema educativo, al menos en el año 2006. En síntesis, 1 de cada 10 alumnos de 1er. año no están en el sistema educativo formal al año siguiente.

El análisis de los determinantes sociodemográficos de las trayectorias, confirma para este universo particular de estudio algunas cuestiones más generales señaladas por la bibliografía. Los estudiantes varones presentan mayor porcentaje de abandono y reprobación del curso que las mujeres, siendo la diferencia de cuatro puntos porcentuales. Las situaciones de fracaso se dan en mayor grado en estudiantes extraedad. De los estudiantes de 15 años y más, sólo el 61 % ingresa a 2do. año, mientras que lo hace el 87% de los que se encuentra entre los 12 y 14 años. Casi 9 de cada 10 alumnos de los que se desafilian están “condenados” por su condición social de origen, lo que significa que no se logra revertir la situación de partida. A su vez, la diferencia porcentual entre la promoción de los estudiantes de clase alta y los de clase baja, es de 20 puntos a favor de los primeros (98% y 77% respectivamente). La permanencia en el sistema es del 100% de los alumnos de clase alta y de 87% de los de clase social baja.

Un hallazgo sustantivo aunque tal vez no sea representativo desde el punto de vista estadístico, sea el papel de los centros educativos rurales. En este panel analizado, los jóvenes de centros rurales fracasan menos que los de los centros urbanos. Sólo el 7% del medio rural tiene trayectorias truncadas (abandono y reprobación del curso), mientras que el porcentaje del los del medio urbano es el 16%<sup>65</sup>.

Más allá de esta primera particularidad de los centros, también existen elementos ligados a la gestión que, podría inferirse, hacen diferencias. Los estudiantes de centros educativos que trabajan en equipo y en redes, con un proyecto de centro nucleador producto de un diagnóstico consensuado, con metas claras y cuya comunidad educativa está comprometida con el mismo, léase equipo directivo, de adscripción, profesores, padres y otros actores sociales, tienen trayectorias más exitosas que los de otros, cuyo rumbo no está bien definido, donde la comunicación no es fluida y dónde se trabaja de forma individual.

Este último hallazgo es importante para el diseño de las políticas educativas. Se entiende fundamental para disminuir las situaciones de fracaso escolar, muchas de las cuales llevan al distanciamiento de los estudiantes del sistema educativo formal, que los centros educativos trabajen focalizados en el tema de la retención y mejoramiento de los aprendizajes desde todos los frentes posibles: construcción de un diagnóstico serio y un proyecto de centro que dé sentido al trabajo de todos (docentes y no docentes), aprovechamiento máximo de los espacios de comunicación, reflexión y construcción colectiva (coordinaciones), modalidad de trabajo en equipo y colaborativa, establecimiento de redes con otras organizaciones sociales y locales, acompañamiento personalizado de cada estudiante en su tránsito por el sistema educativo, de manera que permita sostener motivados a los mismos. Desde el sistema, brindar apoyos de supervisión para el seguimiento y acompañamiento de los procesos en cada centro y a cada uno de los actores. Obsérvese que los factores identificados aquí coinciden con los que refiere la bibliografía de eficacia escolar (Edmonds, 1979; Mortimore et al 1988; Lee, Dedrick & Smith, 1991; Lee & Smith, 1993; Ravela et al, 1999). Es decir, en un punto esencial las recomendaciones que pueden hacerse para el diseño de las políticas de inclusión, coinciden con algunas recomendaciones generales reiteradamente hechas a las políticas de equidad y calidad en Educación Media . Al parecer las primeras deberán apoyarse en el desarrollo de las segundas para su éxito<sup>66</sup>.

65 No es posible en este trabajo distinguir qué parte de este efecto positivo se podría deber a la condición rural del área de residencia del adolescente, y qué parte se debería a las peculiaridades del modelo organizacional que tienen cualquiera de las cuatro modalidades de centros rurales analizados. Véase más abajo los hallazgos reportados en el capítulo 7 sobre EMS.

66 Este tema se retoma en el capítulo 12.

## 7 Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007)

■ Tabaré Fernández

La desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández, 2009 b). A pesar de que existe consenso en que se trata de trayectorias multicausales, las explicaciones más frecuentemente propuestas enfatizan los determinantes individuales, familiares o laborales. Esta unilateralidad se ha generado en el fuerte peso que estos tienen en la causa del fenómeno.

En Uruguay, el 38,8% de los jóvenes que se desafiló de la EMS comenzó a trabajar al menos el año anterior a dejar sus estudios (Cardozo, 2009), en tanto que el 51% ingresa al mercado de trabajo el último año que asiste a la educación media. Entre los jóvenes originarios de hogares de clase trabajadora manual no calificada (servicio doméstico, peones, obreros, albañiles), las chances de desafilarse se elevan un 364% respecto de los jóvenes originarios de los hogares conformados por gerentes, universitarios o docentes, al punto que se puede sugerir que entre estos últimos tal evento es observado como una “catástrofe”. El fracaso está masculinizado: los varones tienen un 27,6% más chances de desafilarse que las mujeres. También es nítida la asociación entre la desafiliación de la EMS y el entorno sociocultural del centro (variable de segmentación residencial) o el tamaño de la localidad. Mientras que el 39,5% de los estudiantes que asiste a un centro del entorno muy desfavorable se desafilia, lo hace menos del 1% que asiste al entorno muy favorable. Las tasas más altas se ubican en centros educativos de localidades menores a 5 mil habitantes (38,9%) pero son relativamente semejantes en el Área Metropolitana de Montevideo y en las capitales departamentales (15,3% y 21,5% respectivamente) (Boado & Fernández, 2010: capítulo 7).

Es escasa la evidencia que existe sobre la incidencia de los factores escolares, sea del nivel en que está inscripto el adolescente, sea de los efectos acumulados que han tenido los anteriores niveles sobre su trayectoria educativa. Más allá del consensuado papel negativo que tiene la repetición en Primaria<sup>67</sup>, poco se sabe sobre el efecto que tienen las escuelas en tanto organizaciones pedagógicas (en términos de currículum, estructura, clima, gestión). Esto da por resultado la conformación de la idea de que el sistema educativo tiene un papel *subsidiario* respecto de otras políticas sociales (por ejemplo, la lucha contra la pobreza), visión que es consistente con algunas de las expresiones más “mecánicas” de la teoría de la reproducción cultural erigida entre otros por Bourdieu y Pas-

67 Por ejemplo, este es uno de los criterios principales para “derivar” estudiantes al Programa PIU. Ver ANEP/CES (2008) y Capítulo 10 más adelante.

seron a fines de los sesenta (Bourdieu & Passeron, 1995; Bourdieu, 1986). A pesar del pesimismo que genera este enfoque, varios estudios internacionales han identificado que la escuela sí tiene un papel significativo a la hora de explicar por qué un estudiante decide dejar de ser estudiante y es de reconocer que este hallazgo es fundamental a la hora de diseñar políticas de inclusión educativas<sup>68</sup>.

El objetivo principal de este capítulo es clarificar qué papel tienen dos tipos de factores escolares en la desafiliación: aquellos que caracterizan la organización educativa a la que los jóvenes asistieron en la EMS y aquellos que describen la trayectoria escolar previa a la EMS (experiencias o antecedentes escolares, competencias adquiridas y decisiones). La sección 1 desarrolla nueve hipótesis que orientarán el análisis empírico. La sección 2 describe la distribución de la desafiliación y de las variables independientes controladas por sector institucional. La sección 3 desarrolla el modelo logístico multinivel (HGLM) que estima el peso de los factores escolares controlando simultáneamente por todas las variables sociales y estructurales exógenas. La sección 4 propone una interpretación de los resultados a través de ejercicios de simulación. Estos son heurísticamente importantes para el diseño de políticas de inclusión educativa y de intervenciones, en la medida en que permite calibrar el peso de diferentes objetos y estrategias alternativas.

Aunque el foco está puesto en lo organizacional, la explicación se realiza asumiendo la naturaleza multidimensional de fenómeno. Esto implica controlar las estimaciones estadísticas con dos tipos de variables extraescolares: por un lado el conjunto de propiedades individuales que ubican al estudiante en una matriz social de desigualdades estructurales (la clase social, el género, la condición de actividad); por otro lado, las propiedades contextuales o ecológicas que devienen de su residencia geográfica (el tamaño de la localidad y la marginación socioterritorial). Los factores escolares, las desigualdades estructurales y territoriales proporcionan un modelo general presentado en el esquema 1. En el anexo 1 se encuentra un detalle de las variables utilizadas para este análisis.

La base empírica de este trabajo está provista por el Panel 2007 del proyecto PISA-L de Uruguay: una encuesta de seguimiento a los estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003. Una presentación detallada de todo el diseño se encuentra en el *Reporte Técnico* (Fernández, Boado & Bonapelch, 2008). Se utilizará la sub-muestra de inscriptos en EMS (n=1818).

## 1. Antecedentes e Hipótesis

### 1.a. Las escuelas hacen diferencia

El actual estado de la teoría sobre los efectos de las escuelas es resultado de un cambio de enfoque ocurrido hace no más de treinta años, a fines de los años setenta, con la emergencia de la “investigación sobre las escuelas eficaces”, enfoque que vino a desplazar el extendido “determinismo” despertado por el famoso Reporte Coleman de 1966, y los trabajos fundacionales de la Teoría de la Reproducción (Edmonds, 1979; Mortimore et al, 1988; Lee, Bryk & Lee, 1993; Fernández, 2004 y 2007; Murillo et al, 2007; Blanco, 2009).

En Uruguay son escasos los antecedentes existentes referidos al peso de las dimensiones de la organización escolar, casi todos referidos al aprendizaje en Primaria (Ravela et al, 1999; Fernández, 2002, 2003 y 2007; Luaces, 2007, Haretche, 2010). En general, todos informan que las propiedades de las escuelas tienen una incidencia moderada sobre los aprendizajes, atribuyéndoseles variaciones significativas tanto en el nivel como en la distribución social. En la Educación Media, sólo se cuenta con el antecedente del Informe Nacional para PISA 2006. Los modelos multinivel ajustados permiten inferir que entre un 39,6% y 41,1% de la variaciones observadas en los resultados obedecerían a las

68 Véase la extensa revisión hecha por Rumberger, (2004).

escuelas. Sin embargo, el mismo Informe señala que al controlar el entorno sociocultural, tal variación se reduce al 20,6 % (en Matemática) o al 25,7% (en Ciencias) (Fernández et al, 2007: 167). Este hallazgo no hace más que confirmar lo que otros estudios han planteado antes. Las desigualdades sociales tienen dos vías de determinación: la individual a través de la clase social de origen y la agregada, a través de la segmentación social de los centros educativos.

Sobre la base de estos antecedentes, la hipótesis 1 sostiene que *es de esperar que los centros educativos de la EMS hagan diferencias en las probabilidades de desafiliación de sus estudiantes*.

Ahora bien, aun dentro de la perspectiva de los efectos de la escuela coexisten varias alternativas para definir en qué consiste dicho efecto. A continuación se reseñan cuatro tipos de factores y se proponen hipótesis para su contraste.

### 1.b. El análisis institucional público / privado

El primer factor es el tipo de instituciones de control que tienen las escuelas. En la bibliografía se halla una vastísima discusión sobre este punto que comienza con los hallazgos que da cuenta el Segundo Reporte Coleman (Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982). La tesis neoinstitucionalista sostiene que las escuelas privadas son más efectivas que las públicas. Las escuelas públicas están controladas a través de una fiscalización administrativa. Frente a un declinamiento en la calidad, sus estudiantes y familiares sólo pueden hacer uso de su “voz” (peticiones, recursos administrativos). Las sanciones a su vez dependen de la instrumentación de estas vías, las cuales suelen ser lentas, oscuras y generalmente llegan a soluciones que no resultan claramente entendibles para los demandantes. Al contrario, una escuela privada está controlada directamente por sus “clientes”, quienes frente al declinar en la calidad, pueden hacer uso de su “voz” pero también “votar con los pies” y retirarse a otra escuela. Las sanciones del mercado pueden en un extremo, cerrar escuelas malas, extremo que es impensable en el sector público (Hirschman, 1970; Chubb & Moe, 1990).

Si bien la teoría es muy simple y persuasiva, la investigación empírica ha refutado ampliamente esta tesis, mostrando que: i) las diferencias en los resultados atribuidos al sector institucional de la escuela son mucho menores que las esperadas, y ii) que se revelan *espurias* una vez que se controla adecuadamente el perfil social y cultural del alumnado (Véase por ejemplo, OECD-PISA, 2007). En el Informe Nacional sobre PISA 2006 se muestra que los centros privados no tienen mejores aprendizajes, sino que incluso son en promedio más bajos que los centros públicos luego de controlar adecuadamente las características socioculturales del estudiantado (Fernández et al, 2007: 171 y Anexo 2).

La hipótesis 2 sostiene la probabilidad de que las escuelas privadas tengan una tasa de desafiliación menor que las públicas, pero que sin embargo, será similar que la de aquellas cuando trabajan con un mismo perfil social de población; las diferencias en la desafiliación se deberían estrictamente a que están expuestas a un entorno sociocultural diferente.

### 1.c. Estructura académica: Enseñanza General o Enseñanza Técnica

Frente a la explicación neoinstitucionalista sobre los efectos de las escuelas, otra línea de investigación ha explorado el efecto del currículum, y en particular, de las experiencias académicas que estructuralmente puede generar en cada escuela (Lee & Bryk, 1988; Lee, Burkham & Smerendon, 1997; Lee, Chow-hoy, et al, 1998). Esta idea se puede extender a los dos debates más importantes que ha tenido Uruguay en la dimensión curricular: la contraposición “Educación General vs. Educación Técnica” y la discusión sobre “enseñanza por asignaturas” o por “áreas” desatada a raíz del Plan 1996.

El currículum técnico hace que las escuelas de la UTU sean organizacionalmente diferentes a los liceos públicos. Hay espacios/tiempos *adicionales* de aprendizaje, el taller, y roles docentes que se legitiman no en el discurso sino en la acción; los estudiantes comparten un horizonte de expectativas más acotado con base en el desempeño en un tipo de ocupación; la aplicación de los conocimientos es una exigencia que legítimamente enmarca los procesos de aprendizaje; los jóvenes comparten (aunque en grado variable) la conciencia de que están realizando una transición al mundo del trabajo que finalizará la etapa estudiantil.

Hasta hace poco tiempo la investigación no discutía la implicancia de estas diferencias con la Educación Media General. La CEPAL no incluyó en su diagnóstico la diferencia UTU/CES para los Bachilleratos fundado en que sólo el CES impartía cursos que permitían el acceso a la Educación Superior. La distinción tampoco fue abordada en forma sistemática en los Estudios de Seguimiento del Plan Piloto de 1996 que hiciera MESYFOD. Nunca se desagregó (públicamente) la información para analizar posibles diferencias entre centros piloto de Secundaria y UTU. Una vez instalada la Comisión TEMS (2002-2004) en la órbita del MEMFOD, tampoco hubo estudios que compararan sistemáticamente ambas estructuras académicas a nivel de la organización de las escuelas. El *Informe sobre el Bachillerato* (Figueira et al, 2001) sólo se centró en la modalidad del BD aunque su objetivo era describir y sistematizar un diagnóstico sobre *toda* la Educación Media Superior<sup>69</sup>.

Los pocos datos comparativos disponibles tienen menos de cuatro años. En el Informe General sobre la Evaluación Nacional en los Bachilleratos Diversificados y Tecnológicos realizada en octubre de 2003, se incluyeron comparaciones de desempeño en lectura, matemática, ciencias y ciencias sociales, ajustadas por extraedad (menores o mayores de 18 años) que muestran una distribución sesgada de la población escolar de la UTU sobre los dos niveles más bajos (0 y 1). No hubo análisis que controlara otras variables relevantes como el entorno sociocultural del centro, la clase social y el género, por lo que es difícil identificar cuál sería el impacto neto de las Escuelas Técnicas (Picaroni et al, 2005). El primer texto que abordó directamente el tema fue el Informe PISA 2003 donde en su capítulo 5 regresó el promedio de matemática del centro sobre el sector institucional, el área geográfica y el entorno sociocultural del centro (Ravela, 2004: gráfico 5.6 y 5.7). Observando el gradiente sociocultural de cada sector institucional, el autor reportó que los estudiantes de las Escuelas Técnicas siempre obtenían puntajes *menores* que los estudiantes de los liceos públicos a igual entorno sociocultural. También indicó que dado que las pendientes de las rectas eran similares en matemática, no parecía evidencia suficiente para pensar en que los dos tipos de escuelas diferían en el grado de equidad<sup>70</sup>. El Informe de PISA 2006 reiteró este tipo de análisis<sup>71</sup>. Los centros dependientes del Consejo de Secundaria y los dependientes del Consejo de UTU no tienen el mismo desempeño en ciencias una vez que se controla el entorno. Sin embargo, el sentido de las diferencias *no siempre* es el mismo. Por ejemplo, en el entorno sociocultural *desfavorable*, el puntaje promedio esperado en *ciencias* para un estudiante que asistía a un liceo de Secundaria era de 422 puntos y el esperado para un estudiante de la UTU era de 381 puntos, una diferencia estadísticamente significativa. Una diferencia similar se observó en el entorno sociocultural medio. En cambio en el entorno sociocultural *favorable*, la diferencia se invertía a favor de los estudiantes que asistían a la escuelas de la UTU: 521 a 494 puntos.

En síntesis y con base a la escasa evidencia acumulada hace plausible sostener la *hipótesis 3* de que en Uruguay existirían diferencias significativas en la desafiliación que tendrían origen en las dos estructuras curriculares de la EMS.

69 Los Bachilleratos Tecnológicos se instrumentan en la UTU a partir de 1997.

70 En la bibliografía, la noción de equidad se mide generalmente a través del coeficiente de regresión de la clase social (o del entorno) sobre el aprendizaje. Vide Fernández, 2009a.

71 Ver además, Fernández, 2007 b: páginas 147 y ss y Anexo 2.

Ahora bien, el contraste estricto de las hipótesis 2 y 3 exigiría contar *empíricamente* con las cuatro combinaciones lógicas: público general, público técnico, privado general y privado técnico. Sin embargo, en la cohorte PISA 2003 no se registran casos en la última categoría<sup>72</sup>, lo resta plausibilidad (aunque no validez) a la estimación sobre cuál sería el efecto del currículum técnico en el sector privado.

### 1.d. Los efectos contextuales de las redes sociales locales

El tercer tipo de factores explorados por la investigación sobre los efectos de la escuela tiene relación con las relaciones sociales que predominan entre los integrantes de la comunidad local, en especial entre los padres. El origen de esta línea se encuentra en el hallazgo hecho a mediados de los ochenta de que era *católica* la mayoría de las escuelas privadas norteamericanas, integrantes de un sector institucional eficaz. Además se halló que las escuelas privadas no católicas (*private independent schools*) no eran eficaces (Lee & Bryk, 1989). La explicación original fue planteada por James Coleman y Thomas Hoffer en el libro *Public and Private High Schools: The Impact of Communities* de 1987. Los autores atribuyeron las diferencias entre los sectores (público y católico) a la naturaleza de las relaciones existentes entre los padres y profesores de los alumnos. En la medida en que en las escuelas católicas los padres participaban de la vida eclesial, tenían un recíproco conocimiento personal y compartían valores y normas de conducta. Esto permitía que cualquier adulto de la comunidad estableciera a los niños y jóvenes, una misma demarcación de lo que está bien y lo que está mal, lo que debe procurarse en la vida y lo que debe evitarse. Si alguien transgredía las normas, rápidamente la información circulaba en la red social y el transgresor era sancionado en varios ámbitos. En las escuelas católicas había una importante acumulación de capital social (Coleman, 1988).

La teoría de Coleman fue extendida luego a la comparación rural/urbano para explicar por qué en las pequeñas localidades donde existían redes sociales cerradas, las escuelas funcionaban mejor que en las grandes ciudades, anónimas e individualistas. En Uruguay, Ravela (1993) fue el primero que utilizó esta teoría para explicar cualitativamente la singularidad de las “escuelas productoras de conocimiento en contextos desfavorables”. En otras investigaciones nacionales, se llegó a estimar estadísticamente la magnitud del efecto ecológico, tanto para las pequeñas localidades como para las escuelas primarias ubicadas en zonas rurales (Ravela et al, 1999; Fernández, 2007a). Para la Educación Media, los antecedentes se restringen al Informe Nacional de PISA 2006, donde se reportó un panorama contradictorio: i) la escolarización a los 15 años en las zonas rurales es sensiblemente más baja que en las zonas urbanas; ii) en promedio, las competencias en ciencias eran más bajas en las localidades con menos de 5 mil habitantes; pero iii) al controlar por el entorno sociocultural, el puntaje promedio de los estudiantes de esas localidades superaba por al menos 20 puntos a los estudiantes de los otros tamaños de localidad; y iv) también presentaron la brecha de desigualdad menor entre todos los tamaños de localidad (Fernández, et al., 2007: 139-140).

Sobre esta base, la hipótesis a contrastar aquí sostiene que *la probabilidad de desafiliación entre aquellos estudiantes que llegan a la Educación Media Superior es menor en los centros educativos ubicados en localidades pequeñas y rurales (Hipótesis 4).*

72 En el Uruguay, sólo existen dos escuelas privadas que imparten Bachilleratos Tecnológicos habilitados por la ANEP: Talleres Don Bosco y el Elbio Fernández.

### 1.e. El tamaño de la organización

La bibliografía internacional enfatiza el tamaño de la escuela como un factor causal clave para explicar tanto aprendizajes como desafiliación. Los modelos ajustados confirman que la relación no es lineal, sino curvilínea, con mayores tasas de abandono entre aquellos que asisten a las escuelas más grandes o a las más pequeñas (Lee, 2001; Lee & Loeb, 2000; Lee & Bryk, 1989). Dos estudios más recientes, desconfirmaron el peso negativo de las pequeñas escuelas y mostraron efectos aún más fuertes y negativos de las escuelas grandes y muy grandes (Werblow & Duersbery, 2009; Lee & Burkham, 2003). La experiencia escolar en los macro-liceos, genera un clima organizacional despersonalizado: los alumnos carecen de “referentes” y son pocos los incentivos para evitar la desafiliación (Rumberger, 2004; McPartland & Jordan, 2004).

Entre los escasos antecedentes nacionales disponibles se encuentra el Informe Nacional de PISA 2006. Ahí se informó que *no* se hallaron diferencias significativas en las competencias escolares según el número de alumnos inscriptos en la escuela (Fernández et al, 2007: 158). En el caso de Primaria, la evidencia publicada es contradictoria. Un estudio realizado con la evaluación en sextos años de 1996 que tuvo carácter censal, mostró un impacto *negativo* del tamaño, aunque circunscripto al contexto sociocultural desfavorable y a los aprendizajes en Matemática; no así en los restantes casos (Ravela et al, 1996: 53 y ss). Utilizando los datos de la evaluación en sextos años pero de 1999, el impacto identificado fue pequeño, estadísticamente significativo *pero positivo* (Fernández, 2007a: capítulo 8 y Anexo IX, cuadro 3).

Sobre esta base, la *hipótesis 5* que exploraré acompaña la teoría internacional en esta materia y sostiene que *el tamaño de las escuelas incide sobre la probabilidad de desafiliación aunque no en una forma lineal. Más bien la relación esperada es en forma de “U” donde la menor probabilidad se ubicará entre las escuelas de tamaño medio.*

### 1.f. El clima organizacional

El clima organizacional ocupa un lugar central en el modelo explicativo: es el factor que más directamente se puede controlar por parte de las escuelas y por esto me extenderé precisando qué antecedentes existen, cómo se lo conceptualiza y cómo se lo mide en este estudio en particular.

Según la teoría de los cinco factores presentada por Edmonds (1979), uno de los atributos distintivos de las escuelas eficaces de las zonas urbanas marginadas de Estados Unidos sería la presencia de un clima “ordenado sin ser rígido”, “tranquilo sin ser opresivo”. Este “clima” se conformaría por la existencia de unas normas de conducta que son reconocidas como legítimas y justas por todos los actores y al punto que resulten exitosas para regular las relaciones sociales entre alumnos y entre alumnos y maestros. Por su parte, en la lista de doce factores de eficacia que propusieron Mortimore y colaboradores (1988), se incluyeron dos referencias al clima de las escuelas. Interesa la segunda, definida como un “entorno centrado en la enseñanza”:

*“En las escuelas donde los maestros gastan más de su tiempo discutiendo el contenido del trabajo con sus alumnos, y es menor el tiempo en materias rutinarias o en el mantenimiento de la actividad, el efecto es más positivo. El tiempo destinado a darle feed-back sobre su trabajo también parecería ser muy beneficioso. El entorno centrado en el trabajo era caracterizado por un alto nivel de industria en la clase. [...] El nivel de ruidos era bajo aunque esto no significa que la clase fuera silenciosa”.* (Mortimore et al. 1988: 253).

La bibliografía internacional sobre escuelas eficaces (Fernández, 2004; Murillo, 2003; Creemers & Reezigt, 2003; Mortimore et al, 2001) recurrentemente aportó evidencia sobre el efecto que el clima organizacional tiene sobre los resultados escolares. Entre ellos destacan los trabajos

cuantitativos y cualitativos realizados a finales de los años 80 por investigadores de las Universidades de Chicago y de Michigan. Bryk & Driscoll (1988) identificaron un amplio conjunto de aspectos relacionales no formales que caracterizaban en grado diferente a las escuelas y las reunieron en un índice de organización comunitaria con el cual pretendían ubicar en qué grado una escuela había desarrollado un clima organizacional comunitario. Bryk & Meng (1989) mostraron que este clima comunitario podía analíticamente descomponerse en al menos tres claras dimensiones: un fuerte compromiso de los docentes con la escuela, un clima disciplinario claro y justo y la tutoría de los estudiantes guiada por una ética del cuidado. Valerie Lee desarrolló durante los años noventa un amplio conjunto de trabajos donde reportó que el clima organizacional, sobre todo aquellas dimensiones que tienen que ver con las relaciones entre maestros y estudiantes (“exo-grupales” o de “cuidado”), tenía efectos positivos y significativos, aún controlando adecuadamente por otras variables intervinientes (Lee, Dedrick & Smith, 1991; Bryk, Lee & Holland, 1993; Lee; Smith & Croninger, 1997).

Con base en estos antecedentes, he desarrollado desde hace una década un enfoque teórico-metodológico que define el clima organizacional como el trasfondo de sentidos compartidos sobre el cual los actores, en este caso profesores, administrativos y alumnos, realizan sus tareas cotidianas, inician discusiones sobre distintos aspectos de la enseñanza y coordinan sus acciones. Los componentes simbólicos del clima organizacional, siguiendo a Habermas (1990 II:196 y ss), estarían estructuralmente organizados en tres dimensiones: las tradiciones culturales, las solidaridades grupales y los componentes de identidad<sup>73</sup> (Fernández 1999; 2001; 2002; 2004a; 2007a).

La evidencia aportada en estudios realizados en la región fue consistente con la teoría: respecto del peso del clima organizacional en las escuelas eficaces identificadas a partir de la Evaluación de Primaria en 1996 (Ravela et al, 1999), sobre el ausentismo estudiantil en el Ciclo Básico (Fernández, 2001); en el comportamiento profesional de los maestros de primaria en Uruguay y México (Fernández & Midaglia, 2005) o sobre el aprendizaje en Primaria en Argentina, Chile, México y Uruguay (Fernández, 2007 a)<sup>74</sup>.

Para este trabajo en particular, haré énfasis en dos dimensiones: las expectativas y en lo que la bibliografía llama ética del cuidado. En primer lugar, se analiza el grado en que los estudiantes tienen altas expectativas sobre el comportamiento de sus profesores en tanto “enseñantes”, evaluando cuestiones tales como el interés que manifiestan en el aprendizaje de sus estudiantes, su ausentismo, la planificación de clases y la transmisión de los conocimientos. En segundo lugar, analizo el grado de presión académica que existe en la escuela a la que asisten y que se traduce en altos requerimientos de estudio en casa y en evaluaciones difíciles. Estos rasgos se corresponden con la idea de Mortimore et al. (1988) transcrita más arriba sobre un “alto nivel de industria”. En tercer lugar, se considera la motivación al aprendizaje y la motivación por el aprendizaje realizado que ese entorno organizacional ha desarrollado en los estudiantes. En cuarto lugar, el clima organizacional puede variar en el grado en que las relaciones no estrictamente académicas entre estudiantes y profesores están fundadas en el “cuidado”, tal como Valerie Lee lo ha definido. Interesan aquí comportamientos tales como la preocupación por la persona, la escucha, el trato justo, el interés por la asistencia y la atención especial al que falta. Estos rasgos convierten a las escuelas en entornos más “continentadores” y más “pastorales”, en especial de aquellos estudiantes que puedan presentar mayores riesgos de desafiliación. La encuesta incluía dos conjuntos de reactivos (preguntas 48 y 49) para medir clima organizacional cubriendo los distintos aspectos señalados. Practicado el análisis factorial, se identi-

73 Si se acepta esta definición de clima organizacional como el mundo de vida de una organización, se entenderá que los conceptos de clima y de cultura interesan sólo en una parte, aquella relativa a los significados.

74 Ampliación en Fernández, 2004 a.

ficaron cuatro factores subyacentes a los 15 ítemes analizados que explican un 45.5% de la varianza total. Estos factores fueron colegidos como “expectativas de cuidado”, “nivel de motivación por el aprendizaje”, “exigencias académicas” y “grado de presión académica” (Ver Anexo 7.1).

Hipotizaré que *aquellas escuelas de EMS con un clima con más altas motivaciones para el aprendizaje y más altas expectativas de cuidado tienen una menor desafiliación*. No se puede anticipar el comportamiento de los otros dos factores [Hipótesis 6].

### 1.g. Antecedentes Escolares: plan de CB, Repetición y Competencias

El análisis también incluirá una estimación de los efectos del curriculum en el CB, la repetición y las competencias desarrolladas hasta los 15 años y evaluadas por PISA. Los dos primeros han sido objeto de debates fuertes en el Uruguay: sea por la Reforma de 1996 o por la política de suprimir la repetición en Primaria. Se puede objetar que estrictamente de acuerdo al enfoque adoptado, no representan propiedades de la escuela sino factores individuales. Si bien esto es lógicamente válido, debe también indicarse que se trata de antecedentes escolares generados por el tránsito del estudiante por el sistema educativo en niveles anteriores. Constituyen instrumentos curriculares manipulables por las políticas educativas y por tanto, consideré oportuno, distinguirlas de otras variables que las políticas no pueden manipular (tal como la clase social y el género). Los estudios comparados han mostrado con nitidez que la repetición es una opción de política: existe una importante varianza tanto en la incidencia observada como en su impacto sobre los aprendizajes; hay consenso además, que tiene claros efectos diferenciadores sobre las trayectorias y añaden ineficiencia a los sistemas (OECD-PISA, 2007: 230).

La repetición en Primaria constituye un indicador distintivo del Uruguay en la región: es el país con mayor proporción, tanto en primer grado como en la totalidad del nivel. Distintos estudios comenzando por el que la CIDE hiciera en 1963 y el de CEPAL de 1990 hicieron notar este punto y cuestionaron la *eficacia* de una medida que incrementa la *ineficiencia* del sistema educativo. A fines de la Administración Rama, la ANEP adoptó una muy polémica medida de suprimir la repetición en el primer grado de Primaria, postergando tal decisión al segundo grado: el argumento era que los estudiantes con mayores dificultades demoraban al menos dos años en desarrollar las competencias de lecto-escritura cuya falta de dominio determinaba la repetición en primero. No existe información sobre cómo fue implementada la medida. De los pocos estudios publicados en el país sobre el tema, uno sobre una cohorte anterior a la decisión y otro posterior, informan una evidencia errática que en general no avalarían con tanta contundencia la tesis de la ineficacia (Fernández, 2007a; Fernández et al, 2007).

En la cohorte PISA 2003 los estudiantes llegaron a la EMS con 10 años de educación inicial (el 80% de esta cohorte nacida en 1990 realizó nivel 5 años). Las trayectorias se alargan al considerar que casi uno de cada 10 estudiantes de EMS arrastran un rezago generado por la experiencia de reprobar un grado de Primaria, aunque esta magnitud ya de por sí implica que hubo una fuerte selección académica puesto que se han perdido la mitad de quienes reprobaron Primaria y que fueron evaluados por PISA en 2003. Tal selectividad académica en conjunto con el hallazgo hecho para PISA 2006, hacen razonable formular la *hipótesis 7* en los siguientes términos: la repetición en Primaria no tiene efectos sobre la desafiliación entre quienes alcanzan la EMS dado que como sostuvo Bourdieu, en ellos operó una hiper-selección.

La *organización disciplinaria o asignaturística del Ciclo Básico* fue el más grande debate sobre el curriculum en la historia reciente del Uruguay. Se verificó a raíz de la Reforma que Germán Rama hiciera en el Ciclo Básico en 1996 introduciendo la enseñanza por áreas en reemplazo de las asignaturas.

naturas de base disciplinar. Los objetivos más específicos de la Reforma de 1996 giraron sobre tres aspectos principales: i) una mayor eficacia para mantener a los estudiantes en el centro educativo; ii) una mayor equidad en el enseñanza de Matemática y Español, tal que mejorara relativamente el aprendizaje de los estudiantes de los entornos desfavorables; y iii) la adquisición competencias propiamente disciplinarias que les permitieran a los estudiantes mantenerse en el sistema educativo luego de completar el CB. En Uruguay existen pocos antecedentes relativos a este tema. Las evaluaciones realizadas al Plan 1996 los tres primeros años proveyeron evidencia sólida a favor del primer objetivo en particular para los liceos reformados de Montevideo y para las UTU (MESYFOD, 1997; MESYFOD, 1998: cuadro 5). El Informe Nacional de PISA 2003 presentó evidencia de que las competencias matemáticas y lectoras de los estudiantes del sector público no diferían significativamente según el Plan de Estudio cursado aunque sí eran menores los resultados de quienes habían completado el CBT (Ravela, 2004). La misma evidencia se reportó para PISA 2006 aunque con base en un modelo multinivel (Fernández et al, 2007). No hay en cambio, ningún antecedente que haya analizado qué trayectorias siguen los estudiantes que hicieron uno o otro plan. Las especulaciones son varias y contradictorias. Por un lado, se puede argumentar que el cambio de un plan por áreas en CB a un plan por asignaturas en EMS que además tiene un régimen de promoción muy diferente, impactará incrementando los problemas de adaptación y por tanto también la desafiliación. Por otro lado se puede argumentar que el plan 1996 ha retenido estudiantes que de otra forma se hubieran desafiado desarrollándoles disposiciones académicas básicas para poder continuar los estudios en el ciclo superior; mismas que los estudiantes del plan 1986 no tendrían. Frente a estas alternativas, la hipótesis 8 a ser contrastada sólo sostiene que se observarán diferentes probabilidades de desafiliación condicionadas al plan cursado en el CB.

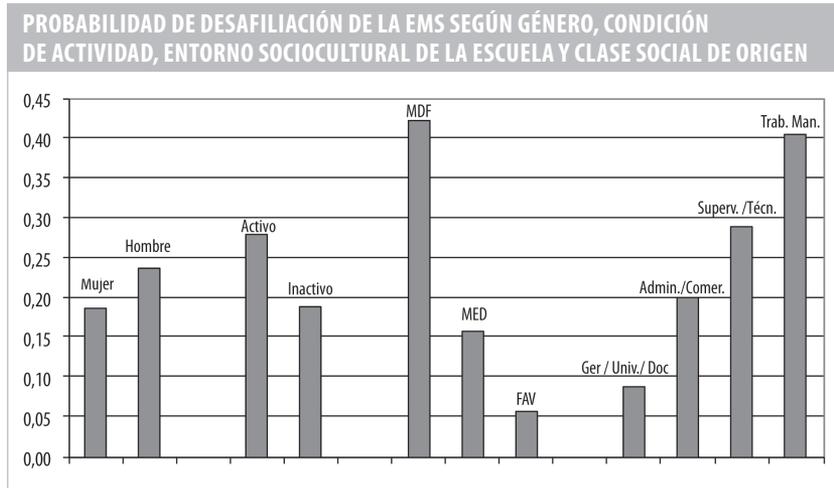
Uno de los aportes cruciales de los proyectos PISA-L consiste en relacionar las competencias desarrolladas en la educación obligatoria con resultados futuros, tanto educacionales como laborales. En el contexto de una teoría que conceptúa la desafiliación como el resultado de decisiones, y suponiendo que los estudiantes tienen un razonable conocimiento sobre el nivel (ordinal) de sus competencias, se puede sostener que la continuación de los estudios una vez ingresado en EMS dependerá de que ese nivel de competencias supere a la valoración del riesgo académico que enfrentará (en los exámenes) hasta completar el Bachillerato. La hipótesis 9 por tanto enuncia que la desafiliación tiene una relación inversa a las competencias. Sin embargo, Boudon (1983) sintetizando la investigación sociológica hasta aquel momento, postuló que la decisión de dejar/continuar estudiando variaría según las competencias *dentro de cada posición social*, y que, su incidencia sería menor cuanto más alta es la posición social del estudiante. Por lo tanto la hipótesis debería reformularse diciendo que se observará una mayor incidencia de la competencia cuanto menor es la posición social.

## 2. Descripción y primer análisis de los datos

La encuesta panel a los estudiantes evaluados por PISA 2003, nacidos entre abril de 1987 y marzo de 1988, permitió inferir la magnitud que tiene la selección social y académica en el ingreso a la EMS. De los 2201 jóvenes entrevistados, 1818 se inscribieron en algún bachillerato diversificado o tecnológico entre el 2002 y el 2007, representando el 83,9% (ponderado) de la “cohorte PISA”.

Conviene sin embargo, recordar que en 2003 la cohorte PISA estaba socialmente seleccionada: un 25% había dejado de asistir a la escuela (ANEP-PISA, 2004). La comparación entre el Panel 2007 y la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006 permite concluir que, quienes abandonaron o no se inscribieron a cursos antes de los 15 años, cinco años después no habían re-ingresado a la

GRÁFICO 7.1



Educación Media, confirmando su desafiliación educativa. De lo que se infiere razonablemente que quienes acceden a la EMS constituyen sólo el 63% de la “cohorte edad”.

Entre quienes sí accedieron a la EMS, el 20,8% se había desafiliado, en tanto que un 29,1% se encontraba aún cursando el nivel. Al expandir estas cifras a la cohorte EDAD, respectivamente representan el 13,1% y el 22,9%. Tal como se ha mostrado en otro lugar (Fernández, 2009; Boado & Fernández, 2008), la distribución de la desafiliación está fuertemente condicionada según factores estructurales: el género, el entorno sociocultural del centro, la clase social y el tamaño de localidad; una realidad que no resulta novedosa ante los antecedentes disponibles.

En cambio, menos conocida resulta la distribución de la desafiliación según variables escolares, presentada en el cuadro 1. Por razones analíticas que se derivan de las hipótesis 2 y 3, las probabilidades de desafiliación han sido estimadas para el total de estudiantes inscriptos en EMS y para la combinación de los sectores institucionales con las curricula impartidas, en adelante “programas” (Secundaria Pública, Secundaria Privada y Secundaria Técnica). Entre estos últimos, existen participaciones bien diferenciadas: el 18,2% de los estudiantes asistieron al sector privado en tanto que un 8,2% lo hicieron a una UTU; tal distribución implica que el fenómeno de la desafiliación por su magnitud sea un problema radicado en Secundaria Pública.

El panel [1] del cuadro 1 reporta evidencia que parecería sustentar la primera parte de la hipótesis 2 derivada de la teoría institucionalista (*hipótesis 2*). Los jóvenes que cursaron en el sector privado tienen una muy baja probabilidad de desafiliación a diferencia de quienes cursaron en el sector público; para los primeros es un “evento impensable”. También resulta interesante observar que no se cumpliría la hipótesis 3: *dentro del sector público no existen diferencias en las probabilidades para quienes hicieron un BT o un BD*.

En el panel [2] del cuadro se discute la hipótesis 4 que enunciaba diferentes probabilidades de desafiliación según el tamaño de la localidad, suponiendo que fuese un indicador razonable sobre la fuerza de las redes sociales conformadas por las familias entorno a los estudiantes. Pues bien, la información provista muestra una tendencia *contraria*: las pruebas estadísticas aplicadas sólo permiten concluir que la desafiliación es significativamente menor en el Área Metropolitana de Montevideo (AMM), y que en el área rural es mayor, tanto en relación al AMM como respecto a las capitales departamentales. No existen diferencias estadísticas en cambio, en la desafiliación ocurrida en las

localidades pequeñas respecto a las capitales o a las localidades rurales. Sin embargo, cuando se analiza el comportamiento de esta variable para cada uno de los tres programas de EMS, las escuelas de las pequeñas localidades tienen el mismo desempeño cualquiera sea el programa; no obstante, en el contexto dado por las ciudades capitales departamentales, se observan diferencias entre BD Público y el BT.

El panel [3] informa sobre el efecto del tamaño de la escuela, una variable que presenta una importante varianza. Los jóvenes ingresaron a 184 centros que impartían EMS entre 2002 y 2007. De estas escuelas, un quinto tenía menos de 400 estudiantes, calificando como “pequeñas” y otro quinto tenía entre 1200 y 4500 estudiantes, calificando como “macro-escuelas”. Si se ve la distribución de los estudiantes del panel, aquel 20% de escuelas matriculó un 12,7% de los jóvenes, en tanto en los macro-liceos se matriculó el 38,8% de la cohorte. Tal diversidad no parecería haber generado experiencias radicalmente contrapuestas. Si bien la tendencia observada no refutaría la hipótesis 4 (la probabilidad de desafiliación crece conforme aumenta el tamaño de la escuela), las diferencias son muy pequeñas e insuficientes para superar las pruebas estadísticas preliminares. Dentro de

CUADRO 7.1

ESTADÍSTICOS DE DESAFILIACIÓN CALCULADOS PARA CADA DETERMINANTE Y LAS SUBPOBLACIONES DE ESTUDIANTES EN EL SECTOR DE EMS GENERAL PÚBLICA, EMS TÉCNICA Y EMS GENERAL PRIVADA			
	EMS GEN. PÚB.	EMS TÉCNICA	EMS GEN. PRIVADA
<b>[1] DESCRIPTIVOS GENERALES</b>			
Participación del sector en la cohorte pisa 2003	0,735	0,082	0,182
Desafiliados en el sector	0,251	0,250	0,018
Número de casos (no ponderados)	1045	236	537
<b>[2] DESAFILIACIÓN SEGÚN TAMAÑO DE LOCALIDAD (EN PROBABILIDADES)</b>			
AMM	0,240	0,180	0,012
Capitales	0,214	0,408	0,035
Pequeñas localidades	0,275	0,269	0,107
Rurales	0,388	0,431	nd
<b>[3] DESAFILIACIÓN SEGÚN TAMAÑO DE LA ESCUELA (EN PROBABILIDADES)</b>			
Menos de 400	0,364	0,378	0,030
400/600	0,248	0,247	nd
600/1200	0,235	0,185	0,023
Más de 1200	0,244	0,371	0,064
<b>[4] DESAFILIACIÓN ENTRE CORRELACIONES CON LOS FACTORES DE CLIMA</b>			
Expectativa	0,064	0,159	-0,121
Motivación	-0,121	-0,035	-0,086
Alta exigencia	0,023	0,167	-0,042
Presión académica	-0,040	-0,044	-0,041
<b>[5] DESAFILIACIÓN SEGÚN ANTECEDENTES ESCOLARES (EN PROBABILIDADES)</b>			
No repitió	0,223	0,243	0,015
Repitió Primaria	0,474	0,270	0,155
Ciclo Básico Plan 86	0,189	0,141	0,018
ciclo Básico Plan 96	0,276	0,149	nd
Ciclo Básico Plan Tecnológico (CBT)	0,548	0,442	nd
Niveles 4, 5 y 6	0,079	0,097	0,020
Niveles 2 y 3	0,182	0,189	0,011
Niveles 0 y 1	0,350	0,322	0,055

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (Nd) No disponible: no hay escuelas privadas en localidades menores a 5 mil habitantes ni tampoco el sector implementó el CBT o el Plan 1996.

los programas, la relación entre tamaño y desafiliación se altera. En el caso del BD Público, la más alta desafiliación se observa entre los pequeños liceos, en tanto que no existen diferencias estadísticas entre los restantes tamaño. En el BT, se observa un comportamiento en “U”: las tasas más altas están en las escuelas más pequeñas y en las más grandes. En el BD privado también la más alta desafiliación se observa en las escuelas más grandes.

El panel [4] del cuadro presenta correlaciones de Pearson entre los 4 índices de clima organizacional construidos. Claramente las magnitudes están contradiciendo las expectativas planteadas por la hipótesis 6: las pruebas de hipótesis informan que sólo el factor “cuidado” y el factor “presión académica” tienen efectos significativos sobre la desafiliación; además, el análisis del signo muestra que en el primer caso la relación es *inversa* a la esperada. Sólo un clima de mayor presión académica parecería *reducir* la desafiliación. La desagregación por sector institucional y currículum (BD o BT), añade una nueva complejidad al análisis debido al comportamiento errático en los índices. Al comparar las correlaciones observadas entre los factores de clima y la desafiliación *dentro* de cada sector y programa, se observan *cambios en el signo de la relación*. Por ejemplo, el factor expectativas tiene un *inesperado* signo *positivo* entre los estudiantes de la UTU y un esperado signo *negativo* entre los estudiantes del BD privado. Algo muy similar sucede con el factor “presión académica”. En términos generales, sólo para el sector privado la teoría del clima es consistente con lo observado. En el entorno público, se observan pronunciados cambios para la incidencia del factor de “cuidado” y “alta exigencia”.

El panel [5] del cuadro analiza los tres antecedentes escolares seleccionados: repetición en Primaria, Plan de CB y competencias desarrolladas. Las tendencias son consistentes con las hipótesis propuestas y además, estadísticamente significativas. Quienes repitieron tienen mayor probabilidad de desafiliación; hay un ordenamiento según el Plan de CB que muestra las menores probabilidades para el plan 1986 y las más altas para el Plan Tecnológico. Finalmente, quienes mayores probabilidades tienen de desafiarse son aquellos que no superaron el nivel 1 de competencia matemática evaluado por PISA 2003. Al desagregar por programa, la variable *competencias* tiene un comportamiento inesperado: no existiría una relación significativa con la desafiliación.

En síntesis: este análisis *preliminar* pone en cuestión las hipótesis formuladas sobre los efectos de la escuela. Más allá de identificarse una diferente probabilidad de desafiliación según el sector institucional [*hipótesis 2*], dentro del sector público no hay diferencias según currículum [*hipótesis 3*], la desafiliación se incrementa significativamente cuanto más pequeña es la localidad [*hipótesis 4*], el tamaño de la escuela no muestra diferencias significativas, excepto en las muy grandes [*hipótesis 5*], y sólo dos índices de clima organizacional, motivación al aprendizaje y presión académica, están débilmente relacionados con la desafiliación [*hipótesis 6*]. En cambio, los tres antecedentes escolares tienen el comportamiento esperado por las hipótesis 7, 8 y 9. Se halló además, que el comportamiento de las variables organizacionales difiere según el sector institucional, no sólo en magnitud sino también en el sentido (por ejemplo, en el caso del clima).

### 3. Análisis multivariado

Es importante advertir que las estimaciones presentadas tienen una limitación muy importante: no toman en cuenta que las escuelas trabajan con estudiantes de ambos géneros y con diferentes perfiles sociales. Y tal como se introdujo desde un inicio, la desafiliación difiere según estas variables. La forma de resolver este problema de simultáneo condicionamiento, es a través de un modelo de análisis multivariado en el cual se identifica el *efecto neto* que tiene cada variable sobre

la probabilidad de desafiliación, esto es, *equiparando todas las características restantes del estudiante*. Para estimar este modelo se utilizó una técnica estadística de uso estándar en educación, denominada análisis jerárquico o multinivel no lineal (en adelante, HGLM). Mayores detalles sobre la especificación estadística del modelo pueden consultarse en el Anexo 7.2.

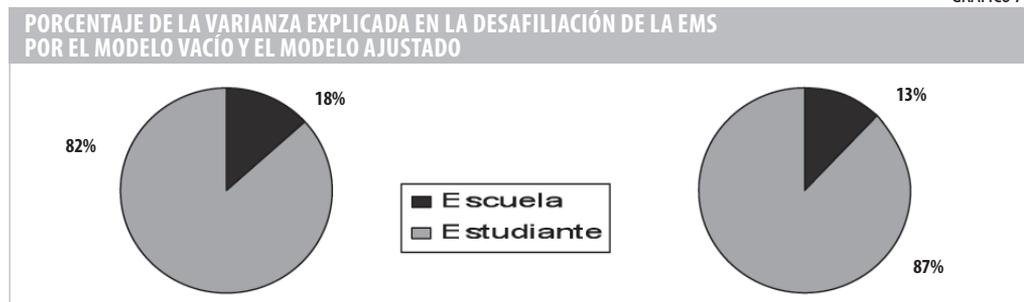
### 3.a. Efectos de la escuela

¿Cuánto incide la escuela en el fenómeno de la desafiliación? Según la *hipótesis 1* es de esperar que hagan la diferencia: no es lo mismo asistir a una escuela que a otra. La pregunta se responde comparando los promedios de desafiliación en cada una de las 184 escuelas de EMS a las que asistieron los estudiantes del Panel 2007. Este análisis se hará en dos etapas, la primera comparando directamente las escuelas (modelo “vacío”) y la segunda, comparando tasas de desafiliación “ajustadas”, esto es, una vez que se ha controlado el efecto de las características que asumimos como determinantes exógenas a la educación (clase social, género y entorno sociocultural).

En promedio, el modelo estimó que la tasa de desafiliación a nivel de las 184 escuelas, se encuentra entre el 17% y 23%. Esta heterogeneidad es estadísticamente significativa. Sobre esta base, se procedió a calcular qué proporción de la heterogeneidad observada podría obedecer: i) a las características generales de las escuelas (“modelo vacío”) y b) sólo a las características organizacionales y curriculares de las escuelas (“modelo ajustado”). El gráfico 2 informa este resultado. En el lado izquierdo, se aprecia que las probabilidades de desafiliación tienen una importante variación entre escuelas, al punto que un 18% depende de sus características generales. Pero, como entre las características de la escuela también está su entorno sociocultural (variable de gran impacto), el lado derecho del gráfico informa la estimación por el “modelo ajustado”: el peso del nivel escuela aún resulta significativo aunque se reduce al 13%. ¿Cómo se interpreta este número? En primer lugar, confirma los antecedentes sobre el peso de la segmentación residencial en la desafiliación en la EMS (representada por esa diferencia del 5% entre ambos modelos). En segundo lugar, también establece que aún en este nivel tan avanzado del sistema educativo como son las escuelas de EMS, existe una variabilidad importante en la desafiliación que respondería a características organizacionales propias de las escuelas.

Otra forma de reportar esta misma idea es informando cuánto se diferencian las escuelas en lo que podemos denominar “riesgo de base” de experimentar la desafiliación. Este indicador se calculó como la probabilidad de que un estudiante *varón, originario de clase trabajadora manual, inactivo laboralmente y residente en Montevideo*, se desafilie de la Educación Media Superior (EMS). La primera cuestión interesante a resaltar es que *a pesar de todos los controles estadísticos*, se observa una muy

GRÁFICO 7.2



Fuente: PISA-L 2003-2007. Base ponderada

sustantiva diferencia: mientras que existirían escuelas en las que un alumno con el perfil antedicho tiene una probabilidad de desafiarse de  $P=0,28$  en otras escuelas tal probabilidad trepa a  $P=0,77$ . La segunda cuestión es el aspecto *sistémico* del fenómeno: en *promedio* a un alumno con este perfil el sistema educativo uruguayo “le asegura” una chance en dos de salirse de la escuela sin concluir. Dicho más crudamente: “*la EMS en su conjunto no está hecha para los hijos de los trabajadores manuales*”. Una tercera cuestión, es la segmentación residencial que existe en el sistema educativo: en un ejercicio casi de laboratorio se puede visualizar que si ese tipo de alumno asistiera a una escuela del entorno muy favorable, el “riesgo de base” se reduciría a un cuarto ( $P=0,25$ ).

En síntesis, la información provista por los dos primeros modelos estimados es consistente con la *hipótesis 1*: las escuelas hacen diferencia significativa en la desafiliación aunque también cabe decir que lo hacen en una magnitud modesta. Será precisamente objeto del análisis subsiguiente identificar qué variables organizacionales contribuyen y cómo actúan.

### 3.b. Las variables organizacionales

El tercer modelo ajustado incluyó las variables escolares identificadas en las 9 hipótesis formuladas<sup>75</sup>. El gráfico 4 informa sintéticamente sobre la existencia de un efecto neto, el sentido y la magnitud de la relación. Las hipótesis 2 y 3 establecen un núcleo de discusión sobre la combinación entre sectores institucionales y planes de EMS.

Como se indicó, la realidad limita el “experimento” puesto que una de las celdas lógicas no se observa: no hay en la muestra escuelas privadas impartiendo el BT. Aun con esta limitación, los hallazgos resultan reveladores. En primer lugar, se confirma que el efecto “sector escuela privada” que se observara al comparar las estadísticas simples para cada sector, desaparece cuando se controlan las características sociales de los estudiantes y de las escuelas. La reducida probabilidad de desafiliación que es característica de los jóvenes originarios en los hogares de profesionales, gerentes, propietarios y docentes, parecería ser un *habitus* de clase. Este hallazgo es consistente con la hipótesis 2 y con otros hallazgos anteriores sobre la educación privada media en Uruguay.

En segundo lugar, al comparar entre las escuelas del sector público, el modelo aporta otro hallazgo de relevancia para el debate de las políticas. Los estudiantes de la cohorte PISA que se inscribieron en un BT tuvieron *menor* probabilidad de desafiarse que aquellos que cursaron en un BD<sup>76</sup>. El efecto de retención estimado, si bien se ubica casi en el margen de la significación estadística establecida para este análisis, “resistió” a diferentes especificaciones y alternativas de cálculo utilizadas durante el análisis, otorgándoles verosimilitud al resultado obtenido. Se añade a otro hallazgo de importancia que se ha hecho trabajando sobre este Panel 2007: la migración de casi el 7% de estudiantes desde Secundaria a UTU incluso luego de ingresar en EMS. La *hipótesis 3* es aceptada aunque el sentido de la relación es opuesto al esperado: el curriculum técnico parecería retener a los estudiantes.

El indicador disponible para evaluar la teoría de los efectos contextuales o ecológicos de las redes, muestra un comportamiento estadístico *contrario* a lo esperado: El AMM *no* es el contexto que más incentiva la desafiliación. En las localidades con 5 mil habitantes o menos (donde se supone la existencia de redes con vínculos fuertes), los estudiantes tienen más alta probabilidad de desafiliación. El hallazgo refuta la *hipótesis 4*.

75 En el Anexo 7.2 se incluye un cuadro completo con la información sobre el modelo.

76 Dado que las decisiones de prueba de hipótesis informadas en el anexo se basan en un criterio más liberal, es razonable que tal relación sea discutible con los criterios más estrictos usuales de la investigación estadística. Sin embargo, el hallazgo resultó robusto en diferentes especificaciones, lo cual hace pensar que de contar con un mayor número de casos, el resultado sería aceptable también bajo parámetros de prueba más estrictos.

La hipótesis 5 discutía el gran tema de los efectos del tamaño de la escuela. Tal como se puede apreciar, el comportamiento de la variable sigue la dirección esperada en su formulación más simple, es decir *no* hay una relación en “U”. En comparación con los macro-liceos (mayores de 1200 estudiantes), la desafiliación se reduce a medida que el tamaño de la escuela es más pequeño. Incluso la contraposición fundamental parecería estar entre las escuelas menores y mayores a 600 alumnos, magnitud que resulta consistente con lo que establece la bibliografía internacional en este tema.

La teoría sobre el clima organizacional no muestra todos los rendimientos explicativos esperados. De los cuatro índices incluidos en el modelo, sólo uno tendría un efecto estadísticamente significativo sobre la desafiliación. El efecto si bien consistente con la hipótesis, tiene una magnitud modesta frente a las otras variables. Iguales en todos los otros aspectos, un estudiante que asiste a una escuela con un clima que motiva más al aprendizaje, tendrá menor probabilidad de desafiliación. Dado que es razonable con los mecanismos propuestos, este resultado conserva la hipótesis 6.

Los tres antecedentes escolares incluidos en el modelo también tuvieron un comportamiento acorde a las hipótesis formuladas. La repetición en Primaria incrementa sustantivamente la probabilidad de desafiliación. Debe añadirse que esto es así incluso controlando la competencia matemática, lo cual abona la teoría ya citada en los antecedentes de que el impacto de la repetición se debería analizar privilegiando la *experiencia social (negativa)* frente a su papel pedagógico (cognitivo). El modelo multinivel también permitió establecer la existencia de diferencias entre los dos planes generales del CB, indicando que además es de consideración. Habrá que explorar qué argumentos podrían darse para explicar este hallazgo. Hipotéticamente podría suponerse que siendo los bachilleratos fundamentalmente disciplinares, un plan por áreas de conocimiento los puso en desventaja al momento de incorporar el lenguaje propio de cada ciencia. También será necesario aportar elementos adicionales para explicar por qué existe una diferencia aún más pronunciada con los estudiantes que cursan el CBT. Técnicamente, este Plan no difiere del Plan 1996, excepto en la inclusión de un módulo de iniciación a la tecnología que sustituyó el Espacio Adolescente. Tampoco parecería ser la *vocacionalidad* del curriculum en sí lo que podría explicarlo, dado la incidencia que se observó en los BT. Es posible que en realidad, haya un problema de autoselección, donde los estudiantes que hicieron CBT tengan un perfil social y académico diferente, no capturado por las variables incluidas en el modelo. Todos estos hallazgos son novedosos en la investigación educativa uruguaya, en la medida en que es la primera vez que se reportan efectos negativos del Plan 1996.

Uno de los aportes cruciales de los proyectos PISA-L, consiste en relacionar las competencias desarrolladas en la educación obligatoria con resultados futuros, tanto educacionales como laborales. El análisis muestra que las probabilidades se reducen en forma muy pronunciada para quienes alcanzaron los niveles más altos (4, 5 y 6) en Matemática, aunque no es despreciable el impacto que tiene alcanzar el umbral del alfabetismo (niveles 2 y 3). Este hallazgo está en línea con lo que se había reportado antes respecto a que los niveles 0 y 1 parecerían estar ligados al mínimo nivel de competencia requerido para acreditar normalmente el CB, a las acreditaciones tardías del CB y a los ingresos rezagados a la EMS. Por tanto, es razonable que estos estudiantes sean quienes tienen mayores probabilidades de desafiarse.

### 3.c. Variables extra-escolares: género, clase, trabajo y entorno

Conviene echar un vistazo a las estimaciones que hace el modelo respecto del efecto de los factores individuales que definitivamente no pueden ser manipulados por la política educativa ni por la escuela.

El primer resultado que debe comentarse es que incluso luego de controlar por una diversidad de variables, las mujeres tienen menor probabilidad de desafiarse: hay dos varones por cada mujer que toma esta decisión. Se confirma así un fuerte patrón de *masculinización del fracaso escolar* lo que conlleva lógicamente a la *progresiva feminización* tanto en la titulación como en la matrícula de la ES. Puesto que el hallazgo es robusto y consistente con otros reportados por la investigación, debería recomendarse una línea de “focalización por género” en los programas para desincentivar la desafiliación<sup>77</sup>.

Un segundo resultado a resaltar es que el modelo identificado muestra un clivaje social muy fuerte que separa las trayectorias académicas de los hijos nacidos en hogares de clases trabajadoras manuales (sean o no calificadas), de los hijos de hogares de clases intermedias y de servicios (en la terminología de Goldthorpe). La EMS parece ubicar el clivaje social en la dicotomía manual /no manual: parafraseando a Boudon (1983), continuar estudiando representa un costo mucho más alto para los primeros y un riesgo de que tal inversión no tenga un retorno laboral claro.

El tercer resultado refiere al trabajo. Al especificar el momento (y por tanto la edad) en que se ingresa al trabajo en relación a la salida de la escuela, se hallaron diferencias que cuestionan la tesis de *la incompatibilidad*. La incorporación al mercado de trabajo experimentada un año antes de la salida de la EMS, tiene un efecto *negativo sobre la desafiliación* (menor probabilidad de experimentarla). En cambio, si la incorporación al trabajo se opera *el mismo año en que el estudiante toma la decisión de abandonar la educación*, su efecto es positivo. Habría que explorar cuáles son los mecanismos que están operando en uno y otro caso: si cuestiones que tienen que ver con el tipo de trabajo o con la creación de una disposición para administrar los tiempos y las exigencias del trabajo y del estudio. Si bien los jóvenes que obtuvieron empleos durante su EMS tendieron a trabajar al menos 8 horas diarias en un 60,1%, aquellos que se emplearon el mismo año de salir (por lo tanto serían “más viejos” con 16 o 17 años), en general acceden más frecuentemente a un empleo de tiempo completo (al menos 30 horas semanales). De ahí que se puede hipotetizar que en realidad el ingreso al mercado de trabajo y la desafiliación son resultados simultáneos observados en el curso de vida cuando el joven se aproxima a la edad de 17 años en que socialmente se ha establecido que “o se estudia (teniendo éxito) o se trabaja”.

Finalmente, es importante notar que las fuertes diferencias en la tasa de desafiliación entre los otros cuatro entornos socioculturales, desaparecen al considerar simultáneamente las variables escolares y las variables organizacionales. O lo que es lo mismo, aquellas se apreciaban en los primeros análisis porque en realidad *resumían* desigualdades escolares y organizacionales.

#### 4. Escenarios de política

Para concluir este análisis presentaré a continuación una forma elocuente de representar los resultados obtenidos simulando escenarios donde se estiman resultados de políticas educativas alternativas. Trabajaré con una metodología de “casos típicos”. Para definirlos utilizaré el marco lógico del enfoque adoptado, partiendo de la peor situación y mostrando cómo cambia la probabilidad de desafiliación al “mejorar” las variables organizacionales y los antecedentes escolares. El Cuadro 2 presenta los resultados.

77 El capítulo 12 examina las premisas y líneas de acción de las políticas.

CUADRO 7.2

PROBABILIDADES DE DESAFILIACIÓN ESTIMADAS PARA CASOS TÍPICOS MODIFICANDO LAS VARIABLES ORGANIZACIONALES Y LOS ANTECEDENTES ESCOLARES					
CASO	DESCRIPCIÓN PARA UN VARÓN	PROBABILIDAD PARA UNA MUJER	REDUCCIÓN %	PROBABILIDAD	REDUCCIÓN %
<b>Clase VI / VII: trabajadores manuales no calificados</b>					
1	BD, AMM, MDF, macro-liceo, clima motivacional medio, clase VI/VII, activo antes de salir, repitió,	0,94	--	0,89	--
2	Plan 1996, analfabeto PISA dem. anterior pero I en una escuela pequeña, con clima de alta motivación y cursando un BT al aprendizaje	0,72	23,0%	0,58	35,0%
3	Idem. anterior pero no repitió Primaria, plan 1986, alfabeto	0,48	48,0%	0,34	62,0%
<b>Clase III y IV de Goldthorpe</b>					
4	BD, AMM, MDF, macro-liceo, clima motivacional medio, clase VI/VII, activo antes de salir, repitió, Plan 1996, analfabeto PISA	0,86	--	0,77	--
5	Idem anterior pero en una escuela pequeña, con clima de alta motivación al aprendizaje y cursando un BT	0,44	48,0%	0,30	61,0%
6	Idem anterior pero no repitió primaria, plan 1986, alfabeto	0,28	68,0%	0,14	77,0%

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

El caso 1 contempla la estimación de más alta probabilidad de desafiliación, que se puede definir a partir de las hipótesis de los factores individuales, estructurales y de los factores escolares. Se trata de un estudiante varón, originario en un hogar de clase trabajadora manual no calificada, que asiste a un centro educativo del AMM, en el entorno muy desfavorable (MDF)<sup>78</sup>, ingresó a trabajar el mismo año que asistió por última vez a la EMS, repitió al menos una vez en Primaria, cursó el plan 1996 en el Ciclo Básico, con competencias matemáticas debajo del nivel 2 (lo que PISA llama “analfabeto”), que ingresó a un BD Público y que en su escuela hay un clima de motivación promedio. Un estudiante de estas características tiene una probabilidad de 0,94 de desafiarse: es decir, para él será un evento cierto<sup>79</sup>. Si en lugar de un varón se tratase de una mujer, su probabilidad es sólo levemente menor: 0,89. El actual sistema educativo no está hecho para este perfil social de estudiantes.

El caso típico 2 representa a un estudiante varón de la misma clase social y antecedentes escolares, pero que asiste a una EMS radicalmente distinta debido a la implementación de políticas que hacen de la organización su objeto. Su escuela es de pequeña escala: tiene menos de 400 alumnos; el currículum es un BT el cual está vocacionalmente orientado y los estudiantes que asisten a la escuela comparten un clima de alta motivación al aprendizaje. La probabilidad estimada es de 0.72. Si fuera una mujer su probabilidad sería 0.58.

En el caso típico 3, además de las modificaciones anteriores, se ha supuesto otra trayectoria escolar previa a la EMS: ausencia de repetición en Primaria, un plan de CB por disciplinas (tipo 1986) y unas competencias matemáticas desarrolladas al nivel del alfabetismo (PISA niveles 2 o

78 En todos los ejercicios de simulación se mantuvo fijo tanto el entorno sociocultural en MDF y el área geográfica en AMM.

79 La probabilidad más alta se estima para un estudiante de las mismas características pero residiendo en una localidad con menos de 5 mil habitantes: 0,98.

3). Este estudiante tendría una probabilidad desafiliación de 0.48 y si en lugar de varón estamos analizando qué sucede con una mujer, su probabilidad bajaría a 0.34. Si se toma la línea de base del caso 1, la combinación de ambos instrumentos (mejora de la organización y mejora de la trayectoria) termina por reducir a la *mitad* el riesgo de desafiliación de un estudiante varón montevideano y de clase trabajadora y un 60% en el caso de una mujer.

Otros tres casos típicos se han construido como espejos de los anteriores, pero haciendo variar sólo el origen de clase social del estudiante: en lugar de ser hijo o hija de un hogar de clase trabajadora manual no calificada, se lo posiciona en un hogar de clases medias, cuyos padres están ocupados en tareas administrativas, son empleados de comercio o pequeños propietarios o son técnicos terciarios<sup>80</sup>.

En conformidad con los objetivos de este trabajo, resulta importante observar las variaciones en el riesgo al *modificar* los factores escolares. Un varón del caso típico 4 tiene una probabilidad de desafiliación de  $P=0,84$ , similar al caso típico 1 que es su espejo. Para cualquiera de los dos, la desafiliación es un evento socialmente natural, aun cuando están situados en clases sociales distintas. El menor riesgo lo tiene una estudiante del caso típico número 6 ( $P=0,14$ ). Esta probabilidad es un 77% menor que la estimada para una estudiante con antecedentes escolares negativos y que asiste a un BD de gran tamaño y con clima motivacional medio. Obsérvese también que el caso típico 6 tiene menos de la mitad del riesgo estimado para una estudiante clase trabajadora con iguales antecedentes escolares y asistiendo al mismo tipo de escuela ( $P=0,34$ ). El efecto clase que se puede computar en esta comparaciones es muy claro y de gran magnitud, aunque su impacto se observa sólo cuando estamos en presencia de factores escolares “positivos”. A la inversa, los factores escolares “negativos” incrementan (casi igualan) el riesgo de desafiliación aún para estudiantes originarios de clases sociales distintas.

## 5. Conclusiones

Este trabajo se organizó para responder a la siguiente pregunta: ¿Inciden las escuelas de EMS en la desafiliación de sus estudiantes?. La respuesta es afirmativa. Las escuelas hacen diferencia en este tema, a pesar de que estamos estudiando a jóvenes que llegan al menos con 9 o 10 años de trayectoria académica previa y que están en plena transición al mundo adulto.

El análisis utilizó un modelo multinivel y multivariado para estimar qué efecto tenían el tamaño, el currículum y el clima organizacional de las escuelas, controlando una amplia gama de variables antecedentes, entre ellas: el entorno sociocultural, la clase social del estudiante, el género, su condición de actividad. También se estimó el efecto de la experiencia de repetir en Primaria, el Plan de Ciclo Básico cursado y el nivel de competencia matemática desarrollado a los 15 años.

El resultado final informa que la probabilidad de desafiliación es *mayor* para: i) un varón que para una mujer; ii) quienes asistían a un centro en una localidad menor a los 5 mil habitantes (en lugar de una con más de 5 mil); iii) quienes cursaron el Bachillerato Diversificado (en lugar del Tecnológico); iv) quienes asisten a una escuela con más de 600 o más de 1200 alumnos (frente a otro tamaño menor); v) quienes hicieron un plan de Ciclo Básico distinto al 1986 de Secundaria; vi) quienes eran analfabetos matemáticos según PISA 2003; vii) quienes asistían un centro con un clima con baja motivación al aprendizaje.

80 En el esquema de clases de Goldthorpe, serían las clases III y IV.

Un resultado interesante de destacar tiene que ver con el Plan de Ciclo Básico. La implementación del Plan 1996 y su adaptación técnica, el Ciclo Básico Tecnológico de 1997 en el contexto de la Reforma Educativa impulsada por la Administración Rama en la Educación (1995-2000), despertó una aguda polémica que duró prácticamente hasta la derogación del Plan en el año 2005 y su sustitución. Sin embargo, en todos los informes hechos hasta el presente, incluidos los dos informes nacionales de PISA (2003 y 2006) los resultados eran favorables al Plan 1996 o al menos similares al Plan 1986. Este es el primer resultado negativo. Es necesario preguntarse el porqué. La respuesta es compleja. En primer lugar, debe reconocerse que existían indicios de que el Plan 1996 no estaba funcionando bien (Fernández, 2001) lo cual hace poner en duda los resultados favorables informados por la ANEP: ¿se debían a las innovaciones pedagógicas y organizacionales incorporadas o por el contrario, eran resultado de lo que se llamó “efecto de selección”? (Shadish; Cook & Campbell, 2001). En segundo lugar, en 2003 el Consejo de Secundaria presidido por Carbonell (2000-2005) decidió “romper los paquetes horarios” de asignación docente del Plan 1996 (una de sus innovaciones “clave”); revirtiendo la concentración horaria de los profesores *un solo liceo* y obstaculizando la realización de reuniones de coordinación docente y de proyectos de centro. El quiebre del modelo de centro asociado al Plan 1996 (ocurrido durante la Administración Batlle) fue reportada como una herida mortal a toda la estrategia de reforma del Ciclo Básico (Aristimuño, 2005). Los jóvenes que están representados en el panel de PISA-L ingresaron antes de esa fecha por lo que los efectos estimados sobre la desafiliación de la EMS debieran ser achacados al currículum por áreas más que al cambio de modelo de centro. La hipótesis es que quienes aprendieron por áreas durante el CB tuvieron mayores problemas para adaptarse al tipo de currículum por asignaturas del BD.

El modelo ajustado mostró el peso que tiene el diseño curricular en la EMS. Cuando se igualan las características sociales y académicas de la población de estudiantes, las estructuras académicas con una mayor o más explícita orientación vocacional (sin por ello ser generales) desincentivan la desafiliación de los jóvenes. Los Bachilleratos Tecnológicos en sus diversas orientaciones retienen más a los estudiantes que los Bachilleratos Diversificados. El resultado refuta la idea de que la educación comprensiva y general sea preferible entre los 15 y los 20 años de edad (al menos para este problema particular). Sin embargo, el análisis sólo ilumina la diferencia sin llegar a explicarla: ¿por qué la estructura académica del BT retiene más que la BD? ¿Cuál es (son) el (los) factor(es) clave: la orientación más clara al mercado de trabajo, los roles docentes, la enseñanza a través de talleres, la autoselección que se produce al ingreso?.

Al considerar en su conjunto las variables estadísticamente significativas se pueden extraer globalmente tres conclusiones. En primer lugar, los hallazgos son plenamente compatibles con la bibliografía de las “Escuelas Eficaces”. Efectivamente, las grandes escuelas y un clima laxamente centrado en motivar el aprendizaje desincentivan la afiliación. En segundo lugar, se ha mostrado a través de la simulación con casos típicos, que al diseñar un entorno de aprendizaje diferente se logran reducciones importantes en la probabilidad de desafiliación para quienes son originarios de los hogares que más necesitan la EMS. Es decir, las variables sociales tienen un impacto fuerte pero no hay un determinismo rígido. En tercer lugar, se ubica una conclusión menos optimista que la anterior: no todos los factores escolares están directamente bajo el control del centro educativo de EMS, con la notable y destacable excepción del clima organizacional. En especial, la estructura académica y la escala organizacional tienen que ver con decisiones de las autoridades y los planificadores. También es el caso de los tres antecedentes escolares. Pero aún con estas restricciones, son variables alterables por políticas educativas nacionales con metas a mediano plazo. Esta es una de las dos preguntas que deja este capítulo: ¿cuáles son las políticas educativas diseñadas con tal finalidad?

## Anexo 7.1

El concepto de clima organizacional fue evaluado a través de los siguientes dos grupos de preguntas introducidas en el cuestionario de PISA-L.

“Pensando ahora en las relaciones entre profesores, adscriptos y alumnos, ¿con qué frecuencia sucedían o suceden las siguientes situaciones en tu último centro educativo? (Por favor, marca una opción en cada renglón)”.

PROBABILIDADES DE DESAFILIACIÓN ESTIMADAS PARA CASOS TÍPICOS MODIFICANDO LAS VARIABLES ORGANIZACIONALES Y LOS ANTECEDENTES ESCOLARES					
	SIEMPRE	EN LA MAYORÍA	MÁS O MENOS	POCOS CASOS	NUNCA
Los profesores se preocupaban mucho por sus alumnos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Los profesores realmente valoraban tus opiniones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Cuando un estudiante faltaba mucho, los adscriptos llamaban a la casa para saber qué le pasaba	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Los profesores te trataban de manera justa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Si faltaba a clase, los profesores te preguntaban por qué	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Piensa ahora en tus profesores y en la exigencia académica que predominaba. ¿Con qué frecuencia ocurría que ..... (Por favor, marca en cada renglón lo que corresponda).

PROBABILIDADES DE DESAFILIACIÓN ESTIMADAS PARA CASOS TÍPICOS MODIFICANDO LAS VARIABLES ORGANIZACIONALES Y LOS ANTECEDENTES ESCOLARES					
	SIEMPRE	EN LA MAYORÍA	MÁS O MENOS	EN POCOS CASOS	NUNCA
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Los profesores faltaban mucho a las clases	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Dedicaban horas extras para ayudarte a entender	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Los escritos y parciales eran fáciles	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Las clases estaban muy bien planificadas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ponían metas académicas exigentes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Yo no necesité estudiar casi nada	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Yo estaba motivado a seguir estudiando y saber más	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Realmente aprendí mucho en todas las clases	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Con los datos relevados se realizó un análisis factorial (componentes principales y rotación varimax) con los datos válidos provistos por todos quienes tuvieron experiencia en educación media, el cual reportó la existencia de cuatro dimensiones subyacentes a los dos grupos de preguntas.

CUADRO ANEXO 7.1

ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS ÍTEMES DE CLIMA					
Factor analysis/correlation		Number of obs = 2103			
Method: principal-component factors		Retained factors = 4			
Rotation: orthogonal varimax (Kaiser off)		Number of params = 54			
FACTOR	VARIANCE	DIFFERENCE	PROPORTION	CUMULATIVE	
Factor1	2.51042	0.87893	0.1674	0.1674	
Factor2	1.63149	0.27566	0.1088	0.2761	
Factor3	1.35583	0.02675	0.0904	0.3665	
Factor4	1.32907	.	0.0886	0.4551	
LR test: independent vs. saturated: $\chi^2(105) = 3753.97$ Prob > $\chi^2 = 0.0000$					
ROTATED FACTOR LOADINGS (PATTERN MATRIX) AND UNIQUE VARIANCES					
VARIABLE	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	UNIQUENESS
cli_p48a	0.6243				0.5167
cli_p48b	0.5420		0.3174		0.6004
cli_p48c	0.5922				0.5242
cli_p48d	0.4945				0.6781
cli_p48e	0.5025				0.5984
cli_p49a	0.6068	0.3054			0.5139
cli_p49d			0.6491		0.4566
cli_p49e	0.3637		0.3306		0.3855
cli_p49f			0.7501		0.3834
cli_p49h			0.6810		0.5310
cli_p49i	0.7164		0.4742		
cli_p49j	0.7039		0.4214		
cli_p49b	-0.3143				0.3026
cli_p49c	0.3250		0.5074		0.6320
cli_p49g	-0.4657		0.3153		0.4587
(blanks represent abs(loading) < .3)					

## Anexo 7.2

Se ajustó una secuencia de cinco modelos logísticos multivariados multinivel (nivel 1 : estudiante; nivel 2: escuela) donde sólo se especificó a la constante como aleatoria; todos los demás regresores de nivel 1 fueron fijados (HGLM, Raudenbusch & Bryk, 2002 y Rabe-Hesketh & Skrondal, 2008: 231 y ss).

El primer modelo es el llamado vacío por sólo incluir la constante en tanto que el segundo modelo incluye: 1) todos los predictores de nivel individuales, excepto las tres variables escolares definidos en la hipótesis 7 a 9; ii) y las dos variables societales que caracterizan la localidad (tamaño en habitantes) y marginación (entorno sociocultural del centro educativo). La utilidad de estos dos primeros modelos es discutir la hipótesis 1.

El modelo 3 incluye además de las variables individuales, el set de variables escolares pero especificando sólo efectos principales. Dado que todas excepto en un caso (clima organizacional) son variables nominales, la lectura de los impactos se debe hacer en comparación con una de las catego-

rías para cada una de las variables. En la especificación se estableció que la categoría de comparación fuera en casi todos los casos, la situación que las hipótesis establecen con mayor incidencia sobre la desafiliación.

El modelo 4 incorporó además, interacciones entre niveles, derivadas del análisis exploratorio hecho mediante tablas o correlaciones bi o trivariadas. Para establecer la significación de las variables de nivel escuela adopté el criterio de retenerlas si el valor absoluto del estadístico t era mayor a 1.5 en términos absolutos. Dado el tamaño de la muestra de escuelas (n=184) esto significó un alfa de 0.12. Esto se hizo en el entendido de que estaba trabajando en un contexto de exploración más que contrastación de teorías. Se presenta a continuación la salida del paquete HLM 6.

CUADRO ANEXO7.2

<b>ESTIMACIÓN FINAL DE LOS EFECTOS FIJOS Y ALEATORIOS DEL MODELO MULTINIVEL.</b>					
Unit specific model ; robust standart errors.					
	STANDARD			APPROX.	
FIXED EFFECT	COEFFICIENT	ERROR	T-RATIO	D.F.	P-VALUE
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	-0.070195	0.314915	-0.223	175	0.824
TIPCEN32, G01	-0.587411	0.382759	-1.535	175	0.126
ENTOR_4, G02	-0.682550	0.342783	-1.991	175	0.048
ENTOR_5, G03	-2.777515	1.012773	-2.742	175	0.007
TAMLO3R4, G04	1.213321	0.372021	3.261	175	0.002
SCHSIZ_3, G05	0.389864	0.273577	1.425	175	0.156
SCHSIZ_4, G06	0.721743	0.247098	2.921	175	0.004
For MUJER slope, B1					
INTRCPT2, G10	-0.591081	0.181451	-3.258	1787	0.002
For REPET1R slope, B2					
INTRCPT2, G20	0.369035	0.216247	1.707	1787	0.088
For FAC4849A slope, B3					
INTRCPT2, G30	0.008026	0.109372	0.073	1787	0.942
TIPCEN34, G31	-0.453783	0.267993	-1.693	1787	0.090
For FAC4849B slope, B4					
INTRCPT2, G40	-0.224706	0.124293	-1.808	1787	0.070
For CLASE_1 slope, B5					
INTRCPT2, G50	-1.553096	0.272123	-5.707	1787	0.000
For CLASE_2 slope, B6					
INTRCPT2, G60	-0.877903	0.250872	-3.499	1787	0.001
For CLASE_3 slope, B7					
INTRCPT2, G70	-0.682254	0.326561	-2.089	1787	0.037
For STR_1 slope, B8					
INTRCPT2, G80	-1.515964	0.385920	-3.928	1787	0.000
For STR_2 slope, B9					
INTRCPT2, G90	-0.857567	0.161634	-5.306	1787	0.000
For PLANCB1 slope, B10					
INTRCPT2, G100	-0.498439	0.195602	-2.548	1787	0.011
For PLANCB3 slope, B11					
INTRCPT2, G110	1.120249	0.332987	3.364	1787	0.001
For TRAB3R_1 slope, B12					
INTRCPT2, G120	-0.504951	0.161415	-3.128	1787	0.002
For TRAB3R_2 slope, B13					
INTRCPT2, G130	1.672036	0.251757	6.641	1787	0.000
Final estimation of variance components:					

RANDOM EFFECT	STANDARD DEVIATION	VARIANCE COMPONENT	DF	CHI-SQUARE	P-VALUE
INTRCPT1, U0	0.63353	0.40136	175	211.63138	0.030

CUADRO ANEXO 7.3

INDICADORES DE AJUSTE DE LOS MODELOS	1	2	3	4	5
Log Likelihood	-2513.01	-2446.051	-2441.99	-2455.85	-2469.25
Deviance (-2LL)	5026.03	4892.1	4883.98	4911.7	4938.5
G	nc	-4892.1	-4883.98	-4911.7	-4938.5
Pseudo R2 (mc fadden)	0	0.03	0.03	0.02	0.02
Varianza Nivel 2	0.86	0.39	0.379	0.47	0.40136
Varianza nivel 1 (Snijders & Boskers, 1999)	3.29	3.29	3.290	3.29	3.2899
Rho	0.21	0.11	0.103	0.13	0.11
Pseudo R2 niv. 2	nc	0.55	0.56	0.45	0.53



# 8 La deserción universitaria en UDELAR: algunas tendencias y reflexiones

■ *Marcelo Boado*

El presente capítulo es una parte de un esfuerzo prolongado de investigación sobre la deserción universitaria que involucró numerosas fases metodológicas y de generación de bases de datos, que permitieron un abordaje exhaustivo, comprehensivo y actual del fenómeno, dadas las fuentes de información comparables y disponibles en UDELAR (Boado, 2010, en prensa). El objetivo de este capítulo es acercar algunas hipótesis convencionales y datos sobre UDELAR.

## 1. Tendencias y puntos de partida

La educación universitaria se expandió notablemente los últimos tres decenios en el continente y la región del cono sur de América. En la mayoría de los países con quienes nos importaría compararnos, la cobertura de la educación universitaria creció más que en nuestro país. No obstante los números de los países de la región y del nuestro están por debajo de los países de la OCDE. Pero mejor repasemos algunos resultados de nuestro último trabajo de 2007.

Los datos para medir el influjo del sistema universitario en la población uruguaya están desactualizados porque no ha habido un nuevo censo de población desde 1996; por ello hasta el momento, los efectos de la educación superior en la población sólo pueden atribuirse a UDELAR, que es una “Macrouniversidad” sin restricciones. En el subconjunto de población de 25 años y más de 1996, la proporción de quienes arribaron a la universidad no alcanzaba el 9%. A su vez esta proporción se divide a la mitad entre las personas que lograron un grado universitario y aquellas que por diversos motivos tienen una formación universitaria incompleta (sea porque la abandonaron, o porque todavía la están completando). En consecuencia, el abandono ha sido casi tan grande como el logro; aunque este resultado hasta el presente ha sido leído como beneficioso por muchos actores universitarios como contribución al mejoramiento social generalizado. En este resultado, de momento, no hay casi diferencias entre hombres y mujeres.

En los 47 años que separan al primer Censo de estudiantes universitarios (1960), del sexto (2007), la población de UDELAR se multiplicó 5,6 veces, y los escasos estudios muestrales sobre egresados sugieren que la masa de egresados lo hizo 5,9 veces. En el último período intercensal 1999-2007 la población estudiantil creció al 2,6% anual, una tasa que quintuplica a la del crecimiento de la población de Montevideo en ese lapso.

Ha ocurrido un cambio importantísimo e irreversible en la población estudiantil de UDELAR: se feminizó masivamente en casi todos los servicios, y a la vez se “desmasculinizó”. Este proceso no fue independiente del proceso de desigualdad social general del Uruguay reciente. Así los estudiantes más nuevos fueron de origen socioeconómico más favorecido, de hogares de mejor nivel cultural.

Pese a su procedencia social, los estudiantes no descuidaron el trabajo antes de recibirse, y la mayoría ha culminado sus carreras como empleados. La proporción de estudiantes que trabajan no ha cedido desde 1968.

Se ha observado que los estudiantes universitarios tienen una tasa de empleo público más elevada que otros sectores de la PEA; que los de origen social más alto son más propensos a trabajar, a hacerlo en mayor horario, y en definitiva a tener mejores empleos que los de origen social menos favorecido.

No obstante, se advierte que todo este proceso por múltiples razones es acompañado de una baja tasa de titulación, y de una importante tasa de deserción y rezago.

El presente panorama introduce entonces un conjunto de preguntas y señalamientos para el análisis de la deserción. ¿Cómo y cuánto incide el origen social en la deserción? ¿Cuánto incide el trabajo simultáneo al estudio en la titulación y la deserción? ¿Cuánto inciden las exigencias académicas y la infraestructura o los equipamientos? ¿Cuánto incide el presupuesto? ¿Cuánto las motivaciones? ¿Cuánto los climas educativos? ¿Cuánto puede afectar la integración a un esquema académico nuevo a los estudiantes? Lejos de poder responderlas todas en este trabajo, pretendemos acercar un mapa somero de definiciones y teorías y análisis descriptivo preliminar de importantes indicadores.

## 2. La tradición teórica de la investigación socio-educativa

Inicialmente los estudios de los años '40 y '50 -especialmente en USA- privilegiaron la interpretación de los resultados educativos a partir de dos conjuntos de factores que enfatizaban el logro individual. Por un lado, un conjunto de factores personales -o de características de los individuos-, entendiendo por ello los que indicaban racionalidad, inteligencia y efectos acumulativos de desempeños exitosos; y por otro, un conjunto de factores indicativos de la adscripción a valores de superación personal en una sociedad que promovía el éxito. Así, por una parte, y no en vano, numerosos desarrollos didácticos de los textos de econometría y psicometría se basaban en las experiencias aplicadas a tales fines estimativos, y por otra parte, la sociología funcionalista erigía los cimientos de las recompensas de la sociedad meritocrática y liberal.

Las críticas, especialmente europeas desde inicios de los '60, se hicieron oír a los efectos de corregir esa suerte de pervisión eugenésica, que conformaba el trasfondo de estas aplicaciones, donde indudablemente los privilegiados por algo no explicitado, no dejaban de aparecer como triunfadores, y los fracasados, como inevitablemente condenados. Los informes de Coleman en los '60, de Jenks y colaboradores en 1972, los trabajos de Bowles y Gintis de los '70, y de Carnoy en los '80 en USA, de Bernstein en los '70 en Reino Unido, y de Boudon y Bourdieu en Francia desde fines de los '60, conformaron el escenario para cambio de rumbo de las investigaciones de Ciencias sociales sobre los logros educativos y sus relaciones con factores extra académicos e intra académicos. De manera clara, y más allá del desempeño educativo *strictu sensu*, cambió el perfil y contenido de los estudios sobre los desempeños y logros educativos en las instituciones de enseñanza, especializándose cada vez más las diferentes corrientes en los factores extra o intra académicos, relegando sensiblemente los aspectos psicométricos, la propensión racional y la adscripción al logro.

Por un lado, se ha reconocido que los factores extra-académicos, que reúnen a los factores de contexto social, demográfico, cultural y económico, tienen un efecto innegable en el desempeño. No obstante es posible admitir una importante variabilidad de sus impactos entre los diferentes países. Numerosos trabajos han tenido el mérito de señalar cómo afectan los orígenes familiares los desempeños educativos de los estudiantes, indicando el papel de la situación socio-ocupacional de los padres, el nivel cultural de los padres, el ingreso económico del hogar, el tipo y tamaño del hogar, el número de hermanos y/o dependientes, los hogares completos, el grupo étnico; y las sucesivas interacciones entre estos factores con la educación. Como a su vez, en otro plano, algunos de estos estudios indicaron las claves “reproductivistas” de la desigualdad pre existente a los logros, que sostenían una apropiación social de la educación que no parecía expuesta a cualquier tipo de permeabilidad.

Los estudios específicos de movilidad social dieron lo suyo, e indicaron al respecto cuánto del cambio estructural observado en la posguerra se debía a la universalización del acceso educativo y cuánto a la reproducción de la desigualdad en casi todos los países de Europa y de América (Crompton, 1993; Wright, 1997; Boado, 2003 y 2005).

Por otro lado, con el desarrollo de políticas sociales educativas (ya de tipo redistributivo, ya de compensación por acción afirmativa) y de las nuevas administraciones creadas por tales políticas en Europa -desde fines de los ‘40- y en USA -desde fines de los ‘50- emergió la preocupación por los factores intra académicos que son considerados el marco del espacio institucional propio de la enseñanza.

Así, entre los polos del determinismo individual y de la sociedad, emergió el interés en desentrañar el “black body” institucional, sin el cual los resultados que se sostenían en la polaridad anterior, ó mismo en interacciones entre elementos de dicha polaridad, no podían evitar caer en contradicciones que derivaban en polémicas encarnizadas y agrias, las cuales a su vez rápidamente se vertían en los cauces del desacuerdo ideológico que por esos años dominaba al mundo.

Desde los ‘70 con el desarrollo de la investigación aplicada en Ciencias sociales a tales efectos, con los reclamos desde la experiencia pedagógica, con los requerimientos para la planificación, con el desarrollo de la estadística, y especialmente con el desarrollo de la informática, se dispuso de bases de datos que superaron los contornos restringidos de los estudios iniciales.

La preocupación por el espacio institucional daba cuenta de una pregunta que en su formulación reunía sin embargo muchos más verbos de los que exhibía en la simplicidad el qué, el cómo, y el cuánto, hacía la institución educativa (primaria, secundaria, técnica ó superior) por sus alumnos.

En el contexto de la preocupación por el espacio institucional emergieron análisis sobre distintos componentes de este interior del proceso educativo: los equipamientos físicos de la institución, los materiales, los equipamientos administrativos, los equipamientos pedagógicos, las modalidades de uso de esos equipamientos, la praxis docente, los climas organizacionales, la calidad y cantidad de la producción científica, etc. Todos fueron señalados como importantes determinantes de los resultados educativos en un sentido amplio. La mayor atención en ellos tiene asimismo preocupaciones de carácter presupuestal que van más allá de su relación más o menos directa con los logros educativos, porque formaron parte activa de la evaluación institucional que siguió a la expansión generalizada del sistema educativo en los países occidentales. Entonces la importancia de los componentes del espacio institucional en relación a los logros educativos, también se vinculó con aspectos de tenor exógeno al interior mismo del ámbito educativo. Así la preocupación por la eficiencia y eficacia del espacio institucional poco a poco fue cobrando mayor importancia, tanto para los mismos centros educativos como para los organismos de dirección de las políticas educativas y presupuestales<sup>81</sup>.

81 Sin duda aquí la discusión es muy amplia y las experiencias contrapuestas en varios sentidos, ya que en sociedades con alta descentralización de los recursos económicos, existe una competitividad entre centros educativos que no es tal en los países de gestión más centralizada de los recursos. Pero volviendo al centro de interés, la preocupación tomó cuerpo en la investigación, predominantemente interdisciplinaria, que desembarcó en todos los aspectos internos del proceso educativo, poniendo especial rigor también en la labor docente.

### 3. La deserción en la enseñanza universitaria: definiciones y reflexiones

Es objetivo de este trabajo es tratar sólo algunos aspectos de la deserción estudiantil universitaria, en UDELAR. Para ese paso en profundidad es necesario abordar el fenómeno en sus varias facetas y en este contexto se destacan aportes de investigación de numerosos autores.

#### 3.a. Definiciones usuales sobre la deserción estudiantil universitaria

**3.a.1. Población o eventos?** Hay numerosas formas de definir la deserción universitaria, y como veremos seguidamente debe atenderse a la relación que existe entre las definiciones y el tipo de diseño de estudio implicado, porque no siempre las conclusiones o explicaciones pueden ser similares.

Lo más usual en la bibliografía es la definición de la deserción desde una perspectiva demográfica y de tipo “sección cruzada”, es decir, determinar quiénes y cuántos son en un momento del tiempo. Cualquier población que se defina tiene dos tipos de eventos básicos: las altas, o ingresos, o nacimientos, y las bajas, o salidas, o defunciones. En particular en el sistema educativo las altas claramente se asimilan a ingresos y no hay mayor cuestión en ello, ya que uno de los objetivos básicos del sistema educativo ha sido el crecimiento permanente del número de alumnos. Las bajas, o salidas, son de dos tipos: las que indican el logro del nivel educativo que ofrece el sistema, y por ende la culminación, o la graduación según sea el caso; y las que indican el abandono de los estudios, lo cual es casi siempre un resultado indeseado por diversos motivos.

En general todas las definiciones de deserción universitaria examinadas en la bibliografía internacional y latinoamericana comparten el rasgo demográfico de ser el saldo de diferencias interanuales en las matrículas de las universidades. Es decir, la diferencia de conteo entre los ingresos y las graduaciones, en un período acotado. Caracterizamos como demográfica a esta definición “bruta” de la deserción por su aproximación metodológica a la estimación que emerge del conocido “método de los componentes” para la estimación de la población. Es una definición de la deserción que puede ser “refinada”, pero es necesario reconocer que es totalmente funcional o adecuada para ciertos usos administrativos y comparativos de política. Por ello es muy usada, y preferida, cuando se trata de relacionarla, por ejemplo, con las tasas brutas de escolaridad con el fin de estimar y analizar la cobertura en los niveles del sistema educativo.

Estas definiciones que son tomadas a partir del ingreso al sistema universitario, tienen la particularidad de necesitar precisiones que indiquen cuando se trata de matrículas, o inscripciones, y cuando se trata de personas, que pueden tener más de una inscripción por carreras o facultades. Aquí también se observa la dificultad de que si no se trata de un sistema único de registro y conteo, las bajas de unas universidades o facultades pueden ser trasladados a otras facultades o universidades. En general, los estudios revisados en pocos casos tienen bien definidas estas precisiones. Muchos estudios son informes sobre lo que ocurre en tal o cual institución de educación superior; pero no puede deducirse que en el país de referencia exista un censo o registro único de alumnos o matrículas.

Como señala Abadie (2000), la necesidad de resultados y evaluaciones del desempeño y del rendimiento de los alumnos, y especialmente, de las instituciones educativas que los forman, ha impulsado todo un marco de indicadores aproximativo al tema desde la perspectiva de la administración del sistema educativo, en el Reino Unido y USA, la cual se apoya en indicadores basados en diseños de sección cruzada. El desarrollo de los indicadores de desempeño tiene en particular referencias a la deserción porque es uno de los aspectos de importancia a evaluar en la distribución de recursos

por parte de los gobiernos o de los donantes de fondos. Pero como la autora reconoce, dada la heterogeneidad que exhiben las instituciones universitarias de esos países, no existe un amplio acuerdo sobre los indicadores preferibles para la evaluación, y para la deserción, fuera de los más rudos y elementales.

Menciona Tinto (1987) que numerosos investigadores prefieren situar las definiciones y observar ciertos fenómenos como eventos en el curso de vida, y para ello prefieren estudios longitudinales y no de sección cruzada. Necesariamente la definición de la población así como de la deserción cambia, porque ya no es la población lo que se observa sino una serie de eventos en un subconjunto de la misma elegido a tales fines. Un enfoque así permite observar en especial la temporalidad de los eventos (secuencia y duración) a la vez que tipificarlos. Por ejemplo, estudiando paneles muy grandes de población, que es entrevistada periódicamente (como el National Longitudinal Survey (NLS) del Bureau of Labor, o el NLS del Departamento de Educación del gobierno de USA), es posible examinar la secuencia de los estudios superiores y las diversas fases que estos pueden presentar entre los individuos que declaran hacerlos o están en edad de efectuarlos. Ello condujo en sus primeros trabajos a Tinto a sugerir que era necesario precisar qué es la deserción, si dejar la institución o dejar el sistema educativo, porque es factible reconocer variadas trayectorias educativas como para detectar de modo estático la deserción.

Otros estudios emparentados con esta perspectiva provienen de la simbiosis de las investigaciones biomédicas, la demografía y la economía, en el interés por analizar fenómenos de duración, por ejemplo la sobrevivencia a medicaciones, a períodos acotados de desempeño, en fases del ciclo de vida, o a períodos del mercado de trabajo. La finalidad en este tipo de trabajos en cualquier caso, es claramente el “desgranamiento” de la población observada, y por ende su aplicación analógica a la deserción como merma. Véase con claridad que esta apreciación temporal de fenómeno es notoriamente diferente de la propuesta por Tinto. Pero, los estudios temporales comparten ser de elevado costo y sólo se aplican a cohortes de población especialmente elegidas en pocos países, y pocas universidades de no muy elevado tamaño.

La virtud que tienen para el examen del proceso que conduce a la deserción, se sostiene en hipótesis sobre la regularidad del mismo para las generaciones o cohortes que no se observan, es decir, una preferencia por los efectos cohorte antes que los efectos período, y sobre la normatividad del curso de vida, algo que debe ser precisado con rigor por razones obvias aunque no siempre compartidas por todos los investigadores. El punto es muy claro porque las cohortes se observan y analizan aisladamente, pero no existen aisladamente salvo en un número muy limitado de instituciones. No ahondaremos en esta perspectiva porque en este estudio, por razones de diseño y de tipo presupuestal, preferimos la perspectiva transversal.

*3.a.2. ¿Más de un tipo de deserción?* Existen diferencias en los resultados observados en los saldos interanuales de ingresos, egresos y abandonos, por países en función de los regímenes de educación universitaria existentes, porque hay países con y sin exámenes de ingreso a la educación universitaria; porque hay países con y sin arancelamiento general de la educación universitaria; porque a su vez hay países con sectores privado y público de la educación universitaria y no siempre la información está unificada; y porque hay países en los que la educación universitaria tiene regímenes jurídicos o institucionales que la someten o la excluyen del control del Poder Ejecutivo. Estos elementos conducen a pensar que pueden existir, dentro de los países, sistemas universitarios que reúnen universidades que tienen más de una modalidad de acceso o de permanencia en ellas, y puede haber más de una forma de tipificar la deserción.

En primer lugar, hay diferencias en la deserción cuando el acceso a la Universidad es irrestricto o no lo es. Veremos más adelante que hay varias fundamentaciones sobre la asimetría observable

entre instituciones o sistemas con restricciones y sin restricciones. Así como hay efectos diferenciales según el tipo de restricción (arancel, examen de ingreso, calificaciones de niveles educativos previos, calificación de la institución de procedencia, etc). Estos aspectos se resumen en la visión sobre si hay una selección institucional al ingreso, o si hay una selección interna al proceso en la universidad. Y ambas exhiben resultados diferentes en materia de deserción.

En segundo lugar, resulta claro, en parte de los ejemplos revisados de las universidades, que por tratarse de poblaciones finitas que están reguladas (por un examen de admisión, o por un nivel de actividad mínimo acotado temporalmente, o por un arancel), las bajas, que es lo que importa, están definidas de manera muy precisa para saber cuántos y por qué quedan fuera. Esto permite distinguir a unos autores entre la deserción o baja académica - debida al bajo rendimiento en las evaluaciones, o al rezago en cumplir con los cursos en los lapsos predeterminados-, y la baja o abandono voluntario o no, debido a factores extra académicos (trabajo, accidentes, desinterés)<sup>82</sup>.

En tercer lugar, cuando los estudios se basan no desde el lado de la demanda (los ingresados a la universidad) sino del lado de la oferta, por ejemplo, toda una cohorte de nacimiento en un estudio poblacional, la deserción se muestra como un proceso de sucesivas interrupciones de actividad académica, de traslados entre instituciones educativas, hasta un cese definitivo de la actividad académica en el sistema educativo. Los mismos muestran razones más complejas que las que a veces se imputan sobre la racionalidad de las acciones observadas.

En cuarto lugar, hay autores que pretenden mostrar que más allá de las becas y de las condiciones institucionales, o de la existencia o no de restricciones de acceso, hay un margen irreducible de candidatos a la deserción simplemente porque sus objetivos personales no son necesariamente la graduación, ni la adecuación de los mismos a los de la institución. Y que, sorprendentemente no transmiten un sentimiento de fracaso en la experiencia educativa trunca, sino lo contrario.

En quinto lugar, es necesario recordar lo adelantado por Abadie en torno a la evaluación institucional (op.cit.), y refrendado por Tinto (op.cit.) en su enumeración de los diferentes abordajes a la deserción, y es el punto de vista de la administración académica. Claramente para la visión de la administración académica la deserción es -pese a cualquiera de los factores explicativos que veremos más adelante- un fracaso siempre. Y como tal, es contado, explorado, explicado, y contrarrestado, porque implica antes y después de todo, un gasto institucional irrecuperable. Precisamente Tinto preocupado por la reversión del fenómeno, señaló que a la vez que conocer al estudiante es preciso conocer y explicitar a la institución para mejorar el proceso adaptativo del estudiante.

En definitiva, este tipo de definiciones que aportan los estudios, son posibles siempre que haya buenos registros en las universidades para distinguir los casos una vez que tienen lugar los eventos de interés.

Los anteriores aspectos que definen la deserción y los tipos de la misma, presentan diferencias sustanciales con la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay, porque es gratuita, no tiene examen de ingreso (en la mayoría de los servicios con excepción de cuatro)<sup>83</sup>, y no cuenta con restricciones al nivel de actividad académica del estudiante (no hay plazos para aprobar los niveles, no hay límite de repeticiones, ni hay límites de exámenes). En el caso de UDELAR la situación reglamentaria que deriva de su Ley Orgánica de 1958 y de modificaciones a su marco electoral de 1972, hace que la titularidad en el "orden estudiantil" - y también en el de "egresado" - sólo se extingue con la muerte del titular.<sup>84</sup> Es decir que quien accede a la condición de estudiante universitario siempre tendrá derecho a estudiar, a continuar sus estudios, o mejor dicho, a retomarlos indefinidamente

82 Es el caso de Osorio y Jaramillo (1999).

83 Traductorado, Esc. Univ. de Música, Esc. de Tecnología Médica y Esc. de Nutrición y Dietética.

84 En el sentido que reconoce T. Marshall de un derecho inalienable y básico por integrar la comunidad.

hasta recibirse. En cierto sentido, este complemento a la gratuidad, es un acceso ilimitado al tiempo necesario para los que tienen restricciones de contexto social externo a la Universidad. En pocas palabras, se paga en “tiempo” a los que deben enfrentar mayores costos para graduarse<sup>85</sup>. Lo que a efectos de un análisis en profundidad del fenómeno de la deserción en UDELAR requiere de supuestos adicionales a las nociones de conteo habituales para la deserción, dado que tiene un tipo de población singular en la que no es sencillo determinar en un instante preciso las bajas y las altas; y de un esfuerzo exploratorio ajustado a lo anterior para distinguir tipos de desertores<sup>86</sup>.

**3.a.3. Una medida típica: la tasa de titulación o eficiencia terminal.** Los estudios revisados sobre deserción universitaria también se centran en la estimación y explicación de una tasa de deserción interanual, y en algunos casos de una tasa acumulativa. Más allá de las utilidades descriptivas de cada una de ellas, estas tasas dependen de la calidad de las bases administrativas de datos utilizadas para el conteo, y de las restricciones establecidas para el conteo. Por ejemplo, en la medida que las unidades de análisis son las carreras, o escuelas, o programas, o facultades, y los registros son las matrículas en ellas, en los estudios de muchas universidades se eliminan las chances de migración entre carreras (o escuelas) para el conteo, por lo que sólo cuentan las diferencias entre altas y bajas.

Es usual la estimación y análisis de la deserción de manera relacionada a la titulación o egreso de los cursos. La idea básica es relacionar tamaño del egreso, o titulación, o logro, de un curso o formación respecto del tamaño inicial del alumnado en un momento del tiempo. O cuando se estudia la titulación de manera generacional, ella es referida al tamaño de cada generación de alumnos. Esta relación se expresa corrientemente en el coeficiente “E”, la eficiencia terminal, o “tasa de titulación”. Es fácil deducir que  $1 - E$  es la proporción que indica la deserción, si el lapso en que se mide es de 1 un año. Cuando el lapso es mayor, esa proporción ya reúne al rezago, la repetición, y la deserción.

Sin duda, vinculada a una idea de evaluación de resultados, la eficiencia terminal, o tasa de titulación, estima cuantos son los graduados en un período en relación a cuantos alumnos iniciaron el curso. Como se verá en ulteriores reflexiones en las páginas siguientes, la mera comparación interanual no agrega más información que la proporción y deja abierta la interpretación.

A continuación veremos que hay más de una forma de aplicar esta medida. Cuando no se dispone de mejor información que declaraciones anuales de ingresos y egresos es posible aplicar una estimación bruta que define a “E” como un cociente entre los egresos de un año y el tamaño de la generación de ingreso “t” años atrás, siendo “t” la duración esperada de la carrera. Esta es una definición llena de contaminaciones por sobreposición de generaciones cuando el funcionamiento de las carreras universitarias no es sucesivo, o “t” es desconocido. No obstante, es preferible cuando no se tienen sistemas de información muy desarrollados y no puede manejarse la información por cohortes.

Tikkiwal y Tikkiwal (2000) entre otros, a partir de una polémica sobre la situación de la educación superior en India entendieron que la calidad de las bases de datos existentes para los diagnós-

85 Hasta hace poco tiempo no fue usual en el Uruguay como en otros países del área, el otorgamiento de becas en dinero para dedicación exclusiva al estudio. Los apoyos económicos a los estudiantes los otorgaba como complementos o subsidios UDELAR a través de su servicio de Bienestar Estudiantil. En otra modalidad los becarios fueron contraprestatarios en trabajo temporario en los servicios administrativos. Sólo recientemente merced a una legislación especial los graduados de UDELAR de más de 5 años de actividad, pagan un impuesto que se llama Fondo de Solidaridad, y que se destina a becas para alumnos de UDELAR. En la actualidad hay cerca de 4000 becarios en diversas modalidades.

86 Por ello antes de ajustar modelos econométricos de deserción preferimos otra estrategia comprensiva que se explica en nuestro libro. Primero, estimar el universo de desertores probables, para lo cual fue necesario reunir en una sola base toda la información de altas y nivel de actividad académica que fuera posible. Segundo, definir un período de observación. Tercero, definir inclusiones y exclusiones dado que el aporte de información de cada facultad era de desigual calidad. Cuarto, reunir todo y definir la subpoblación. Quinto, hacer un estudio cualitativo en paralelo. Sexto, hacer un estudio descriptivo de la subpoblación definida. Séptimo, hacer un estudio muestral que permitiera medir hallazgos del estudio cualitativo y variables clásicas de los estudios internacionales, que no surgían de las fuentes previas revisadas.

ticos y la planificación eran deficientes; y que era necesaria la elaboración de mejores datos para el nivel macro y procurar una mejor sistematicidad para el nivel micro. Su preocupación central estaba en obtener buenos datos longitudinales para resolver mejor cuestiones de política educativa... dentro de una perspectiva eminentemente económica que privilegiaba el enfoque de los costos personales para los ciudadanos, y presupuestales para los gobiernos. Para ello propusieron una definición de la “eficiencia terminal”, que era la proporción de aprovechamiento de cursos o posiciones en los cursos, a partir de datos longitudinales, análogos a los que se recolectaron en las encuestas agrícolas de su país. O sea estimar la eficiencia en las cohortes que se identificaran.

En sus palabras, la eficiencia terminal es un concepto complejo que implica dos dimensiones separables, por un lado, un aprovechamiento “interno” (proporción de logro o aprobación de cursos de una cohorte en un tiempo acotado), y por otro, un aprovechamiento “externo” (proporción de puestos necesarios en la estructura socioeconómica que son logrados por quienes se formaron para ellos)<sup>87</sup>.

Los resultados fuera del efecto del estudio longitudinal, no son muy diferentes de los que sugieren las tasas brutas; el énfasis sí está claro en la interpretación de los resultados desde una perspectiva individual y racional afín a la teoría del capital humano. Pero debe atenderse que la estimación de E en una cohorte si no hay truncamiento- por ejemplo a una fecha límite-, es variable, primero tiene un valor muy bajo, que luego crece y crece, y finalmente se estabiliza de manera definitiva. La pregunta es cuándo truncar para comparar. En este caso desaparecen las “contaminaciones” de generaciones sucesivas de la aplicación bruta del concepto, pero... mismo así: ¿las generaciones existen ‘aisladamente’ como se las mide?

Estas medidas descriptivas de la titulación y la deserción deben relacionarse con otros aspectos de las instituciones y de las poblaciones que las conforman, para lograr mayor sustancia como veremos.

## 4. La reflexión sobre los determinantes de la deserción universitaria

Hay estudios que apuntan de modo directo a explorar los determinantes de la deserción como Latiesa (1992) y Tinto (1987, 1993, 2003). Desarrollaremos algunos de sus aportes que orientarán nuestros próximos pasos.

### 4.a. La desigualdad social y la deserción universitaria

Latiesa (1992), inspirada en Boudon (1983), desarrolló una importante investigación sobre la deserción universitaria en España en los ‘80 y ‘90. Ello le permitió señalar que se trataba de un fenómeno multicausal en el que influían: el proceso de acceso a la educación superior, los condicionamientos objetivos y subjetivos de los individuos, la estructura educativa del sistema universitario, el grado de dificultad de los estudios, y finalmente, la inserción profesional. A estas conclusiones que aportaban un modelo explicativo, arribó habiendo partido de una preocupación por determinar el influjo de la desigualdad social de oportunidades en los resultados de la educación superior. Su estudio clásico se basó en el análisis de registros, y en una encuesta a estudiantes, de la Universidad Complutense de Madrid.

87 Por definición, el complemento de la proporción de la eficiencia terminal interna es el rezago y la deserción. El caso de la eficiencia externa es más difícil de determinar si no se sigue un modelo lineal similar al subyacente en la tasa anterior. Si bien el objetivo claro de planificación es evitar el exceso de aspirantes, la función de predicción, como muestra la tradición de la movilidad social en Sociología, es muy compleja de por sí, y no contempla esos ingredientes explicativos sino otros.

Entre el conjunto de factores mencionados arriba que sostienen la multicausalidad del fenómeno es necesario distinguir cuáles y cómo operan a nivel macro o a nivel micro social. En primer lugar y a nivel macro, para la autora, en la época contemporánea la deserción universitaria es un fenómeno de entidad en casi todos los países europeos y de América del Norte, a consecuencia de la expansión de la matrícula universitaria.

En segundo lugar, apoyada en Lévy-Garboua (1977), y Newcomb (1969), Latiesa destaca que la tasa de deserción universitaria que se observe será diferente según el tipo de universidad que se trate. Así la universidad - o facultad- que cuente con examen de ingreso, o que tenga cualquier tipo de selección al ingreso, tendrá no sólo menos alumnos, sino especialmente, una muy baja deserción estudiantil. Por el contrario, las universidades de perfil de ingreso más abierto tendrán tasas de deserción elevadas, ya que en ellas son los alumnos los que se autoseleccionan a lo largo del proceso formativo.

En tercer lugar, señala que se percibe una correlación negativa entre los niveles de deserción y las profesiones consolidadas en el mercado laboral, y por el contrario, una correlación positiva entre la deserción y las profesiones no consolidadas.

En cuarto lugar, basada en evidencia relevada por ella y por otros, concluye sobre la relación negativa que existe entre la facilidad de la carrera y la retribución en el mercado de trabajo.

En quinto lugar, para la autora los factores de contexto de origen social desigual, tanto de clase y nivel cultural, como geográfico, etc. tienen incidencia en la elección de las carreras, y también en el acceso a los empleos posteriores a la universidad, ya en el éxito o en el fracaso, pero no en los niveles de titulación o deserción observados<sup>88</sup>. A nivel micro y en primer lugar, Latiesa considera a la deserción como un resultado del rendimiento académico del alumno en la universidad (éxito, reza-go, abandono) y de factores que tienen que ver con la realidad que el estudiante vive en ese proceso. Los mejores predictores del rendimiento académico en la Universidad que halló en su investigación son los antecedentes académicos previos del alumno, tanto el promedio de calificaciones escolares del nivel secundario, como el tipo de institución secundaria de procedencia.

En segundo lugar, luego de haber ingresado en la Universidad, la autora no halló evidencia significativa de incidencia en el rendimiento observado de la inteligencia, ni del sexo, ni del nivel cultural ni la categoría sociocupacional de los padres, ni de las variables psicológicas de personalidad. En general, los estudios han mostrado que estas variables tienen incidencia en los logros educativos de primaria, secundaria, y enseñanza técnico-profesional, pero una vez que se arriba a la Universidad, que se han superado otros 'filtros', dejan de tener potencial explicativo. Este resultado es convergente con los estudios pioneros realizados por Germani y Sautu en Argentina (1965), que señalaron que la selección tiene que ver más con las aptitudes intelectuales que con los aspectos motivacionales en el examen de ingreso. Pero una vez dentro de la Universidad, la motivación y el compromiso con el estudio son las variables que tienen mayor peso al determinar la regularidad, el rendimiento y el éxito; a la vez que el set de indicadores del origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la Universidad.

En tercer lugar, para Latiesa hay una relación positiva entre la deserción y la condición de estudiante que trabaja o busca trabajo. Relación que es también observable cuando la edad media de los alumnos de una facultad dada está por encima del promedio de la Universidad. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor población extraedad suelen ser carreras con mayor nivel de deserción. Y asimismo suelen ser carreras con mayor proporción de alumnos que trabajan.

En cuarto lugar, señala la autora, respecto de lo anterior, que la Teoría del Capital Humano hace una distinción entre quienes estudian como "inversión" y quienes estudian como "consumo". Que-

88 También tienen incidencia desigual en el retorno de los estudios después de un episodio de abandono.

nes invierten no lo harían para perder esfuerzo y dinero, sino para obtener un “retorno” a futuro. Quienes consumen no estarán tan preocupados por el retorno en primera instancia, podrían diferir su graduación y hasta abandonarla. Ocurre que carreras con baja salida laboral, y no pocas veces cursadas en segunda instancia, o con finalidades formativas o complementarias, suelen exhibir altas tasas de deserción.

En quinto lugar, para Latiesa “prácticamente en todas las investigaciones existen correlaciones significativas entre la motivación y el rendimiento académico”. Especialmente el factor de compromiso con el estudio se ha mostrado muy pertinente para entender y predecir el rendimiento. Acceder a la Educación Superior como una continuidad, o un derecho adscripto, explica la indiferencia relativa de los estudiantes con su quehacer académico y existe, por tanto, ya en sus inicios, una propensión a abandonar los estudios, como consecuencia de esta ausencia de motivaciones vinculantes. El abandono de los estudios no sería el producto de un fracaso estrictamente pedagógico, sino el producto de una escasa implicación personal de los alumnos con los estudios. Y respecto a las motivaciones la autora destaca la necesidad de medir también la congruencia o no de las expectativas para con lo encontrado en la educación universitaria.

Finalmente la autora entiende que hay indicadores de carácter institucional (presupuesto, libros, docentes, computadores, metros cuadrados, etc.) que guardan relación con los resultados educativos, pero de estos indicadores no se ha observado que tengan un resultado unívoco a nivel internacional. De cualquier modo recomienda examinarlos para tener evidencia de qué ocurre con ellos.

Concluye Latiesa su trabajo con una reflexión sobre la relación entre la deserción universitaria y el sistema educativo en general. Señalando a la deserción como uno de los procesos de selección que se opera en la enseñanza Superior, y, como medida del rendimiento académico del alumnado y de la eficacia del sistema educativo en general.

El proceso de selección se enmarca en el enfoque sociológico clásico, por ello la selección que se opera en la enseñanza Superior constituye un filtro social que regula la movilidad social. Este tema ha sido extensamente tratado en diversos países, y destaca las asimetrías en el acceso y en el egreso de la institución de enseñanza superior. No pueden observarse a nivel internacional tendencias convergentes, salvo en el largo plazo, pero sí se observa indudablemente el efecto que sobre ello tiene la estructura de desigualdad de oportunidades propia de cada país. Por lo cual no deja de ser un tema abierto<sup>89</sup>.

La deserción como medida del rendimiento académico en una Universidad es la contracara de los desempeños esperados. Para ello muchos investigadores ensayan el abordaje de tres dimensiones: el éxito en los estudios, el retraso y el abandono de los mismos. Aquí el debate se abre nuevamente ya que las experiencias según las colecciones de datos no son necesariamente convergentes. Antes que nada porque las Universidades asumen con cierta naturalidad que la deserción ó abandono es uno de los resultados posibles, a diferencia de otras instituciones educativas en las que la cobertura de grupos de edades de niños y jóvenes es parte co-constitutiva del objetivo de la formación (primaria y secundaria), o de aquellas instituciones de formación de oficiales civiles o militares en las que el abandono tiene que ser mínimo por razones propias al fin mismo de la institución.

En tanto medida de la eficacia del sistema educativo, la deserción representada por ejemplo en la tasa “E” sólo da cuenta de efectos pero no aporta ninguna luz acerca de las acciones que la produjeron.

La autora indica -y nuestra opinión es coincidente con ella- que en varios estudios se registra una mayor tendencia al abandono en las instituciones que no tienen examen de ingreso, pero no se explicitan análisis posteriores al ingreso de los procesos vinculados con el logro de los objetivos educacio-

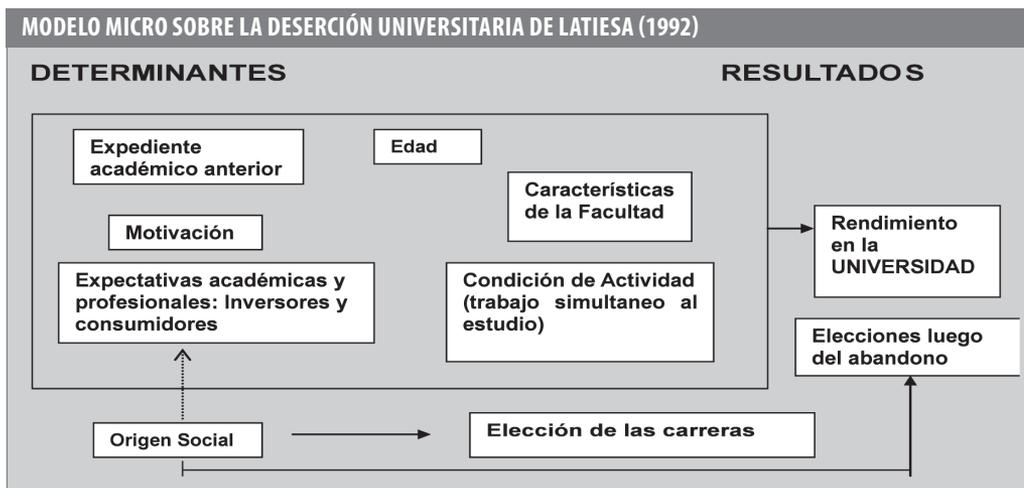
---

89 Por ejemplo, Bucheli y Casacuberta (2001) probaron las grandes e irreducibles brechas entre los retornos del capital humano de los trabajadores con universidad incompleta y de los graduados universitarios en Montevideo.

nales. Así en buena parte de la bibliografía consultada se muestra un escaso interés político y científico por el problema de la deserción universitaria, pero existen numerosos estudios sobre el rendimiento académico y las tasas de abandono. En el problema de la deserción universitaria, las tasas representan un punto de partida para su análisis, porque permiten la comparación de la información a nivel internacional, como requieren muchos organismos internacionales y agencias para sus colecciones de indicadores e índices, pero indudablemente requieren de mayor preocupación y examen.

El siguiente Gráfico 1 resume y articula las dimensiones explicativas y predictivas de la deserción universitaria según Latiesa, y como tal inspira parte de los análisis de los siguientes capítulos siguientes.

GRÁFICO 8.1



Fuente: Boado, 2007.

#### 4.b. Adaptación y desajuste en la inserción universitaria

Por su parte Tinto, que ha realizado numerosas investigaciones sobre el tema (1987, 1993, 2002, 2003), ha señalado los déficits sociológicos y pedagógicos subyacentes, que trascienden a las buenas becas y las buenas bibliotecas en las universidades y “colleges” norteamericanos.

Por un lado, para Tinto hay muchas formas de analizar la deserción: es diferente el punto de vista de la administración de la institución educativa (“management”) del punto de vista de los alumnos. Ocurre que para los individuos el abandono de los estudios no necesariamente es un fracaso; aunque sí lo es para la institución, porque siempre trata de mostrar su éxito formando la mayor cantidad de alumnos. Hay alumnos a los que el abandono de los estudios es, por un lado, el reconocimiento de que estudiar una carrera no era lo suyo, y por otro lado, la posibilidad de hallar lo que verdaderamente les gusta en otras actividades. Aunque parezca contradictorio, la Universidad les dio la chance de mejorar sus capacidades de rendimiento, y de descubrir cosas que en la secundaria no hubieran hecho. Por eso en sus investigaciones, Tinto halló que un número importante de desertores no consideraba al abandono de una carrera como un fracaso.

Para la institución educativa la deserción es siempre una enojosa y preocupante relación entre los costos y los ingresos monetarios, en la medida que una baja es un costo mal asignado, pese a ser imprevisible, porque un estudiante no viene con un letrado que dice cuándo va a lograr el grado universitario. En el caso de una universidad pública una baja es una pérdida, porque a alguien se le

asignó plaza, o beca para que se graduara y no se graduó, y todo conforma un gasto de dinero público perdido. Y en el caso de una universidad privada, una baja es una pérdida siempre, porque alguien pagó para no recibirse y porque dejó de pagar, porque es necesario saber cuánto va a pagar alguien, o mejor aún, cuánto tiempo está dispuesto a hacerlo hasta recibirse<sup>90</sup>. Debe entonces enfrentarse el estudio del fenómeno de manera sustantiva enfocando qué se quiere saber. Para Tinto entonces, el porqué se deserta no saldrá únicamente de las interpretaciones desde la administración educativa, que serán preferentemente demográficas y contables, puesto que allí las causas permanecerán siempre ocultas.

Por otro lado, Tinto dice que hay al menos dos tipos de deserción: la académica y la voluntaria. La primera, que responde al bajo rendimiento, no es necesariamente la mayoritaria, y la voluntaria que es la mayoritaria, responde a un “mix” complejo de factores y razones que se operan desde el ingreso a la Universidad. Tinto sostiene que tener la capacidad intelectual para la Universidad no equivale a aplicarla a las tareas de la labor que la institución requiere cotidianamente, algo que lo acerca a los clásicos trabajos psicosociales de Kohn y Spenner sobre trabajo y capital humano (1983). Por ello afirma que la mayoría de los abandonos responden a la voluntad de abandonar que se forma en alumnos que no tienen precisamente bajas calificaciones.

Esto se sostiene en dos grupos de factores, que a su entender determinan el resultado: discrepancias entre los propósitos personales del estudiante y los compromisos de la labor institucional; y dificultades en la integración a la Universidad que ingresaron. La integración al ambiente universitario puede variar de facultad en facultad, o de universidad en universidad según el tamaño y los contenidos, pero es decisiva para el abandono voluntario.

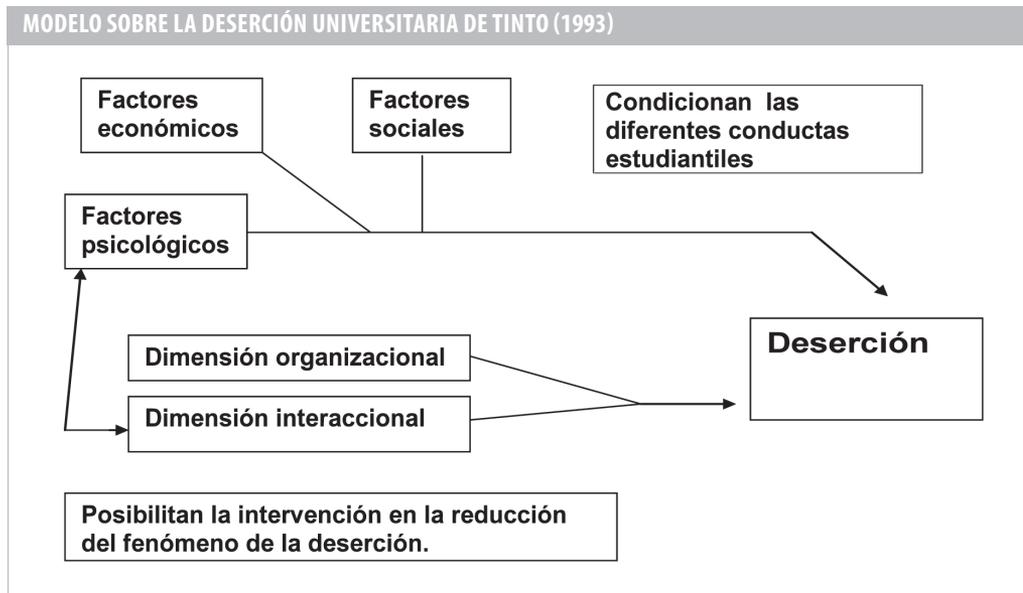
Entre sus múltiples abordajes del fenómeno de la deserción, Tinto lo exploró en la perspectiva longitudinal, basado en la muestra panel de la juventud norteamericana de 1972 (NYLS); disponible desde fines de los ‘70. Para esa cohorte nacional de población, Tinto focalizó el período de acceso a la educación superior (universidades y colleges) y trabajó con la subpoblación que tuvo esa experiencia de integración al sistema universitario.

Para el autor hay un proceso longitudinal en el que intervienen 5 dimensiones que explican la deserción voluntaria (que a su juicio es la mayoritaria): la social, la económica, la psicológica, la organizacional y la interaccional. Es fácil percibir que la dimensión social responde a diferencias de clase, o de grupo étnico, o de género, mientras que la dimensión económica responde a la desigualdad de ingresos de los hogares de los estudiantes. Por su parte la dimensión psicológica, hace a las diferencias en las metas y propósitos de los estudios universitarios, los motivos de elección de la carrera, y el compromiso o involucramiento con la carrera y la institución. Estas tres dimensiones condicionan a los alumnos.

La dimensión organizacional y la interaccional refieren a las instituciones, y por tanto, a la posibilidad de intervenir en la reducción de la deserción. La dimensión organizacional (Nº de docentes, Nº de libros, presupuesto por alumno, calidad de docentes, residencias, becas, duración de los cursos, etCiencias), en su importancia revela la masificación, el nivel de los docentes, y el tamaño de la institución (grande, pequeña), pero a juicio de Tinto no es suficiente para explicar la deserción. No obstante, es una dimensión necesaria, aunque no suficiente, sobre la que es posible actuar. La dimensión interaccional es decisiva y supone la integración social y el relacionamiento con docentes y compañeros (condicionado por raza, sexo, edad, minorías

90 La aparente trivialidad de esta descripción de resultados deja de ser tal cuando en un país de América Latina forma parte del fundamento de una reforma educativa de acceso a la educación superior. Precisamente la propensión al abandono se transforma en factor de estimación del retorno por abandono de los alumnos que no podrían pagar sus créditos escolares en las universidades pagas. Un endeudamiento que finalmente terminaría pagando el Estado, ya que los propensos al abandono lógicamente serían los más pobres y numerosos. La imaginación tiene pocos límites en este continente de desigualdades. El país es fácil de adivinar.

GRÁFICO 8.2



Fuente: Boado, 2007.

desfavorecidas), y la adaptación al ambiente universitario en sus condiciones y exigencias. La dimensión psicológica condiciona las diferentes conductas estudiantiles. Y esto se percibe cuando se requiere en las entrevistas sobre las metas y propósitos en los estudios universitarios, los motivos de la elección de la carrera, y -como en el caso anterior- el compromiso o involucramiento con la carrera y la institución. Es importante como el autor destaca, que de la 'reunión' de lo psicológico y lo interaccional, es posible rescatar cómo se configuran las interpretaciones de las experiencias estudiantiles

Pero la preocupación de Tinto toma cuerpo porque la deserción a condiciones extra académicas constantes (por ejemplo, misma clase social, o mismo nivel cultural en la familia, o mismo nivel de ingresos), no distingue aptitudes (coeficiente intelectual), ni infraestructura (libros, docentes con doctorado, o computadoras), sino que se trata de un fracaso escolar que depende del "clima institucional" y de la 'integración' al mismo. Allí Tinto entiende que convergen las dos grandes dimensiones que agrupan a lo institucional, y a lo interaccional.

Por eso admite la necesidad de una teoría explicativa, y no descriptiva, de la deserción universitaria. Hay razones interaccionales e institucionales del abandono que exigen una teoría que muestre cómo el ajuste, las dificultades, y el aislamiento influyen en el abandono. Para Tinto en muchos casos la diversidad cultural del estudiante paga el precio de la adaptación a la Universidad. El autor ha observado que este problema es sintomático en contextos donde el peso del espacio y "clima institucional" se soslaya a priori como factor explicativo, cuando al menos puede tener un papel tan importante como los factores más clásicos de tipo individual y social en el rendimiento académico.

En definitiva a nivel general de grandes muestras admite la operación de cinco conjuntos de factores. A escala más propia de las instituciones advierte que no en todos los casos estos factores tienen la misma incidencia en la deserción. Y destaca la centralidad de lo institucional y lo interactivo, lo que se ofrece y exige, y cómo es interiorizado por los estudiantes. El Gráfico 2 articula las dimensiones explicativas de la deserción universitaria según Tinto, e inspirará parte de los próximos análisis.

#### 4.c. La reflexión sobre la deserción estudiantil en Uruguay.

En el momento, en Uruguay, los pocos trabajos que se aproximan al tema de la deserción y el abandono de los estudios tienen dos perfiles distintos: los que examinan los rasgos de las trayectorias de los estudiantes por generaciones y los que exploran las propensiones al abandono de los estudios.

Los primeros se desarrollaron, puntualmente, en las Facultades de Ciencias Económicas y Administración (en adelante FCEA) y de Medicina (en adelante FMED) de la Universidad de la República. Se basaron en la descripción de una cohorte de estudiantes y en la aplicación de “modelos de duración” y de logits sucesivos. En estos modelos se incorporaba en el factor predictivo el conjunto de variables sociodemográficas<sup>91</sup> disponibles en las bases de datos de las bedelías de FCEA y FMED. Esas variables estaban en el formulario típico que administra el Sistema General de Bedelías (SGB) de UDELAR, pero que hasta 2003 era muy limitado a fines descriptivos, ya que el mismo no fue diseñado para esta clase de estudios sino para fines administrativos básicos. Se procuró en estos trabajos caracterizar las trayectorias de las subpoblaciones (definidas como generaciones) y sus tendencias, y la deserción es observada como un fenómeno de desgranamiento frente a la “sobrevida” que fue interpretada como permanencia y avance en los estudios. En consecuencia, a fines predictivos la misma es tratada en modelos de sobrevivencia, con las virtudes y déficits que ello supone en la medida que imputa decisiones o racionalidades que no fueron objeto de requerimiento a los estudiantes observados<sup>92</sup>.

Los del segundo tipo, se desarrollaron en los equipos técnicos de los programas de monitoreo de “la reforma educativa” de Enseñanza Secundaria que impulsó y dirigió la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) de Uruguay en los años 90. Los estudios de la ANEP tienen un grado mayor de prospección y aquí se citan a manera de ejemplo. Por un lado, en su estudio de la deserción en Enseñanza Secundaria, ANEP reiteraba el examen de la tasa interanual de deserción, y como contaba con alguna información adicional, lograba establecer si el desertor se reinscribía o no al año siguiente. En este caso todas las bajas producidas en el año por abandono de clase, más las no reinscripciones de aquellos que aprobaron el año lectivo y por algún motivo no continuaron, conformaban el total de desertores.

Lo que importaba en estos estudios era conocer, y al menos no imputar a priori, las ideas o las “propensiones”, de los estudiantes de tercer año de Ciclo Básico de enseñanza secundaria (pública y privada) y de enseñanza técnica. Allí se rastrea la propensión al abandono y las expectativas futuras de los alumnos, y se las relacionan con factores sociológicos clásicos (nivel educativo del hogar, clima del hogar, grupo de pares, tipo de institución escolar, género, nivel socioeconómico) como forma de explorar el aprovechamiento que se ha hecho de la oferta educativa de la enseñanza secundaria y técnica<sup>93</sup>.

En ninguna de las líneas de trabajo enunciadas en este punto sobre la deserción, fuera de la identificación secuencial de un subgrupo de baja actividad, o del registro de una no reinscripción en secundaria, los desertores fueron objeto mismo de un examen. No obstante en el caso del estudio de ANEP resultan inspiradoras las interpretaciones sobre las afinidades de ciertos factores en la propensión al abandono de los estudios, y las mismas señalaron el fuerte papel de las condiciones estructurales y yógenas a la institución educativa respecto de la propensión al abandono.

91 Sexo, edad, origen geográfico, y tipo de institución secundaria de procedencia (pública o privada).

92 Ver en bibliografía: Goyeneche, J., et al, 2001; Altmark, S et al, 2000 y 2002; Blanco, J. et al 1999.

93 Ver en bibliografía: MEMFOD (2000) y MESYFOD (2000 c).

#### 4.d. La tarea por delante.

Los trabajos de Latiesa y de Tinto son exhaustivos en el examen de los determinantes y sugerentes para el trabajo en nuestro país. En este capítulo podemos abordar algunas de las hipótesis que emergen de sus propuestas, pero no todas, ya que las mismas conducen a un enfoque comprensivo que desborda los límites que aquí nos propusimos.

Nos resulta de primer orden estimar cuánta deserción tiene lugar, qué tendencias exhibe, y cuáles determinantes la condicionan. Sabemos que UDELAR es una macrouniversidad sin restricciones de ingreso o permanencia, lo cual ya nos señala que las presencias de la deserción y el rezago serán considerables.

Optaremos por una base de información que privilegiará, al decir de Tinto, la perspectiva de la administración antes que la del estudiante, a la cual hemos tratado en otros libros, pero que en el presente será objeto de otro capítulo de una colega. En la base de datos de que dispondremos no es posible incorporar variables de tipo psicosocial y personal, por lo que no rechazamos su incidencia sino que limitaremos nuestra prospección y reflexión a las siguientes hipótesis que mayoritariamente provienen del marco de Latiesa aunque tienen puntos de contacto con Tinto:

- a) la relación entre los niveles de deserción y las profesiones consolidadas en el mercado laboral;
- b) la relación que existe entre la facilidad de la carrera y la retribución en el mercado de trabajo;
- c) La incidencia de los antecedentes académicos en la deserción;
- d) La incidencia de la condición de actividad laboral;
- e) la incidencia de los indicadores de carácter institucional (presupuesto, libros, docentes, metros cuadrados, etc.) que guardan relación con los resultados educativos; que es una preocupación común a ambos enfoques;
- f) La incidencia de los factores de contexto de origen social desigual, tanto de clase y nivel cultural, como geográfico, en los niveles de deserción observados, que también es una preocupación común a ambos enfoques.

## 5. La titulación y la deserción en UDELAR

En 2004 el Instituto Internacional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de UNESCO propuso que: “Para obtener una estimación de la deserción global utilizando datos más factibles de estar disponibles, se define la eficiencia de titulación “E” del sistema -también llamada en la literatura especializada de eficiencia terminal interna- como la proporción de estudiantes “T” que se titula en un año “t” en comparación a la matrícula nueva en primer año “N” en el tiempo correspondiente a una duración “d” de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir:

$$E = T_{(t)} / N_{(t-d)}$$

Para calcular la duración promedio de las carreras, en caso de que no se pueda obtener el dato exacto, es posible hacer una estimación gruesa de la duración promedio de las carreras de pregrado (licenciaturas), en cinco años. Para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo debe hacerse para los últimos cinco años”.

Es decir que la eficiencia de titulación es un cociente entre el N° de graduados de una cohorte  $T_{(t)}$ , o generación, en un lapso “d” (d=5 años), y el N° de ingresados de esa cohorte o generación  $N_{(t-d)}$ . Y por defecto, como reconoce la literatura sobre el tema, el complemento de esa proporción es el rezago, la repetición y la deserción (1-E).

La pregunta que surge es cuál es el quantum de la deserción en ese mix? También sostuvo IESALC en su estudio latinoamericano de la deserción que podía esperarse que el 50% de los rezagados de una generación - los que no se reciben en el ‘plazo esperado’ - lleguen a recibirse de cualquier modo (González, 2006). Los estudios sobre el rezago y la graduación en el caso de la Facultad de Medicina en nuestra Universidad también sugieren evidencia en ese sentido (Macri, 2001). Asimismo nuestra muestra de desertores señaló en la evaluación de la tasa de respuesta una proporción levemente mayor de estudiantes que retomaron sus estudios y se graduaron, o están en vías de hacerlo, que de desertores consumados. En consecuencia, dada las carencias en los datos ya señaladas, y sin descuidar ninguna de las limitaciones antedichas sobre la estimación de “E”, es posible a los presentes fines estimar la deserción “D” como:

$$D = (1-E) * 0,5$$

Para estimar “E” y “D”, recurrimos a las series temporales de ingresos y egresos de 1992 a 2004, que elabora y publica anualmente la Dirección General de Planeamiento Universitario de UDELAR, que son elaboradas en base a los informes anuales de las bedelías de las facultades y escuelas de UDELAR.

A continuación veremos un examen descriptivo que permite responder a las primeras hipótesis basándonos en los resultados de la titulación, posteriormente incorporaremos los resultados de la deserción.

El cuadro 1 acerca los resultados de la estimación de la titulación anual en el período 1997 - 2004, para el conjunto de UDELAR, y para su población según sexo y Áreas de conocimiento. El perfil general de UDELAR para el período 1997-2004 indica que tiene una tasa de titulación (E) promedio del 28% de los alumnos matriculados por cohorte, con mínimo de 23% y máximo de 34%. Su complemento corresponde al rezago, la repetición y la deserción<sup>94</sup>. No se advierten en estas estimaciones para el conjunto de UDELAR contraposiciones sustantivas por sexo, no obstante se advierte una mínima tendencia descendente de la titulación de los hombres frente a una tendencia, aunque oscilante, más estable de las mujeres.

Como sabemos en una UDELAR que se ha feminizado sustancialmente, y se ha “des-masculinizado” de igual modo, sólo se advierten tendencias muy tenues, de momento, para profundizar con claridad respecto de la titulación y la deserción más el rezago. Por lo cual será de utilidad examinar la titulación en desagregaciones más específicas.

Como consecuencia de un primer abordaje de la deserción que realizamos para IESALC de UNESCO en 2005, adoptamos una agrupación de las facultades y escuelas por Áreas de conocimiento, que es diferente de la usual de grandes áreas en UDELAR, pero muy recomendable para comparaciones a nivel internacional. En este trabajo a los efectos de la representación gráfica de las tendencias de la titulación y la deserción la preferiremos nuevamente<sup>95</sup>. A los efectos de los análisis numéricos de la sección 6 no la aplicaremos.

94 Los resultados de los cuadros que siguen no dan cuenta exacta de la deserción, pero permiten darse cuenta de la magnitud que adquiere junto a la repetición y el rezago. Se puede señalar que para el cálculo se asume que los repetidores de años anteriores compensan a los rezagados de cada cohorte de ingreso, supuesto que muchas veces no es equívoco, pero que oscurece tener una medida “limpia y sin ruido”.

95 Ver definiciones en Anexo 1.

A partir de el cuadro 1 es posible elaborar el gráfico 3 que exhibe la titulación de UDELAR según Áreas de conocimiento. Con esto quedan claros dos aspectos de interés para la titulación y la deserción: por un lado, hay diferencias sensibles en la titulación según Áreas de conocimiento, y por otro lado, hay una tendencia a la estabilidad temporal de estas diferencias. Entre las Áreas de conocimiento surgen discrepancias sensibles, en el promedio de titulación, y en consecuencia en el rezago y la deserción. El nivel de titulación más bajo, y con oscilaciones más leves es el Área Humanidades y Ciencias de la Educación, el cual no supera el 5% promedio del período. Por su parte, las restantes áreas de conocimiento superan esa eficiencia de titulación con creces en un importante número de veces: Agro-Veterinaria es 10 veces mayor, Artes y Arquitectura 4 veces mayor, Ciencias Básicas 3 veces mayor, Ciencias Sociales es 2,5 veces mayor, Derecho 5,5 veces mayor<sup>96</sup>, Ingeniería 6,5 veces mayor, Administración y Comercio 5,5 veces mayor<sup>97</sup>, y Ciencias de la Salud 8,5 veces mayor<sup>98</sup>.

CUADRO 8.1

TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1997-2004 PARA UDELAR, SEGÚN SEXO Y ÁREAS DE CONOCIMIENTOS "									
ÁREA DE CONOCIMIENTO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Total UDELAR	sd	0,28	0,29	0,23	0,34	0,25	0,28	0,28	0,28
Masculino	sd	0,31	0,32	0,23	0,33	0,25	0,27	0,26	0,28
Femenino	sd	0,27	0,28	0,23	0,34	0,26	0,29	0,29	0,28
Agropecuarias	0,4	0,68	0,7	0,41	0,57	0,49	0,46	0,46	0,52
Artes y arquitectura	0,25	0,21	0,2	0,13	0,22	0,19	0,26	0,25	0,22
Ciencias Básicas	0,09	0,14	0,17	0,12	0,16	0,12	0,19	0,15	0,14
Ciencias Sociales	0,13	0,1	0,09	0,08	0,18	0,16	0,18	0,12	0,13
Derecho	0,38	0,27	0,26	0,21	0,33	0,26	0,32	0,28	0,29
Humanidades y C. Edu.	0,05	0,04	0,04	0,06	0,06	0,03	0,05	0,07	0,05
Ingeniería	0,25	0,3	0,39	0,27	0,42	0,28	0,3	0,3	0,32
Administración y comercio	0,25	0,29	0,28	0,22	0,38	0,24	0,23	0,23	0,27
Ciencias de la Salud	0,36	0,39	0,42	0,37	0,48	0,37	0,39	0,46	0,41

Fuente: Boado, 2007.

El otro aspecto que se destaca es el ordenamiento o estabilidad de las tasas de titulación en el lapso examinado. Agro- Veterinaria y Ciencias de la Salud son siempre 1er y 2º resultado de titulación y por su parte Humanidades es siempre 9º. Ingeniería casi siempre 3ª, y Derecho y Administración y Comercio alternan en el 4º y 5º lugar, luego Artes y Arquitectura, Ciencias Básicas, y Ciencias Sociales, se alternan entre el 6º y 8º lugar. Es decir que a lo largo del periodo 1997-2004 las áreas de conocimiento no presentan variaciones extremas y reflejan una tendencia en la eficiencia de titulación - y de su complemento la deserción y el rezago- que sustenta el promedio solicitado para el periodo. Hay una estabilidad temporal sostenida en las especificidades de las áreas de conocimiento, y no hay cambios bruscos en los datos dada la forma cómo se decidió tratarlos.

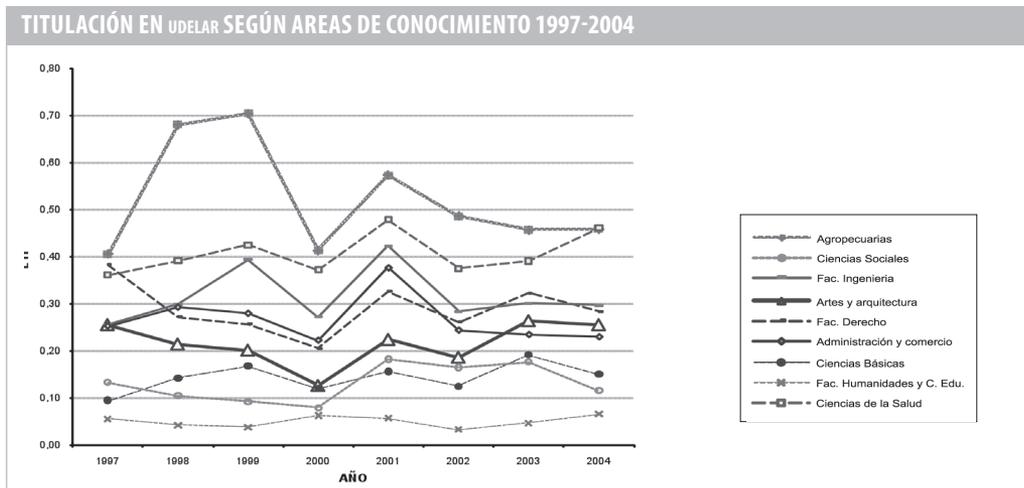
Este resultado observado confirma la hipótesis, sugerida por Boudon y seguida por Latiesa, sobre la disparidad entre los niveles de titulación de las áreas de conocimientos típicamente profesionales respecto de las áreas humanísticas, científicas, y no profesionales en general. Ello responde, como sugiere Latiesa, a las expectativas personales y profesionales, y a la demanda de trabajo. Y por su parte, puede esperarse que la repetición, el rezago y la deserción sean más pronunciadas en aquellas áreas de mayor incertidumbre laboral.

96 Esta categoría tiene la Facultad más numerosa de UDELAR y es la 2ª área en tamaño poblacional.

97 Esta categoría tiene la 2ª Facultad en tamaño de UDELAR y es la 3er área en tamaño.

98 Esta categoría tiene la 3er Facultad en tamaño de UDELAR, pero conforma el área de conocimiento más grande de la clasificación utilizada.

GRÁFICO 8.3



Fuente: Boado, 2007.

Como indicamos, es fácil despejar la medición de la deserción a partir de la estimación de la tasa “E”<sup>99</sup>, su estimación para el total de UDELAR, y para las Áreas de conocimientos se exhiben en el cuadro 2 y el gráfico 2.

¿Qué cosas se pueden observar de las tendencias de la deserción estimada?:

Salvo en el área Agro- Veterinaria, y en contadas excepciones anuales, en todas las áreas es mayor que la titulación.

Y se mantiene el ordenamiento de Áreas de conocimientos ya observado en la titulación en el período.

CUADRO 8.2

**DESERCIÓN ESTIMADA EN UDELAR, AMBOS SEXOS, POR AÑOS, SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTOS**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO AÑOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	0,3	0,16	0,15	0,29	0,21	0,26	0,27	0,27	0,24
Artes y arquitectura	0,37	0,39	0,4	0,44	0,39	0,41	0,37	0,37	0,39
Ciencias Básicas	0,45	0,43	0,42	0,44	0,42	0,44	0,4	0,43	0,43
Ciencias Sociales	0,43	0,45	0,45	0,46	0,41	0,42	0,41	0,44	0,43
Derecho	0,31	0,36	0,37	0,4	0,34	0,37	0,34	0,36	0,36
Humanidades y Educación	0,47	0,48	0,48	0,47	0,47	0,48	0,48	0,47	0,48
Ingeniería	0,37	0,35	0,3	0,36	0,29	0,36	0,35	0,35	0,34
Administración y Comercio	0,37	0,35	0,36	0,39	0,31	0,38	0,38	0,39	0,37
Ciencias de la Salud	0,32	0,3	0,29	0,31	0,26	0,31	0,3	0,27	0,3
Total UDELAR	*	0,36	0,35	0,38	0,33	0,38	0,36	0,36	0,36

Fuente: Boado, 2007.

99 Como se indicó la titulación de 1997 se estima dividiendo los titulados de 1997 entre los ingresados de 1992. Y a su vez los desertores, como la mitad del complemento de la proporción anterior. Si sumamos los ingresos de todos los servicios para el período 1992-1999, el total arroja 105754 inscripciones. La titulación media acumulada sería de 29611, y la deserción acumulada de 36591. Nuestro procedimiento de agregación de bases de datos para el conteo de historias académicas que dio base a la medición de la deserción potencial (2 años seguidos de inactividad académica), para un período similar fue de 36674.

Nunca previamente se había estimado la titulación y la deserción por sexo para las Áreas de conocimientos y en este caso fue oportuno hacerlo, los cuadros 3 y 4 acercan información sobre las tasas de titulación y deserción para cada Área por según sexo, en el período 1997-2004. Pero a efectos prácticos examinamos la titulación y la deserción del período 1997-2004 a partir de una razón que relaciona para cada año observado las tasas de titulación de hombres y mujeres: por ejemplo  $\frac{E^H_{97}}{E^M_{97}}$ .

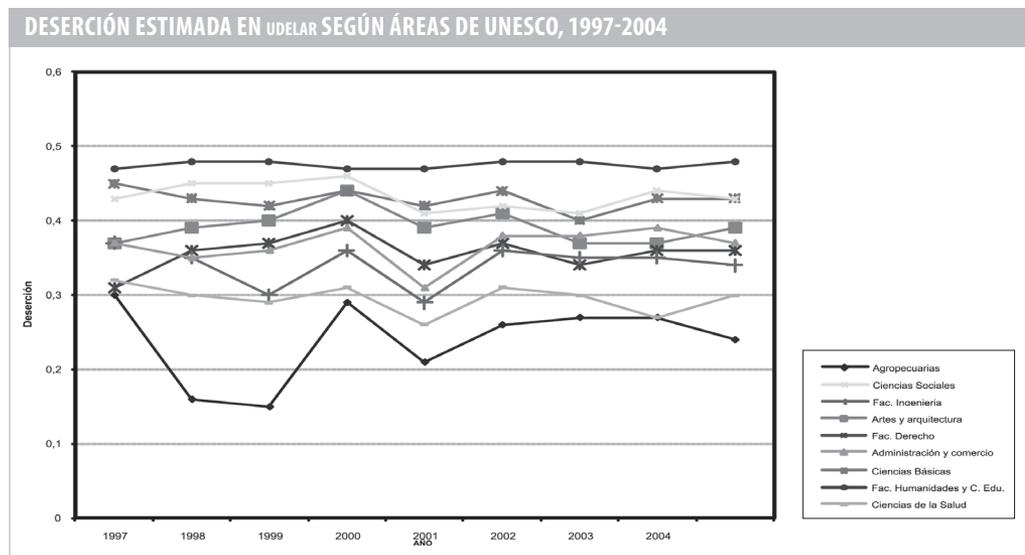
¿Qué se puede observar de las tendencias en la titulación?:

Los hombres, que son minoría demográfica en UDELAR, tienen mejor eficiencia de titulación que las mujeres en todo el período en la mayoría de las Áreas de conocimientos. Esa ventaja en la titulación tiende a disminuir a lo largo del período.

Los hombres han exhibido ventaja en la titulación en Agro- Veterinaria, Ingeniería, Artes y Arquitectura, Humanidades, Administración y Comercio, y Ciencias de la Salud. Salvo en las 3 primeras nombradas de prevalencia masculina, las restantes son 'Áreas de conocimientos' de primacía numérica femenina.

Las mujeres tienen ventaja en la titulación en Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Derecho.

GRÁFICO 8.4



Fuente: Boado, 2007.

Reiteramos las razones para examinar en este caso la deserción estimada entre hombres y mujeres en cada año ( $\frac{D^H_{97}}{D^M_{97}}$ ). Y se pueden observar que:

En general, la proporción de desertores según sexo exhibe menos desigualdad que la proporción de titulados.

Sólo Agropecuarias de clara mayoría masculina según el censo 2007, es donde también hay una clara prevalencia masculina; en Artes y Arquitectura, y en Ingeniería prevalencia masculina mínima a la deserción.

Los hombres desertan apenas menos que las mujeres en Derecho y Ciencias Básicas.

En las demás Áreas de conocimientos son prácticamente iguales las chances de mayor o menor deserción según sexo.

CUADRO 8.3

RAZÓN HOMBRES / MUJERES DE TITULACIÓN SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTOS 1997-2004									
ÁREA DE CONOCIMIENTO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	1,96	1,65	1,62	1,53	1,58	1,23	1,47	1,3	1,54
Artes y arquitectura	1,41	1,5	1,22	1,17	1,42	1,06	1,12	1,04	1,24
Ciencias Básicas	0,73	0,87	0,48	0,47	0,53	0,71	0,64	0,71	0,64
Ciencias Sociales	1	1,2	1	0,88	0,46	0,78	1	0,92	0,91
Derecho	0,86	1	0,92	0,77	0,77	0,96	0,69	0,67	0,83
Humanidades y C. Edu.	1,4	1	0,75	1	2,25	1,67	1,25	1,17	1,31
Ingeniería	1,08	1,19	1,48	1,08	0,89	0,93	1,11	4,6	1,55
Administración y Comercio	1	0,93	1,11	1,05	1,14	0,92	1,04	1,09	1,04
Ciencias de la Salud	1,11	1,11	1,2	1,11	1	1,22	0,97	0,61	1,04

Fuente: Boado, 2007.

CUADRO 8.4

RAZÓN HOMBRES/MUJERES DE DESERCIÓN ESTIMADA SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTOS 1997-2004									
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	AÑOS								
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	1,23	1,56	1,6	1,17	1,38	1,08	1,19	1,11	1,25
Artes y arquitectura	1,05	1,05	1,03	1	1,03	1	1	1	1,03
Ciencias Básicas	1	0,98	0,95	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98
Ciencias Sociales	1	1	1	1	0,93	0,98	1	1	1
Derecho	1,19	1	1	0,98	0,94	1	0,94	0,94	0,97
Humanidades y C. Edu.	1,02	1	1	1	1,02	1,02	1	1	1
Ingeniería	1,03	1,06	1,2	1,03	0,93	0,97	1,03	1,29	1,06
Administración y Comercio	1	1	1,03	1	1,03	0,97	1	1	1
Ciencias de la Salud	1	1,03	1,03	1,03	1	1,03	1	0,89	1

Fuente: Boado, 2007.

A modo de cierre de esta sección, conviene resumir los hallazgos exhibidos. En primer lugar, recordemos lo que ya señalamos en el capítulo anterior: en la época contemporánea la deserción universitaria es un fenómeno de entidad en casi todos los países, a consecuencia de la expansión de la matrícula universitaria. Y UDELAR no constituye una excepción en este contexto.

En segundo lugar, apoyada en Levy-Garboua (1977), y Newcomb y cols (1969), Latiesa destaca que la tasa de deserción universitaria que se observe será diferente según el tipo de universidad que se trate. Así la universidad -o facultad- que cuente con examen de ingreso, o que tenga cualquier tipo de selección al ingreso, tendrá no sólo menos alumnos, sino especialmente, una muy baja deserción estudiantil. Por el contrario, las universidades de perfil de ingreso más abierto tendrán tasas de deserción elevadas, ya que en ellas son los alumnos los que se autoseleccionan a lo largo del proceso formativo.

Efectivamente, en el caso de la macrouniversidad uruguaya UDELAR, la tasa de titulación es baja, considerando que se trata de una universidad abierta, sin restricción de ingreso, ni de estadía temporal. Así la matrícula ha crecido acompañando la expansión de la enseñanza secundaria en los pasados 40 años; y, como señaló Errandonea (2003) lo hizo a una tasa inferior a la titulación en ese período. No obstante, si bien no puede compararse la macrouniversidad con las universidades privadas de Uruguay, porque son de menor tamaño y desarrollo en la mayoría de las Áreas de conocimientos, si se considera como dos únicas restricciones el arancelamiento y la cuota, la selección de ese tipo ya provee fundamento para tasas diferentes de titulación y deserción. Y

como mostraron otros trabajos previos nuestros (2005), se advierte la sensibilidad de ello a la fase del ciclo de la economía.

En tercer lugar, se ha observado, tal como señalan los autores citados, una correlación negativa entre los niveles de deserción y las profesiones consolidadas en el mercado laboral, y por el contrario, una correlación positiva entre la deserción y las profesiones no consolidadas. Efectivamente, cuanto más consolidadas las profesiones menor deserción y mas titulación, cuanto menos consolidadas mas deserción y menos titulación.

En cuarto lugar, se advierten diferencias en la titulación entre hombres y mujeres. Los primeros exhiben mas prevalencia en algunas Áreas de conocimientos, unas son típicamente profesionales (Agro-Veterinaria, Ingeniería) pero otras no. Las mujeres exhiben mayor prevalencia en Ciencias Básicas, Derecho y Ciencias Sociales.

En quinto lugar, la deserción estimada exhibe menores diferencias por sexo en todas las Áreas de conocimientos.

## 6. Una aproximación a los determinantes de la deserción entre los servicios de UDELAR

Hasta aquí hemos avanzado descriptivamente sobre la deserción a partir de datos agregados, asentando evidencias en dirección de las hipótesis convencionales: baja selección al ingreso, entonces alta deserción y rezago en relación a la titulación; desigual deserción por tipos de Área de conocimientos académicas o profesionales, y estabilidad de la deserción entre esas Áreas durante el período 1997-2004. Y asimismo constatamos que los hombres, que son cada vez menos en UDELAR, en el período observado, según las Áreas de conocimientos que se observe, se titularon en promedio más que las mujeres. No obstante, distinguiendo la deserción del rezago, los hombres serían igual de propensos a desertar que las mujeres en cualquier Área de conocimiento salvo alguna excepción. Para dar cuenta de las demás hipótesis debemos dar algunos pasos más y es preciso relacionar toda esta información con otros aspectos de UDELAR. Como vimos en la sección 4 hay aspectos que hacen al perfil de los estudiantes (inteligencia, motivación, vocación, esfuerzo, inversión en esfuerzo a largo plazo), hay aspectos que hacen a los factores endógenos a la institución (salones, bibliotecas, becas, profesores, horas de clase, horas de consulta, horas de estudio necesario, duración de los planes de estudio), y hay aspectos que hacen a los factores exógenos (características de origen social, tendencias del mercado de trabajo). Ahora vamos vincular nuestra estimación de la deserción con estos últimos dos conjuntos de factores.

A continuación no nos proponemos un desarrollo sofisticado del análisis, sino sólo un paso adicional. No creemos que sea imposible hacer formulaciones complejas, pero preferimos el camino exploratorio, descriptivo, más pausado y parcial, dando de ese modo plausibilidad a las hipótesis seleccionadas.

Es preciso cuidar el nivel en el cual ellas se formulan: nos vamos a referir a UDELAR como un conjunto que se desagrega en facultades o escuelas, y dejaremos de usar la definición de Áreas de conocimientos de UNESCO. Las unidades de observación serán los servicios y examinaremos cómo sus características correlacionan en conjunto. La “variable dependiente” será la tasa de deserción en cada facultad o escuela, estimada en la forma ya definida.

Nos limitaremos a un examen de los coeficientes de correlación de Pearson de la deserción con otros factores tomados individualmente, que simplemente nos señalen la plausibilidad de las

proposiciones de las teorías expuestas anteriormente. En el cuadro 5 se detalla la definición de las variables consideradas para examinar las características que presentan los servicios de UDELAR respecto de la tasa de deserción.

**Las características de los alumnos en cada facultad.** Con este título reunimos variables disponibles que hacen a características propiamente de los estudiantes como el sexo y la edad, y sobre su procedencia educativa y su origen social. Suele verse una confusión sobre lo social y lo personal en muchos trabajos; inevitablemente los estudiantes portan información sobre su familia que es decisiva para ver el efecto de contexto de origen y aquí se hará notar esto. Las mismas acercan los valores esperados en cada facultad para: edad media, sexo, origen social, procedencia educativa, condición de actividad.

**Características de los servicios.** Ya vimos en la referencia a Abadie (op. cit.), pero también en los autores citados respecto de la deserción, la importancia de estos aspectos ya para exhibir incidencia, como para eximir a las instituciones en las evaluaciones. Salvo el tamaño, que procede del Censo de 1999, los restantes indicadores surgen del concienzudo trabajo que una comisión de expertos elaboró para la Dirección General de Planeamiento Universitario en 2000 para el análisis del presupuesto de UDELAR<sup>100</sup>. No creemos que a los presentes efectos haya mejor material para asumir el examen de la influencia sobre la deserción de los factores institucionales, y son: Tamaño del servicio en número de alumnos; Presupuesto dedicado a enseñanza, Dedicación docente, Nivel de graduación, Hacinamiento y espacio físico, Dedicación exigida a la carrera en horas anuales.

**Características del mercado de trabajo.** También vimos la necesidad de una referencia hacia el afuera y el después de la Universidad. Este es un aspecto importante para la reproducción de la desigualdad, y también para percibir cómo la movilidad social puede colarse en la presente estructura de oportunidades. Y lo mismo en referencia a la deserción. En este caso el indicador más importante es necesariamente el supuestamente conocido, según las teorías, ranking de remuneraciones profesionales. Nos basamos en las remuneraciones de los profesionales que relevó y analizó Errandonea (2003) en su encuesta para la Caja de Profesionales Universitarios de 2000. Dada la naturaleza de los datos de este autor (en franjas) nos pareció mejor considerar un “umbral” que marcara una diferencia necesaria y suficiente. Así fijamos, el % de profesionales que ganaba U\$S 1600 y más (\$u 20000 y más en la época). De este modo las profesiones se ordenaban, y paso seguido, los valores medios fueron imputados por facultad.

En el cuadro 6 se resumen los principales resultados de la matriz de correlaciones de las variables que nos interesaban, con respecto a las hipótesis que seleccionamos en la sección 4. Como se trató de muchas variables preferimos indicar sólo aquellas que correlacionan respecto de cada una de las dependientes, y los signos correspondientes, que dan sentido a la relación observable, a dos niveles de confianza menos de 5 % y menos de 10%, como es usual en este tipo de trabajos. Nuevamente para el lector atento se incluye en el Anexo 2 la matriz de correlaciones, identificando a las que son significativas en diferentes tonos.

Lo primero que resalta, tal como propone y pronostica Latiesa, es que la tasa de deserción para el conjunto de facultades de UDELAR no correlaciona con el perfil de clase social de origen de los estudiantes de cada servicio, ni con el nivel educativo de sus padres, en especial si al menos uno era universitario. En resumen, para el conjunto de los servicios de UDELAR, si uno piensa en la propor-

100 BUCHELI, et al 2001.

CUADRO 8.5

DEFINICIONES DE LAS VARIABLES UTILIZADAS EN LAS CORRELACIONES EXAMINADAS	
VARS	DEFINICIONES
TDES	Tasa de Deserción
EDAM	Edad Media Estudiantes del Servicio s/Censo 1999.
6PUB	%Estudiantes del Servicio hicieron 6º secundaria en Institución Pública s/Censo 1999.
6PRI	%Estudiantes del Servicio hicieron 6º secundaria en Institución Privada s/Censo 1999.
NUMCA	Nº Matriculas s/Censo 1999.
TRAB	%Estudiantes del Servicio que trabajan s/Censo 1999.
MALE	%Estudiantes del Servicio de Sexo masculino s/Censo 1999.
S1_5P	%Estudiantes del Servicio hicieron 1º a 5º secund en Institución Pública s/Censo 1999.
CALTA	%Estudiantes del Servicio Clase Alta s/Censo 1999.
CMEDI	%Estudiantes del Servicio Clase Media s/Censo 1999.
CBAJA	%Estudiantes del Servicio Clase Baja s/Censo 1999.
PAUNI	%Estudiantes del Servicio c/ al menos 1 padre Univ. s/Censo 1999.
HSDEE	Masa de horas docentes en Enseñanza por Estudiante equivalente.
\$NEQ	Presupuesto Enseñanza por estudiante equivalente
PEES	Promedio de Egresados equivalentes
DEDIC	Dedicación media anual exigida por carreras del Servicio: doble producto de la masa de horas de duración de la carrera, ponderado por 1,2 en caso de tener mas de 50% hs. en ciencias básicas, matemáticas, laboratorios o clínicas.
UP20K	% de profesionales egresados del Servicio que ganaban + de \$20000 en 2000 (Errandonea, 2003)

Fuente: Boado, 2007.

ción de alumnos según clase social, o en la proporción según el nivel cultural de los padres, de los estudiantes en cada servicio, no se advierte correlación significativa alguna entre esos indicadores y la tasa de deserción<sup>101</sup>. Esta evidencia refuerza la hipótesis que Latiesa sostiene, como lo hicieron Germani y Sautú en los '60 en Argentina, de que luego de haber ingresado en la Universidad no se perciben evidencias significativas de incidencia en el rendimiento observado de: la inteligencia, el sexo, el nivel cultural y la categoría socio-ocupacional de los padres. Que las clases sociales de origen no influyen no quiere decir que algunos estudiantes abandonen porque son pobres y no pueden continuar estudiando, sino que otros ricos también abandonan, pero porque son ricos, y con ello equilibran la tendencia de las correlaciones. Así a unos les cuesta mucho seguir y a otros no les cuesta desistir. Este es un aspecto no menor y muchas veces soslayado, pero que particularmente interesa a autores como Tinto (op.cit.) y Bourdieu, y fue explorado en la encuesta a desertores, que se analiza en otro capítulo del presente libro.

Lo segundo que se destaca es que aunque Latiesa y Tinto reconozcan que los mejores predictores del rendimiento académico en la Universidad son los antecedentes académicos previos (el promedio de calificaciones escolares del nivel secundario y el tipo de institución secundaria de procedencia), en nuestro caso no podemos afirmar lo mismo. La tasa de deserción tampoco correlaciona con la procedencia educativa de los estudiantes en los servicios. Por haber terminado el preparatorio en la enseñanza pública o en la privada, o por haber cursado la mayor parte de la secundaria en enseñanza pública, no se percibe que haya una propensión a la mayor o menor deserción entre los servicios de UDELAR<sup>102</sup>. En definitiva, no parece que la carga de los indicadores de contexto de origen y de pro-

101 Debe quedar claro que a nivel específico de algún servicio si fuera posible disponer de microdatos de los alumnos esto no tiene porque ser así, pero en este momento ello no está siendo observado.

102 Es cierto también que no tenemos información sobre rendimientos escolares previos en ningún caso, y a los efectos del presente análisis muy agregado, esto sería difícilmente confiable y de utilidad.

cedencia educativa, que perfilan a los servicios, tengan un impacto unívoco en todos o una mayoría de los mismos; más bien es posible que haya comportamientos contrapuestos.

En tercer lugar, se destaca claramente que hay una relación positiva entre la tasa de deserción y la condición de estudiante que trabaja, o busca trabajo. Relación que también es observable cuando la edad media de un servicio está por encima del promedio de UDELAR. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor deserción, es porque tienen mayor proporción de población que trabaja, y mayor población de edad mayor al promedio. Algo que no extraña porque que la condición de trabajador se incrementa aceleradamente entre los estudiantes a partir de los 20 años.

En cuarto lugar, correlacionan con la tasa de deserción en sentido inverso el promedio de egresados equivalentes, y la dedicación exigida por la carrera. Lo primero es lógico, y es debido a la afluencia de alumnos en las facultades y escuelas<sup>103</sup>. Y lo segundo, sostiene la hipótesis de Latiesa que indicaba la relación negativa entre esfuerzo en los estudios y deserción. Esto último es significativo y refuerza lo indicado por la edad y la condición de trabajador, ya que mantienen ambos una correlación negativa con la dedicación. En definitiva, es difícil no adherir a ello el corolario de la alta correlación entre extra edad y alta proporción de estudiantes que trabajan, en las carreras con baja 'salida' laboral, que no plantean las exigencias de dedicación horaria más elevada, y que no pocas veces pueden ser cursadas en segunda instancia, o con finalidades formativas, pero no siempre profesionales. Conclusiones que convergen con las de hipótesis Latiesa y Boudon.

Para Latiesa y para Tinto hay relación, aunque no muy marcada, entre la titulación y el equipamiento, y el "clima" del centro educativo. En nuestro caso en el borde de la significación de la variación conjunta, se encuentran dos resultados importantes: la deserción correlaciona negativamente con la dedicación de horas docentes a la enseñanza<sup>104</sup>, pero positivamente con el presupuesto por alumno. A su vez entre ellos los indicadores no guardan relación lineal significativa. Esto sugiere que la deserción predomina donde hay menos docentes, pero no donde hay más masividad. Estos resultados están en el límite pero deben ser explorados a futuro en otros trabajos.

Las restantes variables incorporadas al análisis no guardan relación con la tasa de deserción estimada, ni con el presupuesto destinado a enseñanza, ni con la dedicación horaria de los docentes, ni con la retribución económica de las carreras. No obstante, hay algunos aspectos emergentes del análisis que son de interés por sí mismos y porque los autores utilizados los mencionan en algunos casos como configuraciones relacionadas al proceso universitario. En particular en nuestro caso, hay al menos tres indicadores que tienen importancia más allá y más acá de la deserción.

Un indicador relacionado con la titulación, como el promedio de egresados equivalentes del servicio (PEES) exceptuando su contrapunto con la deserción, tiene ocho correlaciones significativas con el conjunto de indicadores explorados. Correlaciona positivamente con: el número de alumnos que asisten a los servicios, con la dedicación de horas docentes a la enseñanza, con las carreras mejor pagas en el mercado laboral, y con ambas procedencias educativas (pública y privada). No obstante, esta variable correlaciona de modo inverso con la dedicación de presupuesto a la enseñanza por alumno equivalente, lo cual sugiere que éstos no son necesariamente los alumnos más caros, visto el resultado y el premio. Y finalmente, también hay correlación significativa con la procedencia de clase. Los signos opuestos resaltan que los de clase alta son propensos a predominar en servicios donde más gente se gradúa, mientras que con los de clase media ocurre lo contrario.

Otro aspecto importante para las investigaciones socio-educativas fue considerar la expresión económica de las mismas. Las teorías reproductivistas (Bourdieu, por ejemplo) sostienen que las carreras están "apropiadas" por las clases que dominan socialmente. En buen romance, que las

103 Recuérdese que los servicios con más altos guarismos de deserción en general son de bajo tamaño.

104 En el caso de la titulación la relación entre horas docentes dedicadas a la enseñanza es positiva y significativa.

CUADRO 8.6

RESUMEN DE LAS CORRELACIONES RELEVANTES, CON SIGNOS Y SIGNIFICACIÓN			
VARS	p	Q	CORRELACIONES Y SIGNOS
TDES	p 0,05	4	+EDAM; +TRAB; -PEES; -DEDIC
	<p 0,10	2	-HSDEE(,07); +\$ENEQ (,08)
EDAM	p 0,05	3	+TDES; +TRAB; -DEDIC
6PUB	p 0,05	6	+6PRI; +NUMCA; +HSDEE; -\$ENEQ; +PEES; +UP20K
6PRI	p 0,05	5	+6PUB; +NUMCA; -S1_5P; +PEES; +UP20K
NUMCA	p 0,05	6	+6PUB; +6PRI; +HSDEE; -\$ENEQ; +PEES; +UP20K
TRAB	p 0,05	4	+TDES; +EDAM; -HSDEE; -DEDIC
MALE	p 0,05	5	-S1_5P; +CALTA; -CMEDI; +PAUNI; +UP20K
S1_5P	p 0,05	6	-6PRI; -MALE; CALTA; +CMEDI; -PAUNI; -UP20K
CALTA	p 0,05	6	+MALE; -S1_5P; -CMEDI; -CBAJA; +PAUNI; +PEES
	<p 0,10	2	+6PRI (0,08); +UP20K (0,06)
CMEDI	p 0,05	9	-MALE; +S1_5P; -CALTA; -CBAJA; -PAUNI; -HSDEE; -PEES; -DEDIC; -UP20K
CBAJA	p 0,05	2	-CMEDI; -HSDEE
PAUNI	p 0,05	4	+MALE; +CALTA; -CMEDI; -S1_5P
	<p 0,10	1	+\$ENEQ (0,08)
HSDEE	p 0,05	8	+6PUB; +NUMCA; -TRAB; -CMEDI; -CBAJA; +PEES; +DEDIC; UP20K
	<p 0,10	2	-TDES (0,08); +6PRI (0,06)
\$ENEQ	p 0,05	3	+PEES; -6PUB; -NUMCA
	<p 0,10	3	+PAUNI (0,08); +TDES(0,08) -6PRI(0,06)
PEES	p 0,05	9	-TDES; +6PUB; +6PRI; +NUMCA; CALTA; -CMEDI; +HSDEE; -\$ENEQ; +UP20K
	<p 0,10	3	-S1_5P(0,06); +CBAJA(0,07); +DEDIC(0,08)
DEDIC	p 0,05	6	-TDES; -EDAM; -TRAB; -CMEDI; +HSDEE; +UP20K
	<p 0,10	1	+PEES(0,08)
UP20K	p 0,05	9	+6PUB; +6PRI; +NUMCA; +MALE; -S1_5P; -CMEDI; +HSDEE; +PEES; +DEDIC
	<p 0,10	1	+CALTA (0,06)

Por razones de extensión la matriz de correlaciones está en el Anexo 2 de este documento.

Fuente: Boado, 2007.

clases acomodadas económicamente predominan en las carreras más redituables social y económicamente. En general, muchas observaciones en numerosos países tratan de destacar que debe repararse también en la magnitud de esa desigualdad, pues hay países en los que la desigualdad social es tal que efectivamente hay un cercamiento a la Universidad y a ciertas carreras en particular. Para examinar esto consideramos los ingresos de los profesionales según facultad en la forma antedicha (ver Errandonea (op.cit)). No debe descuidarse que hay efectos subyacentes respecto de la regulación del mercado laboral, porque hay aranceles mínimos, así como un mercado protegido, y otro que no lo está. No en vano, los ingresos correlacionan claramente con la duración del esfuerzo requerido, pero también lo hace con otras variables, por ejemplo, con la presencia masculina en las facultades. Así los hombres tendrían más presencia donde hay mejor rendimiento económico mientras que con las mujeres ocurre lo opuesto. Ya advertimos que ello también sostenía cierto ordenamiento por clase, por lo tanto si las mujeres dominan en la procedencia de clase media, también lo visto refuerza que la clase media guarde una correlación negativa con el umbral de remuneración que se indicó; y por su parte la clase alta tiene una casi significativa relación con este umbral alto de ingresos. En definitiva, para los reproductivistas las cosas no están fáciles a simple vista, apenas pueden sostener apropiación de lo redituable por la clase alta, ya que la clase media apunta significativamente en otra dirección, y para la clase baja, que ya indicamos que son casi siempre entre un 20 y 15% de cada servicio, hay una relación positiva pero no significativa. O sea que, los estudiantes de clase alta y baja apuntan en una misma dirección de preferencias. Si a esto incorporamos el tamaño de los servicios, vemos que en la elección de carreras no hay

una apropiación a priori, pero no descartamos que, como vimos en la graduación, al menos a largo plazo, algo sí pueda estar operando. Tampoco puede esperarse nada de ser originario de un hogar de al menos un padre universitario, las tendencias al menos divergen mucho respecto de apropiarse de carreras redituables.

A su vez, respecto del ingreso como orientador de acciones o preferencias Latiesa recogió evidencia de otros y la suya propia, sobre la relación negativa entre la facilidad de la carrera y la retribución en el mercado de trabajo. Esto podría darse vuelta indicando que cuanto más dedicación (lo opuesto a facilidad, al menos en esfuerzo) más premio o ingreso más alto, y cuanto menos dedicación menos ingreso. Y efectivamente hay una correlación positiva y significativa entre el esfuerzo y el premio.

Finalmente, Latiesa sostuvo que podrían existir diferentes esquemas de esfuerzo de los estudiantes, y podría percibirse que lo que no tiene salida en el mercado es estudiado más como consumo que como inversión, con más edad y con menor preocupación por el éxito del esfuerzo.

## 7. Conclusiones

Este capítulo ha realizado un recorrido sumario de un esfuerzo de varios años en un contexto de poca reflexión sobre este fenómeno. Ha procurado arrimar líneas de interpretación de las evidencias que deben invitarnos a reflexionar sobre la Universidad o universidades públicas que se busquen.

En primer lugar, en la época contemporánea la deserción universitaria es un fenómeno de entidad, a consecuencia de la expansión de la matrícula universitaria, en particular en el sector universitario público, en casi todos los países del continente y del mundo desarrollado, y Uruguay no es una excepción a ello. En concurrencia con lo anterior, se ha observado internacionalmente, que las tasas de titulación y deserción universitarias pueden ser de diferentes magnitudes si hay restricción de acceso a la universidad, cualquiera sea la forma de selección que se aplique, y nuestro país tampoco es la excepción.

Estos dos aspectos son dominantes en nuestro país. Por un lado, el crecimiento que experimentó la enseñanza secundaria de los últimos 50 años, tendencialmente ha sido absorbido de manera creciente por la enseñanza superior pública, que es gratuita y no tiene restricción de ningún tipo ni para el ingreso ni para la permanencia. Y por otro lado, porque hasta el momento, no ha sido visto como mala la deserción observada, en el marco de un proceso, en el que cualquier grado de avance de educación post secundaria es visto como bueno y como sinónimo de redistribución.

Pero a partir de lo que aporta este trabajo, ese fenómeno no puede generalizarse ni tratarse aisladamente. Es por eso, que en segundo lugar, tal como señalan los autores internacionales citados, se observan dos aspectos más específicos de la deserción que los anteriores, que nos permitieron ver, al menos primariamente, cómo y dónde funciona la deserción. Por un lado, la deserción ha quedado situada como un aspecto, que se agudiza dado el perfil de universidad abierta, con alta participación de estudiantes que trabajan. Si bien este es un rasgo que crece con la edad, no puede decirse que sea compartido por todos los servicios, pero allí donde predominan el trabajo y la extra edad, la deserción es más fuerte. Estos aspectos que pudimos analizar en los presentes datos no son los únicos, sino que también contribuyen factores psicosociales y motivacionales, que son tema de otras investigaciones de este libro. Se observa también una correlación negativa entre los niveles de deserción y las profesiones consolidadas en el mercado laboral, y una correlación positiva entre la deserción y las profesiones no consolidadas. En otras palabras, cuanto más consolidadas las profesiones, menor deserción y más titulación; cuanto menos con-

solidadas las profesiones, más deserción y menos titulación. Estos resultados amparan las previsiones de Boudon y Latiesa, con resultados que son claramente influidos por la realidad externa a la Universidad. Que son propios de cómo se mete dentro la sociedad en la universidad. Trabajar dificulta recibirse en general, y en especial en el tiempo teórico de los cursos. Y donde por la edad habría más personas que trabajan, más difícil es titularse. Pero nada elimina que se trate de carreras que se hacen en segunda instancia o con un fin profesional inmediato.

Estos resultados, dejando de lado las peculiaridades de Tinto para el final, suelen ser tratadas intuitivamente en los análisis como parte de una culpa social. Veamos cuanto hay para soportar los argumentos de este tenor. En los datos que nosotros revisamos, donde la selección social en el ingreso a una universidad abierta como UDELAR, ya se ha operado, y sólo hay un 18% de alumnos de clases trabajadoras y asalariadas, el efecto de la desigualdad social en la deserción se desvanece, porque la proporción de alumnos de esa clase social de origen en las facultades, no correlaciona con la tasa de deserción. Aun cuando pudiera hipotetizarse algo respecto del rezago, lo cual queda por fuera de este trabajo, es claro que la deserción se nutre de todas las clases de origen de modo indiferenciado. Y como vimos en otro trabajo, los estudiantes universitarios que trabajan no son los de origen social menos favorecido sino lo contrario. Por lo cual el efecto de lo social debe repensarse al menos en términos del examen de la deserción. Porque los datos muestran que los alumnos de origen social de clase media no van por las ocupaciones más lucrativas, como lo muestran los de clase alta y clase baja, sino a las menos consolidadas, y con ello a los lugares de mayor deserción. En consecuencia, creemos que no es sólo un problema de dinero, también es un problema de interés y expectativas, porque curiosamente muestra que los esfuerzos no siempre más encumbrados socialmente, más fácil correlacionan con la deserción y con la lejanía las recompensas económicas de los títulos.

Asimismo la dedicación o esfuerzo necesario estimado de la carrera correlaciona con la remuneración profesional positivamente, y negativamente con la tasa de deserción, pero entre los dos últimos no hay relación significativa. No se trata que donde se requiere esfuerzo no haya deserción, sino de que su volumen es menor, que en aquellas carreras que no tienen gran retribución, y el volumen de es desertores más alto.

Una perspectiva educativa reproductivista, que procure hallar resultados directos indicativos de la desigualdad como estrategia, tendrá dificultades de sustentación empírica. No se perciben influencias claras de apropiación de segmentos de profesiones de manera unívoca, lo cual también se sustenta en otros trabajos de colegas que señalan lo poco frecuente que es el cercamiento de la cumbre profesional. Esto no permite situar a la deserción como un fenómeno inexorable de exclusión. En consecuencia, la culpa social de la deserción no parece tan clara, porque la proporción de alumnos de clase baja en las facultades no correlaciona con la tasa de deserción. Pese a que pudiera hipotetizarse algo respecto del rezago, por lo cual quedó por fuera de este trabajo. Reiterando, la deserción se nutre de modo indiferenciado de todos los orígenes sociales, y como indicamos en otra obra, los estudiantes que trabajan no son los de origen social menos favorecido, sino lo contrario. Así, el efecto de lo social debe repensarse respecto de la deserción.

Este trabajo obliga a repensar futuros pasos, tanto de políticas como de exploración de la deserción, dando entrada a enfoques más profundos que puedan tipificar tendencias subyacentes. Para ello hay que cambiar de unidad de análisis. En este trabajo hemos privilegiado a las facultades, a agregados de individuos, a sus características promedio. Sin duda es necesaria una desagregación, donde la información del individuo pase al primer plano. Algo de esto hemos hecho en nuestra investigación prolongada sobre deserción, con el estudio cualitativo y la encuesta a desertores. Estamos pensando en la necesidad de avances mayores con tecnologías de historias de eventos y de estudios longitudinales para lograr objetivos más ambiciosos y más caros.

Nos hubiera gustado profundizar más en la reflexión de Tinto, pero nuestra colega que analiza la encuesta a desertores en este libro, lo realizará con mejor precisión. Hasta aquí nos parece haber ofrecido al punto de vista institucional sobrados elementos para caracterizar la deserción y actuar sobre ella. Queda sin duda bastante por hacer que merece ser encarado, siempre con la preocupación de que la redistribución no se diluya en el costo de las oportunidades, en un mundo donde la división del trabajo y la especialización progresivamente estiran las carreras, encarecen sus costos y devoran los esfuerzos.

## Anexos

### ANEXO A.1

AGRUPAMIENTO DE SERVICIOS DE UDELAR SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE IESALC / UNESCO 2004	
ÁREAS DEL CONOCIMIENTO PROPUESTA IESALC/UNESCO	APLICACIÓN A UDELAR
Agropecuaria	Fac. de Agronomía
	Fac. de Veterinaria
Arte y Arquitectura	Fac. de Arquitectura
	Inst. Esc. de Bellas Artes
	Esc de Música
Ciencias Básicas	Fac. de Ciencias
	Fac. de Química
Ciencias Sociales	Fac. de Ciencias Sociales
	Esc. Ciencias de la Comunicación
Derecho	Fac. de Derecho
Humanidades	Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación
Educación	-
Tecnología e Ingeniería	Fac. de Ingeniería
Ciencias de la Salud	Fac. de Medicina
	Fac. de Odontología
	Fac. de Psicología
	Ins. Nal de Enfermería
	Esc. de Tecnología Médica
	Esc. de Nutrición y Dietética
	Esc. de Parteras
	Esc. de Tecnología Odontológica
	Fac. de Ciencias Económicas y
	Administración,
Administración y Comercio	Esc. de Administración (\$).
	Esc. de Bibliotecología (#).

ANEXO A.2

MATRIZ DE CORRELACIONES

T_DES	CP	T_DES	EDAM	GPUB	GPRI	NUMICA	TRAB	MALE	S1_SP	CALTA	CMEDI	CBAJA	PAUNI	HSDEE	SENEQ	PEES	DEDIC	UP20K
T_DES	1	563	-0,081	0,07	-0,144	0,07	-0,202	0,308	-0,203	0,205	-0,433	-0,461	-0,533	-0,291				
SIG		0,005	0,714	0,651	0,703	0,001	0,521	0,752	0,355	0,354	0,073	0,078	0,027	0,179				
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
EDAM	CP	0,563	1	-0,06	-0,13	-0,08	0,72	-0,07	0,22	-0,22	0,21	-0,03	0,15	-0,33	0,28	-0,28	-0,55	-0,24
SIG		0,005	0,78	0,78	0,55	0,73	0	0,74	0,31	0,32	0,34	0,9	0,49	0,18	0,26	0,2	0,01	0,26
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
GPUB	CP	-0,081	-0,061	1	0,927	0,992	0,091	0,087	-0,301	0,231	-0,277	0,121	-0,036	0,478	-0,49	0,776	-0,041	0,445
SIG		0,714	0,783	0	0,681	0,701	0,681	0,701	0,163	0,289	0,201	0,582	0,869	0,045	0,039	0	0,853	0,033
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
GPRI	CP	-0,1	-0,13	0,927	1	0,966	0,094	0,272	-0,503	0,367	-0,341	0,04	0,154	0,459	-0,463	0,831	0,057	0,642
SIG		0,651	0,554	2,00E-10	0	0,67	0,67	0,221	0,014	0,085	0,111	0,855	0,482	0,056	0,053	0	0,796	0,001
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
NUMICA	CP	-0,08	-0,08	0,992	0,966	1	0,098	0,149	-0,37	0,277	-0,3	0,094	0,024	0,475	-0,49	0,801	-0,02	0,515
SIG		0,703	0,727	2,00E-20	8,00E-14	0	0,656	0,508	0,082	0,201	0,166	0,669	0,913	0,046	0,038	0	0,924	0,012
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
TRAB	CP	0,651	0,722	0,091	0,094	0,098	1	0,08	-0,083	0,014	0,209	-0,334	0,312	-0,517	0,223	-0,162	-0,612	-0,288
SIG		8,00E-04	1,00E-04	0,681	0,681	0,656	0,706	0,724	0,06	0,95	0,338	0,12	0,147	0,028	0,375	0,459	0,002	0,182
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
MALE	CP	-0,14	-0,07	0,087	0,272	0,149	0,08	1	-0,615	0,648	-0,424	-0,145	0,773	0,12	0,109	0,285	0,135	0,424
SIG		0,521	0,742	0,701	0,221	0,508	0,724	0	0,002	0,001	0,049	0,518	0	0,635	0,667	0,199	0,549	0,005
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
S1_SP	CP	0,07	0,221	-0,3	-0,5	-0,37	-0,08	-0,61	1	-0,857	0,572	0,251	-0,792	-0,236	0,021	-0,411	-0,277	-0,491
SIG		0,752	0,311	0,163	0,014	0,082	0,706	0,002	0	0,004	0,247	0	0,345	0,934	0,052	0,2	0,017	
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
CALTA	CP	-0,2	-0,22	0,231	0,367	0,277	0,014	0,648	-0,86	1	-0,757	-0,159	0,733	0,368	-0,016	0,418	0,344	0,399
SIG		0,355	0,316	0,289	0,085	0,201	0,95	0,001	2,00E-07	0	0,467	0	0,134	0,949	0,047	0,108	0,059	
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
CMEDI	CP	0,308	0,207	-0,28	-0,34	-0,3	0,209	-0,42	0,572	-0,76	1	-0,524	-0,498	-0,848	0,006	-0,611	-0,475	-0,527
SIG		0,153	0,343	0,201	0,111	0,166	0,338	0,049	0,004	3,00E-05	0,01	0,01	0,016	0	0,98	0,002	0,022	0,01
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
CBAJA	CP	-0,2	-0,03	0,121	0,04	0,094	-0,33	-0,15	0,251	-0,16	-0,52	1	-0,204	0,828	0,007	0,381	0,269	0,277
SIG		0,354	0,897	0,582	0,855	0,669	0,12	0,518	0,247	0,467	0,01	0,351	0	0,979	0,073	0,215	0,202	
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
PAUNI	CP	0,205	0,152	-0,04	0,154	0,024	0,312	0,773	-0,79	0,733	-0,5	-0,2	1	0,08	0,421	0,137	0,208	0,275
SIG		0,348	0,49	0,869	0,482	0,913	0,147	3,00E-05	7,00E-06	7,00E-05	0,016	0,351	0	0,754	0,082	0,553	0,341	0,203
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
HSDEE	CP	-0,43	-0,33	0,478	0,459	0,475	-0,52	0,12	-0,24	0,368	-0,85	0,828	0,08	1	-0,139	0,778	0,498	0,584
SIG		0,073	0,176	0,045	0,056	0,046	0,028	0,635	0,345	0,134	9,00E-06	2,00E-05	0,754	0	0,036	0,078	0,011	
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
SENEQ	CP	0,426	0,281	-0,49	-0,46	-0,49	0,223	0,109	0,021	-0,02	0,006	0,007	0,421	-0,14	1	-0,476	-0,039	-0,244
SIG		0,078	0,558	0,039	0,053	0,038	0,375	0,667	0,934	0,949	0,98	0,979	0,082	0,582	0	0,046	0,878	0,33
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
PEES	CP	-0,46	-0,28	0,776	0,831	0,801	-0,16	0,285	-0,41	0,418	-0,61	0,381	0,226	0,778	-0,48	1	0,374	0,687
SIG		0,027	0,196	1,00E-05	9,00E-07	4,00E-06	0,459	0,199	0,052	0,047	0,002	0,073	0,299	1,00E-04	0,046	0	0,078	0
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
DEDIC	CP	-0,53	-0,55	-0,04	0,057	-0,02	-0,61	0,135	-0,28	0,344	-0,47	0,269	0,208	0,498	-0,04	0,374	1	0,434
SIG		0,009	0,007	0,853	0,796	0,924	0,002	0,549	0,2	0,108	0,022	0,215	0,341	0,036	0,878	0,078	0	0,038
N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
UP20K	CP	-0,29	-0,24	0,445	0,642	0,515	-0,29	0,424	-0,49	0,399	-0,53	0,277	0,275	0,584	-0,24	0,687	0,434	1
SIG		0,179	0,265	0,033	1,00E-03	0,012	0,182	0,05	0,017	0,059	0,01	0,202	0,203	0,011	0,33	3,00E-04	0,038	
N	23	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23



## 9 Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria

■ Lorena Custodio

En los últimos años, el porcentaje promedio de titulación a nivel global de la UDELAR ha girado en torno de un 30%<sup>105</sup>. El restante 70% está comprendido por la otra cara del desempeño estudiantil: el rezago y la deserción. Como indica Boado (2007) todos los servicios registran niveles de deserción superiores a los de titulación. A nivel agregado la titulación promedio estimada para el período 1997-2004 fue de 28% mientras que la tasa media de deserción estimada fue de 36%<sup>106 107</sup>. Existen diferencias importantes en estas cifras según facultades que favorecen a las carreras más profesionalizadas y consolidadas en el mercado laboral frente a las áreas humanísticas, artísticas, científicas y sociales<sup>108</sup>.

Dado el conocimiento de que la deserción y el rezago estudiantil están instalados en la institución, sumado a la preocupación por la búsqueda de soluciones efectivas para abatirlos, se entiende que existe la necesidad de avanzar y profundizar en el estudio y análisis de esta temática; no sólo conociendo los diferentes motivos que conllevan al abandono de los cursos, si no también avanzando en la exploración de sus diferentes manifestaciones. Esto constituye un elemento fundamental a la hora de pensar en políticas efectivas de retención, considerando que la deserción estudiantil representa un problema en cuanto pérdida para quienes la viven, sus familiares, la institución educativa y la sociedad en general.

Este capítulo presenta los principales resultados de la investigación realizada como tesis final de la Maestría en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, cuyo objetivo principal consiste en profundizar el conocimiento sobre la deserción estudiantil en la UDELAR, con el fin último de construir una tipología teórica y empírica que dé cuenta de la vinculación entre diferentes tipos de abandono y distintos perfiles de estudiantes. Para ello se analizan los resultados de una encuesta de carácter nacional realizada a una muestra representativa de desertores de 17 servicios de UDELAR. En diálogo con la teoría se efectúa una caracterización general de dicha población que permite no sólo conocerla en las dimensiones que han resultado relevantes, sino encontrar elementos que permitan su diferenciación. La UDELAR no puede ser mirada como un ente homogéneo, en consecuencia tampoco los estudiantes que por allí transitan, menos aún quienes deciden abandonar los cursos. En segundo lugar, se analiza la vinculación entre distintos perfiles de desertores asociados a las carreras que los “expulsa” y las distintas

105 El período considerado para estos cálculos es 1997-2004. Vide Boado, 2007.

106 Para el cálculo del nivel de titulación utiliza el coeficiente “E”, también denominado “eficiencia de titulación” o “eficiencia terminal interna” y consiste en calcular la proporción de estudiantes titulados “T” en el año “t” en comparación a los ingresos nuevos en el primer año “N” en el tiempo teórico “d” que se estima duran las carreras. Su fórmula puede expresarse de la siguiente manera:  $E = T(t) / N(t-d)$ .

107 Para calcular el nivel de deserción aislando la repetición y el rezago IESALC recomienda utilizar como indicador “la deserción estimada” que se calcula bajo el supuesto de que el 50% de los rezagados de una generación, es decir quienes no se titularon en el período de tiempo “d”, logren hacerlo en algún momento. Su fórmula por tanto es:  $(1-E)*0,5$ , siendo E la Eficiencia de titulación.

108 Consultar Gráfico N° 1 en Anexo.

manifestaciones del abandono estudiantil, identificando los motivos por los cuales se decide abandonar. Finalmente se presentan las principales conclusiones a las que arriba este estudio resumiendo los principales hallazgos junto a una serie de consideraciones que invitan a reflexionar sobre el abandono de las carreras en UDELAR.

## 1. Perspectiva teórica

La caracterización de los desertores de UDELAR se propone explorar algunas hipótesis que surgen de las teorías de Vincent Tinto, Margarita Latiesa y Pierre Bourdieu sobre los factores que inciden en la deserción universitaria, sumando los principales hallazgos realizados por la investigación de Boado (2005, 2007).

Los estudios sobre la deserción y el abandono estudiantil en la enseñanza superior muestran la complejidad del fenómeno y su vinculación con una multiplicidad y diversidad de factores e interrelaciones entre los mismos. Siguiendo a Tinto (1987), el hecho de que en muchas ocasiones las investigaciones sobre el tema presenten hallazgos contradictorios entre sí acerca de cuáles son los factores explicativos, esconde situaciones diferentes que son etiquetadas bajo el concepto de abandono o deserción. En el análisis que prosigue se reparará en dos tipos de abandono: aquel que es resultado de sanciones académicas y al que Tinto denomina “exclusión académica”, y otro que responde fundamentalmente a una inadecuada integración social del estudiante al medio universitario, la “deserción voluntaria”.

De esta forma, el enfoque de Tinto (1987) introduce elementos teóricos importantes sobre los cuales se basan varias investigaciones realizadas en América Latina y Estados Unidos, enfatizando en los procesos sociales que viven los estudiantes tras su pasaje por la institución universitaria, y distinguiendo entre los dos tipos de abandono mencionados.

A esto se le suman dos clivajes importantes a la hora de estudiar la deserción universitaria y sus diferentes manifestaciones: la diversidad de características de los estudiantes y el período en el que ocurre el abandono. La exclusión académica tiende a producirse tardíamente y se vincula con un perfil de estudiante “típicamente universitario”: con edad de ingreso “típica”, con propósitos académicos y ocupacionales definidos, comprometido con la institución y por tanto con dedicación exclusiva. La deserción voluntaria estaría representada por un perfil de estudiante más heterogéneo y sucedería más tempranamente.

Para Tinto las principales causas del abandono se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y con el grado de integración social y académica que el estudiante logre tras sus vivencias en la institución y que se manifiestan en cuatro tipos de situaciones: el desajuste respecto a las nuevas situaciones tanto en términos de relacionamiento social y de los requerimientos académicos, las dificultades para adaptarse a las normas institucionales y a las exigencias académicas, la incongruencia entre sus propósitos e intereses y lo realmente encontrado, y finalmente el aislamiento que sucede por escasas interacciones del estudiante con el medio.

Si bien no omite la existencia de factores externos que pueden influir en este proceso, considera que estos efectos son secundarios en relación a la experiencia institucional y los grados de integración social e intelectual. En definitiva, el abandono parece depender en mayor medida del logro de esta integración que de las características básicas de los individuos y de las instituciones.

Latiesa (1992) propone un modelo teórico y metodológico que combina elementos interesantes y novedosos que han estado ausentes en las investigaciones más tradicionales sobre el rendimiento universitario. Introduce en su modelo explicativo de la deserción la combinación de un conjunto de factores institucionales, del contexto social y de las características individuales de los estudiantes, sumando las interrelaciones que entre ellos operan. Por otra parte, siguiendo a Boudon (1983) desafía los enfoques que enfatizan los factores socioeconómicos y culturales, como por ejemplo el de Bourdieu,

indicando que el origen social no es un factor que aporte a la explicación del abandono de los estudios universitarios, ya que en este nivel de enseñanza los filtros selectivos ya han operado.

Latiesa encuentra que las variables que proporcionan mayor explicación en todas las carreras estudiadas son la selección a la entrada (los factores de la oferta y demanda de la educación superior) y los comportamientos académicos en el primer año de la carrera (expediente académico). En efecto, constata una relación inversa entre grado de selección institucional y las tasas de abandono: cuanto mayor es la selección menores son las tasas de abandono; y una relación directa entre la dificultad objetiva de los estudios y las tasas de abandono. Las características familiares (nivel educativo y ocupación de los padres) no aportan explicación, mientras que variables como el trabajo y estudio simultáneo, la edad, la trayectoria académica anterior, las aspiraciones y expectativas sobre el futuro profesional y las motivaciones para elegir la carrera tienen un peso diferencial según carrera.

Este análisis le permite distinguir entre las carreras más tradicionales en sus procesos de selección, referidos básicamente a criterios académicos y a la incompatibilidad con otras actividades, donde los factores que explican el abandono son los más “clásicos” previstos en los estudios específicos: la trayectoria académica anterior, la edad y el trabajo y estudio simultáneo. En este caso ubican las áreas de Medicina, Derecho y Ciencias. Sin embargo, hay otro tipo de carreras donde la explicación del abandono se asocia fundamentalmente a variables vinculadas a los intereses, motivaciones y al compromiso estudiantil, es el caso de carreras como Letras y Filosofía.

Distingue al igual que Tinto entre el “fracaso pedagógico” entendido como aquel que ocurre a partir de dificultades propiamente académicas del “fracaso por ausencia” que se caracteriza por la no presentación a las instancias curriculares. El primero ocurre fundamentalmente en las carreras con una fuerte selección institucional al ingreso, las que atraen a un público selecto o más homogéneo que hacen un “uso” de la enseñanza universitaria en términos de inversión. Mientras que el segundo sucede con mayor frecuencia en aquellas carreras con escasa selección al ingreso, con una mayor facilidad objetiva de los estudios y que atraen a un público heterogéneo y con un “uso” de la enseñanza más vinculado al “consumo”.

Si bien investigaciones más recientes sostienen la escasa o nula influencia del origen social en los rendimientos académicos en la universidad, debido a que en este nivel ya han operado mecanismos de selección, no se puede pasar por alto que nuestro país tiene un sistema educativo universitario que, comparativamente con el resto, resulta más “abierto” y menos selectivo al menos al inicio. Entonces introducir elementos de la teoría de Bourdieu constituye un desafío teórico para discutir la relevancia del origen social y del capital cultural del estudiante en los procesos de abandono en UDELAR.

Según Bourdieu y Passeron (1967, 1979) la autonomía relativa del sistema educativo, y particularmente del universitario, permite el ocultamiento eficaz de las funciones de reproducción y conservación del statu-quo, y la “defensa” de una meritocracia que se sustenta en determinados mecanismos que adoptan las instituciones educativas, como es el caso de la acción pedagógica de los docentes, el lenguaje académico, los sistemas de calificaciones, la competición individual, entre otros.

La eliminación desigual en los distintos niveles de enseñanza para las distintas clases es producto de la acción continua de factores como el capital cultural y social, el ethos de clase, las condiciones de vida y otras características de los individuos (características del hogar, sexo, edad, etc) que definen una posición desigual en relación al sistema escolar; y a su vez, operan en las “retraducciones” sobre las conductas, actitudes y elecciones que definen las probabilidades de éxito o eliminación del sistema<sup>109</sup>. De esta manera, no puede considerarse al origen social aisladamente como factor explicativo o determinante del éxito académico sin considerar los mecanismos “invisibles” por los cuales el individuo va re-estructurando sus prácticas, opiniones y actitudes a partir de su posición de clase, puesto que a

109 El ethos de clase es definido por Bourdieu & Passeron (1987: 137) como: “Disposiciones respecto a la escuela y la cultura (o sea, al aprendizaje, a la auto-riedad, a los valores escolares, etc), esperanza subjetiva (de acceso a la escuela, de éxito y de ascensión por medio de la escuela), relación con el lenguaje y la cultura (maneras)”.

medida que se avanza en los niveles de enseñanza va operando esta suerte de estructuración diferencial de las prácticas que se asocian progresivamente a factores escolares más que sociales.

Para Bourdieu y Passeron las relaciones más fuertes en la enseñanza superior son las que unen los grados de competencia lingüística con las características del pasado escolar. Las características de los individuos que van sobreviviendo a las elecciones de continuar los estudios van cambiando, es decir van quedando dentro del sistema aquellos cuya tipología responde a la cultura académica de elite y quienes van superando los diversos obstáculos del transcurso de la vida académica. Así, quienes permanecen en el sistema son aquellos cuyas características se distancian de quienes se han “autoeliminado”. Para los autores esta sería la explicación de encontrar relaciones más significativas con el pasado escolar del estudiante que con su origen social o sexo del estudiante cuando se mide el éxito en el sistema universitario.

En este sentido, son primordiales los conceptos relacionales que los autores introducen como el *habitus*, el *ethos* de clase, el capital cultural y social, que ubican a cada estudiante dentro de un marco de probabilidades de éxito académico y de elecciones hacia determinadas disciplinas. Así, resulta una jerarquización de las disciplinas y de las instituciones, que bajo la autonomía relativa del sistema de enseñanza con sus propias reglas y exigencias disimula la selección social bajo la apariencia de una selección técnica y académica<sup>110</sup>.

El hecho de desconocer o no hacer evidente la existencia de desigualdades sociales, mediante un sistema escolar que postula la igualdad formal de los alumnos, autoriza a explicarlas meramente a partir del desempeño académico, de habilidades y/o talentos desiguales. Así los procedimientos de selección se basan en méritos basados en el criterio escolar, sin considerar las desigualdades preexistentes entre los estudiantes. Las clases privilegiadas legitiman su privilegio cultural heredado en virtud del “disfraz” del mérito propio.

## 2. Algunas hipótesis

A partir de la revisión de los enfoques de Tinto, Latiesa y Bourdieu, sumado a los resultados encontrados por Boado, pueden realizarse una serie de consideraciones que concluirán con la presentación de las hipótesis manejadas en este trabajo. La lectura de Latiesa y Tinto permiten dimensionar la deserción estudiantil en la universidad en su complejidad, no sólo distinguiendo que existen diferentes manifestaciones del fenómeno (en tipos y en tiempos) sino también por la multiplicidad de factores que la provocan y la interrelación existente entre los mismos. He aquí la dificultad para encontrar las causas del abandono a través de la explicación de un sólo factor y únicamente mediante el uso de análisis lineales. En este sentido, Bourdieu también aporta lo suyo al ilustrar cómo las desigualdades previas existentes entre los estudiantes a medida que se avanza en el ciclo educativo se invisibilizan y retraducen en indicadores distintos a los del origen social y cultural.

Como se ha visto a partir de la investigación de Latiesa y de los resultados expuestos por Boado no es posible abordar el estudio de la deserción universitaria como un fenómeno simple, homogéneo y global. Los servicios de UDELAR presentan diferencias en los niveles de deserción, en los públicos que la frecuentan y en los motivos que llevan al abandono, en la dificultad de los estudios y en las remuneraciones que se ofrecen en el mercado de trabajo.

Los hallazgos de la investigación realizada por Boado otorgan evidencia sobre la plausibilidad de algunas de las hipótesis planteadas y Latiesa. En concreto, la existencia de diferentes niveles en las tasas de deserción de los servicios de UDELAR con un ordenamiento inverso al de la eficiencia en la

110 Según Bourdieu & Passeron (1980), los estudiantes de orígenes desfavorecidos tenderán a elegir facultades de letras y ciencias, mientras que los estudiantes de clases privilegiadas preferirán las facultades de Derecho y Medicina.

titulación, que favorecen a las áreas de conocimiento con mayor consolidación y valoración en el mercado de trabajo, coinciden con lo expuesto por Latiesa acerca de que son las carreras con mayor salida laboral, las que tienen menor proporción de desertores.

Del mismo modo, los enfoques de Latiesa y Tinto podrían merecer atención al distinguir diferentes públicos en la universidad y en los desertores si se repara en los resultados del análisis cualitativo efectuado por Boado y colaboradores (2005). Este análisis realizado a partir de entrevistas a desertores de UDELAR presenta una clasificación de los mismos según las carreras de las cuales provienen. Concluye en una tipología exploratoria que distingue entre aquellos provenientes de las carreras más tradicionales de aquellos que vienen de las no tradicionales. Si bien es posible identificar elementos comunes en las opiniones de los estudiantes acerca de que el trabajo y la falta de claridad en las expectativas profesionales constituyen motivos para abandonar los estudios, son las declaraciones de los desertores de las carreras tradicionales donde la dificultad en los estudios y los resultados académicos aparecen como argumentos más decisivos en el abandono de la profesión.

Considerando lo anterior, se abren indicios para pensar que las carreras más tradicionales atraerían a un tipo de estudiante desertor con un perfil “inversor” o típicamente universitario mientras que las no tradicionales lo harían con desertores con un perfil consumidor o más heterogéneo.

A partir de lo expuesto, se parte de la hipótesis general que deberían encontrarse diferencias en las características de los desertores de UDELAR y en las diferentes modalidades del abandono. En este sentido, distintos perfiles de estudiantes desertores estarían vinculados a distintos tipos de abandono.

Como primera hipótesis de trabajo se propone considerar la existencia de al menos dos grandes grupos diferenciados de estudiantes desertores. Un primer grupo representado por aquellos estudiantes desertores con un perfil “inversor”. Es decir, un estudiantado con características más típicamente universitarias (tener la edad correspondiente al ciclo universitario, estar comprometido con los estudios y por tanto no trabajar en simultaneidad con los mismos, con expectativas de futuro claras y el motivo de elección de la carrera se entienda como una inversión para su futuro profesional) que tienden a elegir carreras más profesionalizadas y consolidadas en el mercado de trabajo. En un segundo grupo, el perfil consumidor, se encontrarán aquellos estudiantes con características más heterogéneas: con edad de ingreso más avanzada, con dificultades para combinar el estudio y el trabajo al mismo tiempo, y expectativas poco claras tanto de su futuro académico como profesional.

Como segunda hipótesis se sostiene que estos distintos perfiles se encuentran vinculados a distintos tipos de abandono. Así, el grupo de desertores “inversores” tenderán a desertar por motivos vinculados a los factores académicos, ubicándose en lo que se entiende como exclusión académica, mientras que el grupo de “consumidores” se encontrará asociado a la deserción voluntaria, abandonando las carreras por motivos de otra índole (desmotivación, incongruencia de expectativas, problemas familiares o económicos, para citar algunos ejemplos). En el siguiente cuadro se ilustran las hipótesis propuestas:

CUADRO 9.1

HIPÓTESIS DE TRABAJO			
CARRERAS	H1) PERFILES DESERTORES	H2) TIPO DE ABANDONO	
		MOTIVOS	TIEMPO
Con mayor consolidación en el mercado de trabajo	Inversor o típicamente universitario	Académicos “Exclusión académica”	Tardía
Con menor consolidación en el mercado de trabajo	Consumidor o heterogéneo	No académicos “Deserción voluntaria”	Temprana

### 3. La estrategia metodológica y principales dimensiones del estudio

Para realizar la caracterización de los desertores de UDELAR se toma como insumo los datos generados mediante una encuesta telefónica de carácter nacional a una muestra específica de 527 jóvenes y adultos de dicha población realizada por Boado y colaboradores en el año 2006. Esta encuesta es representativa de 17 servicios de UDELAR<sup>111</sup>.

Por “desertores” se consideró a aquellos estudiantes que no hubieran registrado actividad académica (es decir que no se hubieran inscripto en al menos un curso regular o examen) por un período de dos años previos al año 2004, que ingresaron a UDELAR entre los años 1990 y 2003 y que no hubieran obtenido la titulación.

Para realizar la exploración de las hipótesis propuestas se parte de una primera caracterización de los desertores de UDELAR haciendo énfasis en determinados elementos que resultan de interés a partir de la teoría revisada. Las dimensiones que se consideran son las características sociodemográficas, los motivos, significados y expectativas al ingreso de la carrera, la trayectoria académica, la evaluación institucional y de la vida universitaria y finalmente los motivos de abandono<sup>112</sup>.

Reparando en las características sociodemográficas se verá si efectivamente la edad de ingreso y el trabajo y estudio simultáneo son elementos que inciden en la deserción tal como lo sostienen Tinto y Latiesa; y si además el sexo, el tipo de familia, el origen social y cultural influyen como agregaría Bourdieu. Para medir el origen social, siguiendo el criterio utilizado por Boado, se considera la ocupación más calificada de los padres. Las ocupaciones se agrupan y jerarquizan según la clasificación de COTA 70 utilizada por el INE, obteniéndose un agrupamiento de cinco estratos: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto<sup>113</sup>. El origen cultural es medido por la presencia de alguno de los padres con nivel educativo universitario.

La consideración de la dimensión subjetiva (los motivos, significados y expectativas al ingreso de la carrera) indicará si los desertores tenían propósitos académicos y profesionales definidos haciendo eco de los enfoques de Tinto y Latiesa, y si éstos difieren por origen social como supondría Bourdieu.

La trayectoria académica anterior (procedencia educativa y rendimientos escolares) así como el desempeño académico en los primeros años de estudio de la carrera son elementos identificados tanto por Tinto como Latiesa como condicionamientos del logro académico en la universidad.

La cuarta dimensión que refiere a la evaluación institucional y de la vida universitaria que realizan los desertores indaga fundamentalmente el enfoque de Tinto que como se ha mencionado sostiene como principales variables explicativas del abandono el logro de la integración académica y social.

En quinto lugar, se presentan los motivos que los desertores esgrimen como factor desencadenante de su decisión de abandonar los estudios, indicando la coincidencia de éstos con los factores que los autores citados proponen. Particularmente se reparará en evidenciar los enfoques de Tinto y Latiesa quienes sostienen que existe una deserción vinculada a los rendimientos académicos (llámese exclusión académica o fracaso pedagógico respectivamente) y otro tipo de deserción vinculada a factores no académicos (deserción voluntaria o fracaso por ausencia).

111 No se consideraron aquellos servicios de UDELAR que no tenían registros administrativos de Bedelía informatizados, ya que no se podía conocer la actividad académica de los estudiantes.

112 Al final del capítulo se muestra la tabla con los datos correspondientes a cada dimensión considerada.

113 Boado sigue el criterio de estratificación social de Errandonea (1990) donde la definición de clase social se basa fundamentalmente en lo ocupacional. En concreto, en el estrato bajo se agrupan las siguientes ocupaciones: obreros y jornaleros no calificados y trabajadores de servicios personales y vigilancia; en el estrato medio-bajo encontramos a trabajadores especializados como por ejemplo: obreros y artesanos de industrias pesadas y tradicionales; en el estrato medio: empleados administrativos, vendedores, etc; en el estrato medio-alto: técnicos, cuadros medios, docentes, supervisores, propietarios de establecimientos medianos y pequeños, etc; y en el estrato alto: profesionales universitarios y técnicos, directivos y empresarios, altos funcionarios políticos.

Finalmente se contrastarán las hipótesis propuestas acerca de la existencia de distintos perfiles de desertores según carreras de las que provienen con las variables que resultaron más significativas a partir de la caracterización realizada. Este análisis se realiza utilizando la técnica de cluster (Two Step). El análisis de Cluster es una técnica que sirve para clasificar a los individuos en una serie de grupos que no están definidos a priori, a partir de una o más variables que operan como criterio de clasificación. Se utilizó el método “análisis de conglomerados en dos etapas” que permite la posibilidad de introducir y combinar variables nominales, para luego concluir con la exploración de la vinculación de los distintos perfiles de desertores con los distintos tipos de abandono.

#### 4. Caracterización de los desertores de UDELAR

¿Quiénes son los estudiantes que abandonan la UDELAR? Los principales resultados de la caracterización efectuada permiten responder esta pregunta, enfatizando en los aspectos que resultan relevantes para la teoría indagada.

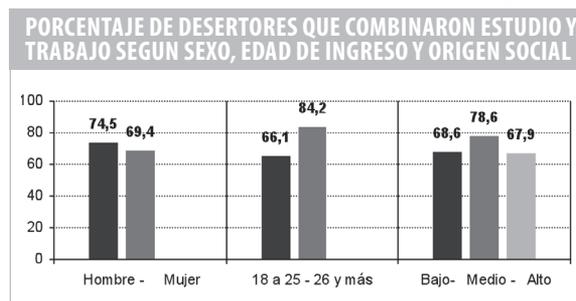
En relación a las características sociodemográficas, o como las definen los autores citados los condicionantes de ingreso, se repara en que existe un predominio femenino entre los desertores (72%), al igual que la matrícula universitaria (62%). Si bien una amplia mayoría (41,4%) de los desertores encuestados tenían la edad “correspondiente” (entre 18 y 20 años) para iniciar los estudios universitarios cuando ingresaron a la carrera, es significativa la proporción de aquellos que iniciaron los estudios con “extra- edad” (58,6%). En efecto, más de la cuarta parte (27%) tenían más de 25 años al momento del ingreso.

Contemplando el origen social del que provienen los desertores, tan sólo el 12,5% pertenece a origen bajo y medio-bajo, el 10% corresponde a origen medio y el restante 77,5% se concentra en los orígenes medio-alto y alto. Por lo que no puede generalizarse la afirmación de que éste sea un factor que incide en el abandono de los estudios superiores. En cambio hay elementos para sostener que los estudiantes de sectores socioeconómicos bajos tienen inconvenientes para acceder a la universidad. Estos datos pueden resultar llamativos si tenemos en cuenta el acceso gratuito y universal a la UDELAR que tienen los estudiantes que han completado Bachillerato. La perspectiva de Latiesa encuentra su explicación en la existencia de ciertos filtros que operan en los niveles educativos previos. Para la perspectiva de Bourdieu esto es indicador de que los jóvenes de bajos recursos no llegan a la universidad, y por tanto no tienen la oportunidad de ser expulsados de la misma.

Respecto al origen cultural, una cuarta parte de los desertores (25%) tienen al menos un padre con nivel educativo universitario (completo o incompleto), aspecto que coincide con las características del estudiantado de UDELAR en general.

La condición de trabajar y estudiar simultáneamente es una característica generalizada entre los desertores. Al inicio de la carrera el 54% ya trabajaba y el 17% comenzó a hacerlo durante los estudios. El 28% nunca trabajó mientras estudiaba y no alcanzan al 2% quienes dejaron de trabajar por dedicarse a la carrera. La combinación del trabajo y estudio tiende a estar más presente

GRÁFICO 9.1



entre los hombres, los que ingresaron con edad avanzada y en aquellos de orígenes sociales medios.

Así, como ya lo habían encontrado en sus investigaciones Latiesa, Tinto y Boado, el sexo, los orígenes culturales y sociales no parecen incidir claramente en la deserción de UDELAR, mientras que sí parecerían hacerlo la condición de trabajar e ingresar a la carrera con extra-edad.

El motivo de ingreso a la carrera, el significado atribuido al ingreso a la universidad y las expectativas sobre el futuro profesional son elementos claves para entender las diferentes manifestaciones de la deserción universitaria, diría Latiesa. Respecto a los motivos de ingreso se encuentra que las principales razones que llevaron a los desertores a iniciar sus estudios refieren a la vocación, al gusto por las asignaturas afines a la carrera en secundaria, a la información obtenida de la carrera y a las oportunidades de empleo futuras. Hay una leve tendencia por parte de las mujeres y aquellos que ingresaron con “extra-edad” a priorizar la vocación, mientras que los hombres y los de edad “típica” al ingreso valoran en mayor medida el prestigio y las oportunidades laborales de la profesión. Continuar los estudios universitarios fue considerado por la mayoría como forma de completar el ciclo normal de estudios. No obstante, una proporción considerable de los desertores tenían vagas expectativas acerca de su futuro profesional.

En este sentido, los significados atribuidos al ingreso a la carrera no parecen evidenciar elementos claros como para afirmar que tengan incidencia directa en el abandono de los estudios en forma agregada, ya que la amplia mayoría eligió la carrera por vocación y gusto, y los buenos rendimientos obtenidos en asignaturas afines en Secundaria. No puede afirmarse lo mismo respecto a las expectativas profesionales; Tinto diría que la falta de propósitos ocupacionales claros y definidos inciden en la deserción y ésta es una característica que se ha encontrado entre los desertores de UDELAR. En efecto, el 23% de los entrevistados tenía nulas o escasas expectativas de ejercer la profesión al ingreso a la carrera universitaria, el 39% no tenía expectativas claras al respecto, mientras que el 38% sostuvo que las posibilidades de ejercer la profesión eran bastantes o muchas.

Si se discrimina por edad de ingreso, se encuentran algunas diferencias en los motivos y los significados atribuidos al ingreso a la carrera. Este factor introduce una pista que es consistente

CUADRO 9.2

Motivos, significados y expectativas	Edad de ingreso		
	Entre 18 y 25	Mayores de 25	Total
Motivos de elección de la carrera (%)			
Vinculada a la vocación	74,0	74,6	74,1
Buenas notas en asignaturas relacionadas	63,4	53,6	60,8
Oportunidades de empleo futuras	50,0	54,0	51,0
Información obtenida sobre la carrera	53,1	41,3	50,0
Por conversaciones con amigos, familiares	31,4	23,9	29,5
Prestigio que da esa carrera	29,6	18,7	26,8
Recibiste orientación en bachillerato	24,3	15,8	22,1
Era una carrera fácil	14,7	15,1	14,8
Se ejerce esa profesión en mi familia	7,7	10,1	8,3
El ingreso a la carrera significó (%):			
Completar el ciclo normal de estudios	50,3	42,4	48,2
Satisfacer las expectativas de tu casa	25,3	9,4	21,1
Posibilidad de realizar mi vocación	64,9	69,8	66,2
Posibilidad de conseguir un mejor trabajo	52,6	39,6	49,1
Posibilidad de ejercer la profesión (%)			
Ninguna o pocas	19,2	31,8	22,6
Ni pocas ni muchas	39,5	37,0	38,8
Bastante o muchas	41,3	31,2	38,6
Casos válidos	388	139	527

Fuente: Base de Datos Desertores UdelAR (2006)

con la hipótesis de Latiesa respecto a diferenciar distintos públicos entre los estudiantes desertores, aspecto que se indagará más adelante.

La consideración de las características académicas muestra que la mayoría de los desertores provienen de instituciones de enseñanza secundaria de Montevideo y públicas. El defasaje existente entre la proporción de desertores que provienen de instituciones educativas de Montevideo con respecto a las características del estudiantado de UDELAR da indicios para pensar que desertan menos los estudiantes procedentes del interior del país.

Estos dos indicadores de procedencia educativa (lugar y tipo de institución) presentan una asociación significativa con la edad de ingreso y el origen social, favoreciendo a los desertores más jóvenes y de origen sociocultural alto, ya que son estos últimos quienes provienen en mayor proporción de instituciones privadas y montevidéanas.

A los efectos de medir el rendimiento académico que tuvieron los desertores en Bachillerato y en el primer año de la carrera, ante la imposibilidad de acceder a sus calificaciones, se procedió a requerirles una “autovaloración” del mismo. Si bien el 59% manifiesta haber sido un buen estudiante en Bachillerato, este porcentaje tiende a disminuir cuando se indaga por el rendimiento en el primer año de facultad. Se registra un 32,4% de estudiantes que se identifican como alumnos buenos o excelentes frente a un 45,8% que se identifica con un rendimiento medio. Aumenta también el porcentaje de quienes se perciben como alumnos regulares y deficientes (22%). Al igual que en la valoración de los rendimientos en Secundaria, las mujeres perciben sus rendimientos como mejores que los hombres.

Los resultados de la autoevaluación del rendimiento según los orígenes sociales y culturales de los desertores, no exhiben diferencias por origen social, y muestran que en ningún caso los de origen social bajo o sin padres universitarios, se calificaron como estudiantes deficientes o regulares en Bachillerato. Esto podría sugerir que los estudiantes de orígenes bajos con malos o regulares rendimientos no alcanzaron este nivel de enseñanza. Apoyados en la hipótesis de selectividad de Latiesa, también compartida por Bourdieu, podría interpretarse que sólo son los estudiantes de origen bajo que tuvieron un buen rendimiento en secundaria quienes alcanzan el nivel universitario, operando el sistema de filtros y selección en los niveles previos.

Por otra parte, al comparar las autoevaluaciones de los encuestados acerca de su rendimiento en el primer año de la carrera respecto al de Bachillerato se observa que la mitad ha empeorado la valoración de su desempeño al pasar de un ciclo al otro. Esto da cuenta de la dificultad existente en este pasaje. Si se contemplan los motivos que los estudiantes atribuyen a sus rendimientos, se identifica que quienes tuvieron rendimientos deficientes o regulares en el primer año de facultad señalan que la modalidad de estudio fue una de las razones de sus fracasos, siendo que la mayoría estudiaba sólo. Mientras que quienes obtuvieron mejores rendimientos declaran al gusto por las asignaturas, la formación previa y la calidad de los docentes en la universidad.

Otro dato significativo es el hecho de que el 38% de los desertores ha abandonado la carrera sin haber completado el primer año de estudios. El 39% lo hace entre un año y tres años de haber ingresado a la carrera, y el restante 23% abandona con más de tres años de actividad universitaria. No hay diferencias considerables por sexo y origen social, si parece haberlas por edad de ingreso del estudiante. Los desertores que ingresaron con extra-edad abandonan la carrera con menor actividad que aquellos que ingresaron con la edad “típica”. La probabilidad de ser un desertor con extra-edad y abandonar antes del tercer año es casi tres veces la de ser un desertor con edad típica y abandonar en ese momento.

En relación al conjunto de resultados de la caracterización académica de los desertores pueden realizarse algunas consideraciones. En primer lugar, no puede afirmarse que quienes desertan son los que tienen un antecedente académico deficiente o regular, en cambio sí puede señalarse la dificultad que implica el pasaje de un ciclo educativo a otro. Este aspecto había sido señalado por Latiesa (1992) en su investigación, donde encontró que una de las variables que más influye en la deserción universi-

GRÁFICO 9.2



taria son los comportamientos académicos en el primer año de facultad. No obstante, puede identificarse que sólo un grupo de desertores manifestó como motivo de abandono los bajos rendimientos obtenidos durante la carrera. En este sentido, no podemos afirmar que para todo el conjunto de los desertores de UDELAR ésta sea una razón de abandono, sí para algunos, como bien lo señalan Tinto y Latiesa.

Por otra parte, el hecho de que los desertores que ingresaron a la carrera con

extra-edad abandonen más tempranamente otorga elementos para pensar en la plausibilidad de una de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo, fundada en las teorías de Tinto y Latiesa, que sostenía que aquellos estudiantes con características más heterogéneas que se alejan del ideal típicamente universitario abandonarían la carrera más temprano y por motivos no académicos.

Con respecto a la evaluación institucional y de la vida universitaria (ver cuadro 4 del anexo) se observa que una amplia mayoría mencionó sentirse satisfecho con la misma. Si bien a nivel agregado los costos económicos más señalados que les implicó el pasaje por la universidad fueron los materiales de estudio y el transporte, los desertores que cursaron el último año de secundario en el interior del país destacaron en mayor proporción que el resto los costos en alojamiento y alimentación.

Los aspectos mejor evaluados a nivel institucional fueron las relaciones instauradas en la facultad, sea con los compañeros y/o docentes. Sumado a esto se encuentra el contenido del plan de estudios y la duración de la carrera. Mientras que las valoraciones buenas disminuyen respecto a los horarios de los cursos, el sistema de evaluación y la articulación entre la teoría y la práctica profesional. La masificación estudiantil es el ítem peor evaluado.

En términos generales los desertores encuestados realizan una evaluación institucional buena, lo que no otorga elementos para pensar en que factores institucionales hayan incidido en la deserción, a excepción de la masificación y la dificultad de horarios de los cursos y los costos económicos que les implicó su pasaje por la universidad.

## 5. Los motivos de abandono

A los efectos de indagar en los motivos de abandono, se realizó una batería de preguntas donde se listaba una amplia serie de razones para dejar los estudios. Considerando la incidencia de las respuestas afirmativas en el conjunto se observa que los principales motivos para abandonar fueron: el trabajo y estudio simultáneo (64,2%) y la inconveniencia de los horarios de los cursos (49,4%). A esto le siguen en importancia los problemas familiares y/o personales (38,9%), las necesidades económicas (38%), la falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión (33,7%). Luego aparecen motivos que se vinculan con lo estrictamente académico como es el caso de: la modalidad de estudio inadecuada (30,1%) y bajos rendimientos escolares (28,8%). Menor es la proporción de desertores que manifiestan abandonar la carrera por motivos vocacionales: un 26,3% señala haber cambiado de vocación y un 17,7% el no gusto por la carrera. Finalmente encontramos a un 21% que menciona como motivo de abandono a las inasistencias y a un 15,7% que indica la insuficiente preparación en la enseñanza precedente.

Si se discrimina por sexo, las mayores diferencias se observan en los factores “externos” más que en el resto: un 45% de las mujeres respondió afirmativamente al hecho de que problemas familiares y/o personales influyeron en su decisión de abandonar los estudios frente a un 23% de hombres; el 41% de las mujeres afirmaron que las necesidades económicas fueron un obstáculo para continuar estudiando frente a un 30% de los hombres. Por su parte, los hombres enfatizan en los aspectos académicos más que las mujeres: señalan la insuficiente preparación en la enseñanza precedente (21% frente a 14%), el no gusto por la carrera (23% frente a 16%) y en menor medida la modalidad de estudio inadecuada (35% frente a 28%).

No obstante, las principales diferencias se encuentran en la edad de ingreso de los desertores. En efecto, los desertores con “extra edad” indican como principal motivo de abandono la incompatibilidad del trabajo con el estudio en mayor proporción que el resto (75% frente a 61 % de los más jóvenes). También enfatizan en los problemas familiares y personales (49% frente a 35%). Por su parte los desertores con edad de ingreso más “típica”, independientemente de que la mayoría ha identificado el trabajo como motivo de abandono, tienden a mencionar en mayor proporción a los aspectos vocacionales y académicos.

El origen social no parece discriminar los motivos aducidos para abandonar los estudios, con excepción de los que se vinculan con lo vocacional y lo económico. En efecto, los de origen social alto tienen 3 veces más chances de afirmar como motivo de abandono el no gusto por la carrera y el cambio vocacional que los de origen bajo. Mientras que para los desertores de origen social bajo el factor económico tiene un peso superior al resto, ya que la ventaja de abandonar por este motivo es dos veces mayor. Así, retomando a Bourdieu, puede apreciarse que mientras los desertores de origen social alto tienen más chances de abandonar la carrera por motivos vocacionales, los de origen bajo lo hacen por factores económicos.

Como se ha revisado en la bibliografía citada el fenómeno de la deserción reviste gran complejidad, por lo que no debería interpretarse que un único motivo es el que lleva al estudiante a abandonar la carrera. Si se presta atención a las preguntas que se le plantearon a los desertores como razón para el abandono, todas en mayor o menor proporción tienen un “sí” como respuesta.

En suma, los resultados encontrados permiten afirmar que si bien la combinación del trabajo y

CUADRO 9.3

MOTIVOS DE ABANDONO SEGÚN SEXO, EDAD DE INGRESO Y ORIGEN SOCIAL								
Motivos de abandono (% respuestas afirmativas)	TOTAL	Sexo		Edad de ingreso		Origen social		
		Hombre	Mujer	18-25	Más de 25	Bajo	Medio	Alto
Trabajo y estudio simultáneo	64,2	65,8	63,6	60,5	74,6	64,7	69,0	61,8
Los horarios de los cursos le venían mal	49,4	49,0	49,6	50,3	47,1	47,1	53,7	49,8
Problemas familiares y/o personales	38,9	23,5	44,9	35,1	49,3	49,0	28,6	36,8
Necesidades económicas	38	29,7	41,2	39,1	34,8	52,9	35,7	36,2
Falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión	33,7	34,9	33,2	38,4	20,4	39,2	24,4	37,9
Modalidad de estudio inadecuada	30,1	35,1	28,2	34,1	19,0	29,4	40,5	29,5
Bajos rendimientos académicos	28,8	30,9	28,0	33,3	16,1	21,6	35,7	32,7
Cambió de vocación	26,3	29,5	25,0	31,5	11,6	13,7	19,0	32,3
Inasistencias	21	22,1	20,6	20,9	21,3	15,7	21,4	21,8
No le gustaba la carrera	17,7	22,8	15,6	21,4	7,2	7,8	16,7	21,6
Insuficiente preparación en la enseñanza precedente	15,7	20,8	13,6	17,6	10,2	21,6	21,4	15,8
Otros	8,9	9,0	8,9	10,1	5,4	4,1	17,1	9,1
Casos válidos	525	149	376	387	138	51	48	318

Fuente: Base de Datos de Desertores (2006)

el estudio es la razón mayoritaria por la cual los desertores de UDELAR abandonan sus estudios, ésta se combina con otros factores que pueden vincularse a problemas de incompatibilidad horaria de los cursos por un lado, y a factores “externos” por otro. Por otra parte, es posible identificar a un grupo de desertores (que representan más de una cuarta parte) que declaran haber abandonado los estudios por razones académicas y en este sentido valida lo dicho por Tinto acerca de distinguir un tipo de abandono respecto a otras manifestaciones: la exclusión académica .

## 6. Distintos perfiles de desertores: consumo o inversión

Como se ha visto, a partir del análisis descriptivo se identificó que existen aspectos diferenciales entre los estudiantes desertores de UDELAR . Retomando estos elementos junto al enfoque de Latiesa y la tipología cualitativa de desertores elaborada por Boado (2007) es que se busca construir una tipificación cuantitativa de los mismos.

Latiesa sostiene que existe cierta selección de públicos de estudiantes diferenciados según disciplina, en virtud de los condicionamientos que operan en la selección institucional al ingreso y de las evaluaciones que los estudiantes realizan acerca del uso de la enseñanza universitaria (inversión o consumo). El primer factor que Latiesa señala, es decir los condicionamientos en las plazas universitarias, no puede ser evaluado en el caso de UDELAR ya que no existen restricciones de lugares para ninguno de los servicios considerados. En todo caso, lo más similar son las distintas exigencias al ingreso por servicio, por ejemplo hay facultades que aceptan inscriptos con previas en secundaria, y pueden matricularse estudiantes de cualquier orientación de Bachillerato, cuestión que no sucede en otras. De alguna manera esta característica responde a la consolidación de la carrera en el mercado laboral que se vincula con las carreras más tradicionales y por tanto tienen su bachillerato específico, mientras que las carreras “más nuevas” no tienen este requisito hasta el momento.

En razón de ello, para dar cuenta de los posibles grupos de desertores que compartan motivos, significados y expectativas al ingreso a la universidad así como características individuales que han resultado discriminatorias como la edad al ingreso y la condición de trabajar se realizó un análisis de conglomerados en dos etapas considerando las siguientes variables:

- i) nunca trabajó cursando los estudios universitarios,
- ii) edad de ingreso a la carrera,
- iii) los siguientes motivos para elegir su carrera: buenas calificaciones en asignaturas relacionadas, prestigio y oportunidades de empleo futuras,
- iv) los siguientes significados al hecho de comenzar su vida universitaria: realizar su vocación, satisfacer expectativas familiares, y la posibilidad de conseguir un mejor trabajo,
- v) tenía bastante o muchas expectativas de ejercer su profesión en un futuro al ingreso a la carrera.

El análisis realizado reveló la existencia de dos cluster bien diferenciados. Estos grupos se encuentran conformados por desertores que respondieron de manera muy similar las preguntas mencionadas (ver cuadro A 9.1 y B 9.2 en anexo). En el primer grupo que representa el 40% de los desertores se clasifican aquellos que provienen en mayor proporción de facultades “no tradicionales”, o según la clasificación de Errandonea (2003) profesiones no liberales: Humanidades, Bellas Artes, Sicología, Ciencias, Ciencias Sociales y Bibliotecología. Constituyen el 71% de los desertores provenientes de estas facultades. Tienen como característica común el énfasis que hacen del factor motivacional para elegir la carrera y el significado otorgado a la misma, en detrimento de otras razones y representaciones vinculadas al prestigio o posibilidades ocupacionales de la profesión. Se acercaría a la definición

de Latiesa de estudiantes con un perfil más “consumidor” de la enseñanza universitaria que a un tipo “inversor”. Los desertores de este grupo presentan un promedio de edad de ingreso superior al resto, alcanzando casi los 27 años. Son los que mencionan un mayor grado de satisfacción cuando cursaban la carrera. Denominamos “consumidores” a este conjunto de desertores.

El segundo agrupamiento (60% de los desertores) corresponde a quienes provienen de las facultades más tradicionales, clásicamente consideradas como liberales, aquellas para las cuales se requiere cursar un bachillerato específico: Agronomía, Arquitectura, Ciencias Económicas y Administración, Derecho, Ingeniería, Medicina y otros servicios del área de la Salud, Odontología, Química y Veterinaria. Representan el 74% de los desertores de estas profesiones. Este grupo se caracteriza por una mayor proporción de lo que hemos llamado “estudiantes típicamente universitarios”, es decir que ingresaron jóvenes a la carrera, consideran el prestigio y las oportunidades futuras de empleo para elegir la carrera. Ingresar a la universidad significó completar el ciclo normal de estudios, además de satisfacer expectativas familiares y vocacionales. Tienen una visualización más clara que el resto de ejercer como profesionales al finalizar los estudios. Se caracterizan además por tener buenos rendimientos escolares en asignaturas afines a la carrera, con propósitos ocupacionales claros, entendidos como una inversión para su futuro profesional. Si bien, el ser trabajador constituye una característica que identifica a la gran mayoría de los estudiantes de UDELAR, y más aún a sus desertores, la mayor proporción entre quienes declaran no haber trabajado nunca durante la carrera corresponde a este grupo. Siguiendo a Latiesa denominamos a este agrupamiento con el nombre de “inversores”.

Como conclusión de este análisis podemos afirmar que a partir de los resultados obtenidos nuestra primer hipótesis encuentra evidencia.

## 7. Los distintos perfiles de desertores y su vinculación con los tipos de abandono

A los efectos de vincular la tipología de desertores con los tipos de abandono, siguiendo la segunda hipótesis planteada, se realizó una primer exploración de la relación entre los motivos que aducen los desertores para abandonar los estudios y los distintos perfiles.

Como muestra el cuadro 9.4 los desertores que denominados “consumidores” han manifestado como principales motivos de abandono: el trabajo, y la inconveniencia de los horarios de los cursos. Los “inversores” si bien recuperan los motivos de los consumidores se diferencian en haber puesto mayor énfasis en las razones académicas y vocacionales. En efecto, uno de cada dos inversores señala que los bajos rendimientos académicos y la modalidad de estudio inadecuada constituyeron un motivo para dejar la carrera frente a uno de cada tres consumidores.

Las relaciones encontradas que pueden afirmarse con mayor rigor son las que vinculan a los inversores con los motivos de abandono referidos a lo académico. En este sentido el enfoque de Tinto parece encontrar pertinencia con los datos obtenidos, ya que más de una cuarta parte de los desertores de UDELAR menciona abandonar los estudios por una exclusión académica y éstos se vinculan fundamentalmente con el perfil de desertor inversor. De hecho, el 67% de quienes declaran haber dejado la carrera por bajos rendimientos se corresponden con este perfil.

En términos generales y exploratorios, las hipótesis planteadas parecen encontrar evidencia en los resultados obtenidos. Podría alegarse que existe un perfil de desertor, el consumidor, que proviene en mayor proporción de las carreras de UDELAR menos “tradicionales” que declara haber abandonado los estudios por factores institucionales (principalmente la dificultad para compatibilizar los horarios de los cursos con otras actividades como el trabajo) y en segundo lugar por factores externos (problemas familiares y/o personales, necesidades económicas). Por otra parte, se encuentra

CUADRO 9.4

MOTIVOS DE ABANDONO SEGÚN PERFIL DE DESERTOR					
Motivos de abandono (% respuestas afirmativas)	Perfil del desertor			x <sup>2</sup>	Sig
	Consumidor	Inversor	Total		
Trabajo y estudio simultáneo	59,7	67,2	64,2	3,073	0,08
Los horarios de los cursos me venían mal	49	49,7	49,4	0,02	0,89
Problemas familiares y/o personales	36,3	40,6	38,9	0,963	0,33
Necesidades económicas	32,7	41,5	38	4,174	0,04
Falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión	30,8	35,7	33,7	1,343	0,25
Modalidad de estudio inadecuada	24,6	33,9	30,1	5,076	0,02
Bajos rendimientos académicos	23,7	32,3	28,8	5,415	0,03
Cambió mi vocación	23,2	28,3	26,3	1,708	0,19
Inasistencias	17,1	23,6	21	3,196	0,07
No me gustaba la carrera	13,7	20,4	17,7	3,907	0,05
Insuficiente preparación en la enseñanza precedente	11,8	18,3	15,7	3,925	0,05
Otros	12,4	6,6	8,9	4,981	0,03

Fuente: Base de Datos Desertores Udelar (2006)

otro perfil de desertor, el inversor, proveniente mayoritariamente de carreras con mayor consolidación en el mercado laboral (las “más tradicionales”) que además de declarar como principales motivos de su abandono los ya mencionados manifiesta en mayor proporción que el consumidor el hecho de dejar los estudios por bajos rendimientos escolares.

Tanto la distinción propuesta por Tinto acerca de que existe un tipo de deserción que responde a criterios académicos (la exclusión académica) y otro tipo vinculado a otros factores, como la hipótesis de Latiesa sobre la selección de públicos por áreas de conocimiento en virtud de la consolidación de las carreras en el mercado de trabajo, merecerían consideración cuando se estudia la deserción estudiantil en UDELAR .

## 8. Consideraciones finales

A partir de la caracterización de los desertores se ha distinguido que existen ciertos elementos que inciden en la deserción en UDELAR . En principio podría afirmarse que a nivel agregado estos factores son los siguientes: la combinación del trabajo y el estudio, ingresar a la carrera con extra-edad, el defasaje respecto a las exigencias académicas del nivel secundario al universitario, la masificación en algunas carreras, la incompatibilidad de los horarios de los cursos con otras actividades y los costos económicos que implica cursar los estudios.

A su vez, se encontró que los desertores pueden ser clasificados según los motivos de abandono que declaren, incluyendo a la interacción de los factores institucionales con el hecho de trabajar, a factores externos, a factores académicos y a factores vocacionales. En este sentido, es posible retomar a Tinto quien ha insistido en diferenciar lo que es el abandono entendido como exclusión académica de lo que es la deserción voluntaria, no sólo por los distintos motivos que lo provocan sino por las posibles respuestas que pueden encontrarse para darle solución al problema.

El principal clivaje con relación a los motivos de abandono declarados resultó ser la edad de ingreso a la carrera, aspecto que también tiende a diferenciar a los desertores tanto en el significado y en los motivos atribuidos al ingreso a la institución como en su trayectoria académica anterior. Son los que ingresaron con edad “típica” quienes tienen los propósitos académicos y ocupacionales más definidos

pero también quienes tienen los peores rendimientos en secundaria y los que abandonan más tardíamente. A su vez, son quienes declaran en mayor proporción dejar los estudios por motivos académicos y/o cambio en su vocación.

Las variables de origen sociocultural no parecen incidir en la deserción en UDELAR. No se han encontrado diferencias considerables entre los motivos y significados, las trayectorias académicas ni los motivos de la deserción por este factor. No obstante es de rigor hacer una apreciación con respecto al origen social de los desertores: si se distingue entre los desertores de origen alto y los de origen bajo, puede valorarse que los primeros indican en mayor proporción abandonar por motivos vocacionales, mientras que los segundos lo hacen en relación a los factores económicos. Como dijo Boado (2007), retomando las inquietudes planteadas por Bourdieu, que el origen social no incida en el abandono de los estudios universitarios no significa que el motivo por los cuales abandonen sean los mismos.

La tipificación de los desertores en diferentes perfiles ha permitido su vinculación con las carreras de las cuales provienen y los distintos motivos de abandono identificados. El perfil de desertor consumidor, característico en las profesiones con menor consolidación en el mercado de trabajo, que tiene como eje diferenciador el compartimiento de ciertos significados y motivaciones vinculadas a la vocación para elegir la carrera, al hecho de ser estudiantes que han ingresado a la universidad con extra-edad. Por su parte, el perfil inversor que se corresponde con las carreras “más tradicionales” y consolidadas, se caracteriza por una mayor proporción de lo que se entiende como “estudiantes típicamente universitarios”: ingresaron jóvenes a la carrera y tienen claros propósitos educativos y profesionales. A su vez, los resultados de la investigación dan cuenta de la existencia de una asociación entre estos perfiles de desertores y ciertas combinaciones de motivos de abandono. Se observa que efectivamente el trabajo, los factores institucionales y externos resultan tener mayor incidencia para los consumidores, mientras que los bajos rendimientos caracterizan en mayor medida a los inversores.

Los resultados obtenidos pretenden brindar insumos que inviten a la reflexión, a la continuidad y profundización del estudio de la deserción estudiantil en UDELAR, fundamentalmente para la búsqueda de acciones o políticas educativas que favorezcan los objetivos democráticos que se plantea la institución. En suma, estos hallazgos brindan indicios para pensar que las políticas de retención estudiantil merecen un abordaje diferencial según sea el tipo de estudiantes y el tipo de abandono que se priorice atender, claramente contemplando la perspectiva de las funciones y objetivos que la institución pretenda para sí misma.

## Anexos

## RESULTADO DEL ANÁLISIS DE CLUSTER (TWO STEP)

ANEXO 91

Auto-Clustering				
Number of Clusters	Schwarz's Bayesian Criterion (BIC)	BIC Change <sup>a</sup>	Ratio of BIC Changes <sup>b</sup>	Ratio of Distance Measures <sup>c</sup>
1	5745,126			
2	5164,930	-580,196	1,000	1,901
3	4889,506	-275,424	,475	1,193
4	4668,880	-220,625	,380	1,007
5	4450,307	-218,573	,377	1,274
6	4292,190	-158,117	,273	1,070
7	4148,494	-143,696	,248	1,306
8	4053,196	-95,298	,164	1,030
9	3962,547	-90,649	,156	1,128
10	3889,329	-73,218	,126	1,018
11	3818,470	-70,859	,122	1,030
12	3751,499	-66,971	,115	1,296
13	3714,119	-37,380	,064	1,031
14	3679,794	-34,325	,059	1,141
15	3657,457	-22,337	,038	1,014

a. The changes are from the previous number of clusters in the table.

b. The ratios of changes are relative to the change for the two cluster solution.

c. The ratios of distance measures are based on the current number of clusters against the previous number of clusters.

## CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE DESERTORES

ANEXO 92

	Perfil de desertor			c <sup>2</sup>	Sig		
	Consumidor	Inversor	Total				
CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	<b>Edad al ingreso a la carrera (% y promedio)</b>			14,8	0		
	18 a 25 años	35,3	64,7			100	
	Más de 25 años	54	46			100	
	Edad de ingreso promedio (años)	26,5	23,3				
	<b>Sexo (%)</b>			5,5	0,02		
	Hombre	32,2	67,8	100			
	Mujer	43,4	56,6	100			
	<b>Situación ocupacional durante la carrera (%)</b>			3,7	0,05		
	Nunca trabajo durante la carrera	37,7	62,3	100			
	Trabajó durante la carrera	46,9	53,1	100			
	<b>Nivel educativo de los padres (%)</b>			7,6	0,01		
	Al menos uno universitario	50,4	49,6	100			
Ninguno universitario	36,8	63,2	100				
<b>Clase social de origen (%)</b>			5,4	0,07			
Bajo	23,5	76,5	100				
Medio	33,3	66,7	100				
Medio alto/ Alto	40	60	100				
MOTIVOS, SIGNIFICADOS Y EXPECTATIVAS	<b>Motivos de elección de la carrera (%)</b>						
	Directamente vinculada a mi profesión	Si	46,7	53,3	100	27	0
		No	21,3	78,7	100		
	Buenas notas en asignaturas relacionadas	Si	32,8	67,2	100	18,1	0
		No	51,7	48,3	100		
	Información obtenida sobre la carrera	Si	34,9	65,1	100	6,4	0,01
		No	45,7	54,3	100		
	Prestigio que da esa carrera	Si	0	100	100	130	0
		No	54,9	45,1	100		
	Oportunidades de empleo futuras	Si	0,4	99,6	100	346	0
		No	79,9	20,1	100		
	<b>El ingreso a la carrera significó: (% respuestas afirmativas)</b>						
	Satisfacer las expectativas de tu casa	Si	18,9	81,1	100	26,6	0
		No	45,9	54,1	100		
	Posibilidad de realizar mi vocación	Si	47,9	52,1	100	25	0
		No	25,3	74,7	100		
	Posibilidad de conseguir un mejor trabajo	Si	16,6	83,4	100	118,2	0
		No	63,1	36,9	100		
<b>Posibilidad de ejercer la profesión (%)</b>			36,2	0			
Ninguna o pocas	45,7	54,3	100				
Bastante o muchas	30,7	69,3	100				
<b>Satisfacción con la carrera (%)</b>			4,83	0,03			
Insatisfecho	36,6	63,4	100				
Satisfecho o muy satisfecho	46,3	53,7	100				
Casos válidos	212	315	527				

Fuente: Base de Datos de Desertores (2006)

# 10 Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008\*

■ *Carlos Casacuberta y Marisa Bucheli*

El abandono escolar y el desempeño de los jóvenes en el sistema educativo han estado en el centro de los debates públicos en Uruguay desde hace al menos dos décadas. Los logros en el sistema educativo son una pieza fundamental en la construcción de capacidades de las generaciones más jóvenes. Por eso, desde una visión global del futuro del país, las mejoras en la educación son vistas como necesarias para transitar un proceso de desarrollo. A su vez, desde el punto de vista individual, la buena calidad educativa tiene un impacto positivo en la trayectoria de vida laboral en términos de ingresos, ocupación, etc.

Un factor crítico en el proceso de adquisición de capacidades es la efectividad del sistema de enseñanza para retener a los alumnos y hacer cumplir al menos el mínimo escolar obligatorio de nueve años lectivos. A pesar de la importancia desde el lado de la oferta educativa, son pocos los antecedentes en la literatura económica uruguaya que analizan el abandono escolar en función de sus características. En cambio, varios trabajos hacen hincapié en un segundo factor: el conjunto de recursos que sustentan al niño y adolescente durante su etapa de estudiante. Si los recursos del hogar son bajos, el joven tenderá a buscar un empleo y disminuir el tiempo dedicado a estudiar. Evidencia sobre este factor ha sido señalada por Bucheli y Casacuberta (2000), Filgueira et al (2001) y Furtado (2004), entre otros.

Adicionalmente, dichos trabajos analizan el efecto de diferentes características personales o de la familia. Entre los principales resultados, cabe mencionar que la desafiliación es más temprana para los varones que las mujeres, para los repetidores de años escolares y para quienes viven en pareja.

Otro aspecto de interés es el análisis de los cambios en la retención escolar. En un contexto en que durante el último siglo el nivel educativo de cada nueva generación es más elevado, se puede esperar que la deserción en la adolescencia caiga a medida que ingresan al liceo generaciones más jóvenes. Sin embargo, Bucheli et al, (2000) no encuentran una mejora generacional de la retención en la adolescencia al analizar a los nacidos en la década de los setenta. En cambio, Furtado (2004) encuentra diferencias entre los nacidos durante 1972-82 y los nacidos en el período 1983-89. En efecto, analiza su comportamiento entre los 12 y 19 años de edad, y concluye que, para cada año de educación terminado, el riesgo de deserción (entendido como abandonar el sistema con menos niveles educativos incorporados) es menor para las generaciones nacidas en

\* Se agradece la colaboración de Cecilia González en la construcción de las bases de datos.

los años ochenta. Al intentar explicar esta mejora intergeneracional, Furtado sugiere que puede formar parte del proceso de aumento de los niveles educativos de largo plazo, pero no descarta que sea producto de la reforma educativa de mediados de los años noventa.

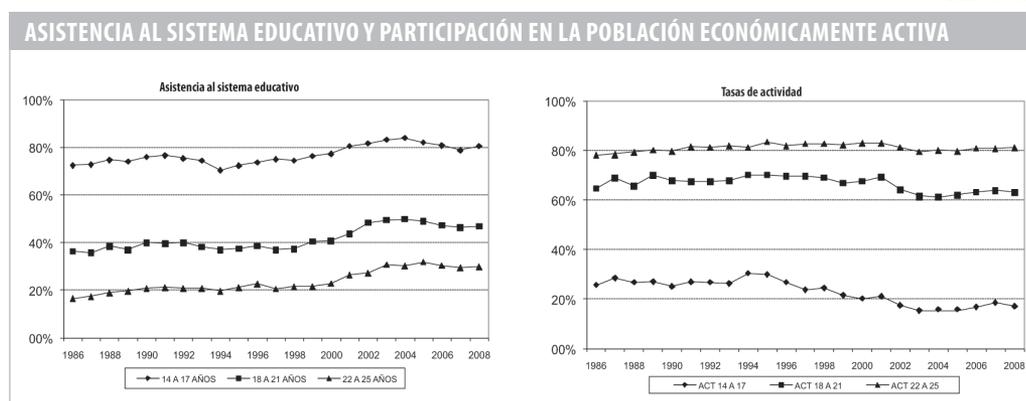
Además del enfoque generacional y de cambios de política, al menos parte de las variaciones en la retención escolar podrían en principio explicarse por el ciclo económico. La teoría económica brinda dos explicaciones sobre su efecto en el comportamiento de los más jóvenes. Ante una recesión, la pérdida de empleo (y de salarios) de los adultos del hogar incentiva la incorporación al mercado de trabajo de los jóvenes, que (eventualmente) abandonan los estudios. Si la recesión económica se prolonga y profundiza, los problemas económicos del hogar pueden ser aun mayores, pero el mercado laboral no proporciona una solución dando empleo a los jóvenes. Por lo tanto, estos pueden verse incentivados a invertir en educación mientras esperan que la situación de la economía se revierta. Así, en una época de auge en que es posible para un joven encontrar un buen salario en el mercado, la opción de abandonar los estudios es más atractiva que en una crisis.

En suma, los desempeños de un individuo perteneciente a una generación dada responden a un conjunto de factores individuales y familiares, así como generales del mercado de trabajo, del conjunto de la economía y del sistema educativo. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es brindar nueva evidencia sobre el comportamiento de los adolescentes, utilizando información aportada por las ECH para el período 1986-2008. En el primer apartado presentamos la evolución de la asistencia a centros de educación y de su situación en relación al mercado de trabajo, para las personas de 14 a 25 años de edad. En el apartado 2, utilizamos la misma información para presentar el comportamiento de las distintas generaciones nacidas entre 1972 y 1992 a lo largo de dichos tramos de edades. Finalmente en el apartado 3 utilizamos los datos del año 2008 para analizar con mayor profundidad la decisión de los adolescentes de abandonar el sistema educativo e ingresar al mercado de trabajo.

## 1. Asistencia escolar y participación laboral de los adolescentes, 1986-2008

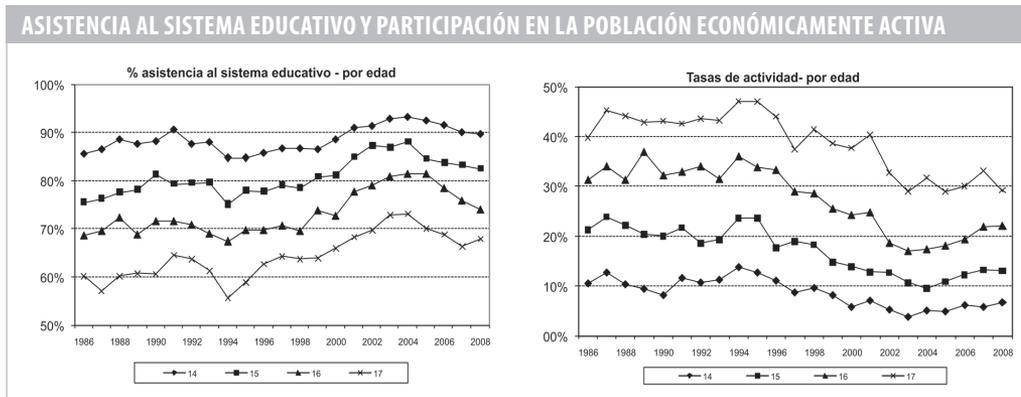
Nuestro trabajo se centra en el tramo etario entre 14 y 17 años, que está asociado a la culminación de la educación media superior. Para presentar la evolución de la asistencia escolar y la participación laboral, comparamos este grupo con jóvenes en los tramos de 18 a 21 y de 22 a 25 años de edad, que están en etapas de la vida vinculadas a los inicios y la culminación del tránsito por el ciclo terciario

GRÁFICA 10.1



Fuente: En base a ECH, INE.

GRÁFICA 10.2



Fuente: En base a ECH, INE.

respectivamente<sup>114</sup>. Obviamente, el rezago escolar hace que un grupo importante de asistentes no esté cursando los ciclos previstos.

En el gráfico 1 presentamos el porcentaje de asistentes y la tasa de actividad en cada tramo de edad para el período 1986-2008. Estas curvas ilustran los cambios generacionales de largo plazo y los comportamientos habituales del ciclo de vida señalados en varios antecedentes sobre Uruguay<sup>115</sup>.

Así, el crecimiento intergeneracional del nivel educativo está ilustrado por la tendencia creciente de la asistencia al sistema educativo de los tres grupos de edad. A pesar del crecimiento secular de la asistencia, para el grupo de 14 a 17 años, su variación en el período es pequeña (8 puntos porcentuales), ilustrando los problemas de retención escolar de los adolescentes.

Aunque a efectos de la claridad de las gráficas omitimos una desagregación por sexo, los datos muestran que la tendencia creciente de la asistencia se da tanto para hombres como para mujeres, siendo en estos últimos años, mayor para estas últimas. Se tiene así que para el grupo de 22 a 25 años, el porcentaje de asistentes era similar para ambos sexos a mediados de la década de los ochenta. Pero durante el 2000, la asistencia femenina es algunos puntos porcentuales mayor que la masculina, lo que concuerda con la importante feminización en la matrícula en el nivel medio y superior.

Para los adolescentes de 14 a 17 años, esta prolongación de los estudios está asociada a una menor intensidad de incorporación al mercado de trabajo. En efecto, la tasa de actividad presenta una tendencia decreciente de largo plazo, que parece detenerse en el año 2002. En este mismo año, también se detiene el crecimiento de su tasa de asistencia, por lo que la evolución de estos indicadores parece tener una correlación estrecha (en forma de espejo).

Para los mayores de 17 años, el crecimiento de la asistencia es aún más notorio, y se da particularmente después de 1999. Parece existir también una relación inversa entre la asistencia y la actividad laboral para el grupo de 18 a 22 años, pero no se observa para los mayores. Esto ilustra que la prolongación de los estudios a nivel terciario se realiza simultáneamente a la participación en el mercado de trabajo.

La forma de las curvas puede tener también una lectura en que la evolución es atribuible al desempeño económico. Obsérvese que la actividad cayó entre 1999 y 2003, comenzando la recuperación en el año 2004. Así, al analizar la primera década de 2000, al menos parte del crecimiento de la asistencia y su posterior estancamiento y caída podrían ser atribuibles a los cambios del contexto macroeconómico.

114 Para la comparabilidad de los datos se eliminan las localidades menores de 5.000 habitantes.

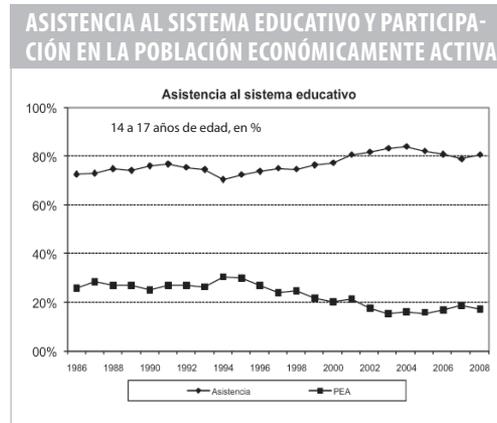
115 Véase por ejemplo Bucheli, Vigorito y Miles (2000)

Para describir más claramente la situación de los adolescentes en el contexto de este argumento, en el gráfico 10.2 se presentan las tasas de asistencia al sistema educativo y de actividad por edades simples. Las curvas son paralelas y en el período reciente, la caída de la tasa de asistencia e incremento de la tasa de actividad afecta a todas las edades. Esto sugiere que el efecto de cada año es relevante, y que la decisión de estudios e inserción laboral de los adolescentes ha estado influida por la situación macroeconómica.

A su vez, en el gráfico 10.3 presentamos las tasas de asistencia escolar y participación laboral de los adolescentes de 14 a 17 años. Ellas muestran que en este tramo existe una fuerte relación entre asistir al sistema educativo y la actividad laboral, lo que a su vez sugiere el vínculo con el estado del mercado de trabajo.

El gráfico 3 refleja claramente que para los jóvenes entre 14 y 17 años de edad la decisión trabajar/estudiar se realiza conjuntamente, y que por lo tanto el estado del mercado laboral tiene que ser tomado en cuenta al evaluar el desempeño de los adolescentes en cuanto a la capacidad de mantenerse en el sistema educativo. Esto sugiere la posibilidad de corregir o controlar los resultados observados en cuanto a la afiliación al sistema educativo de los jóvenes por aquellos factores que dan cuenta del estado del mercado de trabajo. El gráfico de la tasa de empleo y de la tasa de asistencia tienen exactamente la misma relación: cuando decrece el empleo de los jóvenes se incrementa la asistencia escolar.

GRÁFICA 10.3



## 2. Efecto cohorte y efecto ciclo de vida

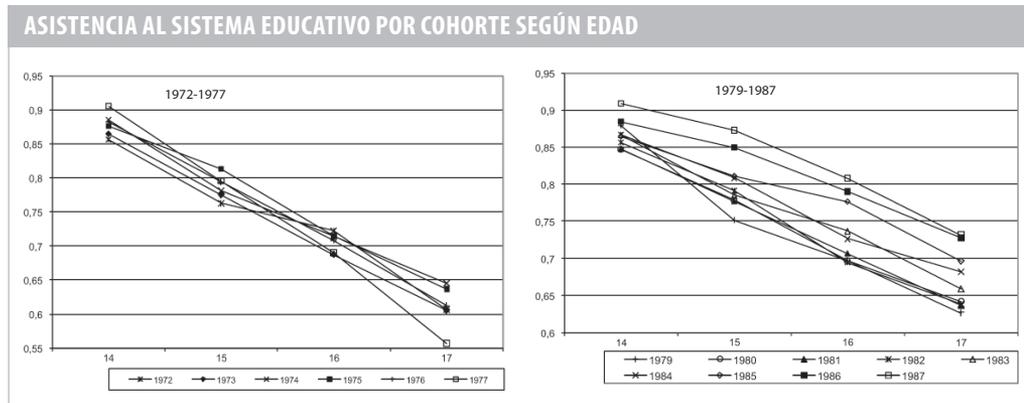
En los datos de un año, las diferencias en el comportamiento de personas de distintas edades pueden atribuirse a su edad o a la generación a la que pertenecen. Existe así lo que se denomina un efecto del ciclo de vida, que por ejemplo, induce a las personas a dejar el sistema educativo a medida que crecen, y un efecto cohorte que implica por ejemplo, que a la misma edad, una generación presente mayor proporción de asistentes que otra más vieja. Estos dos efectos no son distinguibles con la información de la encuesta de un año, ya que las personas de diferentes generaciones son observadas a diferente edad. Pero utilizando los datos de 20 años de encuestas, es posible construir la trayectoria de diferentes generaciones ya que cada generación tiene un año más en la encuesta del año siguiente. Así por ejemplo, la generación nacida en 1972 tenía 14 años en 1986 y 17 años en 1989, mientras que la generación nacida en 1982 tenía 14 años en 1996 y 17 años en 1999. Por lo tanto, es posible reconstruir la trayectoria de ciclo de vida promedio de cada una de esas generaciones utilizando la información de diferentes encuestas.<sup>116</sup>

Para ilustrar el porcentaje de asistentes al sistema educativo de diferentes generaciones entre los 14 y 17 años de edad se ha optado por usar tres gráficos. En el eje horizontal se muestra la edad y en el eje vertical medimos el porcentaje de los individuos de la generación que asiste al

116 Los datos reciben el nombre de pseudo-cohortes.

GRÁFICA 10.4

GRÁFICA 10.5

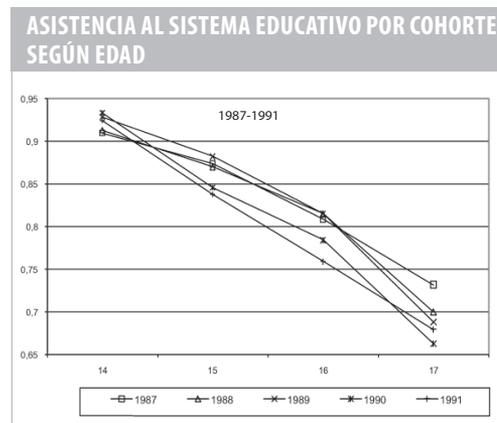


sistema educativo. Los gráficos muestran subgrupos de cohortes contiguas para mejorar la visibilidad y mostrar los cambios en el comportamiento de manera más clara. A lo largo de cada una de las curvas vemos el comportamiento según la edad de la cohorte. Distintos efectos confluyen para determinar los valores observados. Uno de ellos es un efecto temporal: en cada año la totalidad de las cohortes está sometida a influencias comunes, que surgen de la situación general del país, del mercado de trabajo, sistema educativo, etc. Los efectos de interés en nuestro estudio son sin embargo, los efectos ciclo de vida y cohorte, ya mencionados. El primero se refleja en la pendiente negativa de las curvas para cada generación, que surge de que la asistencia escolar decrece con la edad como resultado de la culminación del ciclo y de la desafiliación con ciclos incompletos. El efecto cohorte se percibe en la distancia entre la curvas de distintas generaciones: las generaciones sucesivas pueden mostrar desempeños diferentes, por lo que a la misma edad las curvas pasarían a distinta altura.

El gráfico 4 muestra las trayectorias para las cohortes nacidas entre 1972 y 1977. Sus tasas de asistencia al sistema educativo en las distintas edades tienen niveles cercanos. Las estimaciones puntuales tienen asociado un error estándar y un intervalo de confianza. Por ejemplo, la tasa de asistencia a los 14 de la generación 1972 (85,6%) está estimada con 1.136 observaciones, y el intervalo de confianza al 95% es [83,6, 87,6]<sup>117</sup>. En este sentido los intervalos de confianza para los niveles de asistencia entre generaciones sucesivas tienden a solaparse y por tanto las diferencias no son estadísticamente significativas, no observándose un patrón claro de variación en los niveles de asistencia entre generaciones.

El gráfico 5 muestra el único grupo de cohortes en que parece observarse un cambio en la retención del sistema educativo. Entre las cohortes nacidas entre 1983 y 1987 parece haber mayor retención que para las nacidas entre 1979 y 1982. Además, al interior de los nacidos entre 1983 y 1987 parece haber un aumento de la asistencia cuanto más reciente es

GRÁFICA 10.6



117 Si la proporción estimada es  $p$ , el intervalo de confianza al 95% se calcula como  $p \pm \sqrt{p(1-p)} \cdot 1,96$

la generación. Las diferencias siguen sin ser significativas entre generaciones cercanas, pero sí lo son por ejemplo, entre generaciones separadas por lapsos más largos como por ejemplo, las nacidas en 1981 y 1987. A su vez, las cohortes más recientes presentan un comportamiento similar a las generaciones nacidas en 1987 (gráfico 10.6).

El grupo de generaciones para las que se observa mayor retención son las afectadas por la crisis de 2002 ya que ese año, los nacidos entre 1985 y 1987 tienen entre 15 y 17 años de edad. Puede interpretarse que las condiciones económicas son las responsables de este comportamiento. Esto es particularmente interesante porque estaríamos ante una situación en que la crisis no solamente produce efectos pasajeros sino que induce modificaciones que afectan además, el futuro de las personas, que pueden tomar decisiones con efectos irreversibles. Paradojalmente, en este caso se trata de una situación económica adversa que tiene el efecto positivo de provocar un crecimiento en la inversión educativa.

En síntesis, los gráficos no muestran un patrón indicativo de un efecto generacional sistemático. Una manera simple, aunque más rigurosa de mostrarlo es estimar un modelo cuyas características se presentan en el Anexo 10.2. Los resultados indican que el efecto cohorte no es significativamente diferente de cero. En cuanto al efecto de ciclo de vida, en promedio cada año de edad adicional hace caer la probabilidad de asistir en ocho puntos. Con respecto a las tasas de actividad laboral (cuyos gráficos se muestran en el Anexo 10.1), el patrón es parecido. Nuevamente para las generaciones nacidas entre 1972 y 1979 no hay un efecto cohorte. Pero se observa una caída en la tasa de actividad de las cohortes que presentan mayor retención escolar.

### 3. Aspectos metodológicos

Estamos interesados en abordar el análisis de la asistencia escolar y participación laboral, considerando que se trata de dos decisiones que se toman simultáneamente, ya que las horas de estudio compiten con el trabajo, y este con estudiar.<sup>118</sup> Incluso, algunos modelos subrayan la confluencia de tres procesos que se desenvuelven conjuntamente durante la etapa de juventud: el proceso de adquisición de capacidades en el sistema educativo, el proceso de inserción en el mercado de trabajo y el proceso de salida del hogar de origen creando un nuevo hogar. Pero en Uruguay, este último tránsito se vuelve intenso luego de las edades que nos ocupan, por lo que nos limitaremos a estudiar la decisión estudiar-trabajar. Nuestra muestra no incluirá a los adolescentes que son jefes o cónyuges del jefe de hogar. En el año 2008, menos del 1% de los adolescentes de 14 a 17 años era jefe o cónyuge del hogar, mientras que 89% era hijo del jefe y/o cónyuge.

Nuestra estrategia empírica consiste en estimar la asistencia escolar y la participación en la PEA como una decisión que depende de las características de los adolescentes, de sus hogares y de las condiciones generales del mercado de trabajo y de la economía. Para ello usamos una especificación prohibitiva que se adapta a una decisión que involucra dos elecciones no independientes. Los detalles de la estimación se encuentran en el Anexo 10.3. Por este procedimiento se obtiene una estimación del impacto cuantitativo en la probabilidad de asistencia al sistema educativo y de participación en la PEA de un cambio en cada una de las variables independientes.

Para la estimación utilizamos la ECH relevada por el INE en el año 2008. Las variables explicativas del modelo pueden clasificarse en tres grupos. El primero de ellos representa el conjunto de las condiciones individuales del joven. En primer lugar, consideramos la edad y los años de

118 Este tipo de modelos es presentado en una revisión de estudios sobre el tema realizada por Ryan (2001).

educación obtenidos, los que en conjunto permiten además una interpretación del efecto de la extraedad. Los signos esperados del efecto de estas variables son “positivo” para los años de educación y “negativo” para la edad (y “negativo” por tanto para el rezago). Incluimos además una variable ficticia que toma el valor 1 para las mujeres y cero para los hombres. La encuesta informa también sobre ascendencia racial. A partir de esta información construimos una variable ficticia raza negra, que toma el valor 1 cuando el individuo declara ascendencia racial negra, ya sea como única ascendencia o como la principal si tiene más de una, y cero en otro caso.

Agregamos asimismo una variable ficticia que describe la condición de ser padre o madre de un hijo. Apenas 1,5% de los jóvenes entre 14 y 17 declara haber tenido un hijo, y de ellos, casi 85% son mujeres. Gerstenblüth et al (2009) encuentran que la maternidad adolescente tiene un impacto significativo y negativo en la probabilidad de completar el ciclo básico de enseñanza media. Esto nos sugiere interactuar esta variable con el sexo del individuo en busca de un posible efecto diferenciado, más allá del efecto separado del sexo y la condición de haber tenido un hijo.

El segundo conjunto de variables describe la conformación del hogar, sus características y el nivel socioeconómico. La presencia del padre en el hogar fue representada por una variable que toma valor 1 cuando está y 0 cuando no lo está. Análogamente, construimos una variable que refleja la presencia de la madre en el hogar. Con respecto al clima educativo, incluimos una variable ficticia que vale 1 cuando el promedio de años de educación de los integrantes del hogar mayores de 24 años es 9 o más. A su vez incluimos una variable ficticia que tomó el valor 1 cuando se trataba de un hogar extendido, es decir, cuando el adolescente vivía con su padre y/o madre, y con otros parientes o no parientes. Además, para recoger los recursos económicos disponibles, consideramos el logaritmo del ingreso per cápita del hogar excluyendo los ingresos laborales del joven, así como un índice de privación basado en la existencia en el hogar de un conjunto de activos, que toma valores entre cero (presencia de todos los elementos) y uno (ausencia total).<sup>119</sup> Esta segunda variable es menos volátil que la primera, por lo que si el ingreso recoge situaciones coyunturales (positivas o adversas) por las que atraviesa el hogar, la privación refleja mejor la situación más estructural del hogar. Finalmente, incluimos el número de años de primaria cursados en escuela privada bajo la interpretación de que está positivamente correlacionada con una buena posición socioeconómica en la niñez.

El tercer grupo de variables busca incorporar la situación del mercado de trabajo. Para ello aprovechamos la variabilidad de los mercados de trabajo a nivel regional, utilizando una regionalización propuesta por el INE que agrupa los departamentos de Uruguay en función de características demográficas y del mercado de trabajo.<sup>120</sup> Siguiendo a Card y Lemieux (2000) y a Kondylis y Manacorda (2006) incluimos la tasa de empleo del grupo de los mayores de 25 años de edad, grupo cuyo empleo es presumiblemente exógeno con respecto al de los adolescentes, y se encuentra firmemente vinculado al mercado de trabajo. Desde el punto de vista de la oferta laboral, consideramos el peso de la cohorte de 14 a 17 años de edad en la población mayor de 13 en la región<sup>121</sup>.

En el cuadro 1 presentamos las estadísticas descriptivas de las variables incluidas en el análisis.

119 Se consideraron los siguientes: TV color, Conexión a TV para abonados, reproductor de DVD, lavarropa, aecadora de ropa, lavavajillas, horno de microondas, microcomputador (incluye laptop), conexión a internet por vía discado, teléfono, calentador de agua, refrigerador o freezer, agua en red general, servicio sanitario con cisterna, baño de uso exclusivo, evacuación sanitaria en red general, y lugar para cocinar privado del hogar.

120 Los departamentos incluidos en cada zona son los siguientes. 1: Montevideo; 2: Artigas, Salto, Rivera; 3: Cerro Largo, Durazno, Paysandú, Río Negro, Tacuarembó, Treinta y Tres; 4: Soriano, Florida, Flores, Lavalleja, Rocha; 5: Colonia, San José, Canelones, Maldonado. La misma regionalización ha sido utilizada en trabajos sobre desempleo y salarios. Véase Bucheli y González (2007).

121 Una estimación similar realizada para Chile (Torche y Sapelli, 2004) incluye como variable independiente la tasa de desempleo y el salario promedio del grupo etario por región. Los salarios observados y la condición de desempleado dependen sin embargo de la decisión de participar, y la endogeneidad de estas variables puede afectar la estimación de su impacto, por lo que optamos por no incluirlas en este caso.

CUADRO 10.1

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS VALOR PROMEDIO DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN EL ANÁLISIS	
Asistencia al sistema educativo	79,2%
Actividad laboral	17,3%
Edad	15,46
Años de educación	7,58
Mujer	49,3%
Ascendencia negra	3,8%
Años en escuela primaria privada	0,85
Tiene un hijo	1,2%
Mujer que tiene un hijo	1,0%
Log ingreso per cápita del hogar excluyendo al joven	8,26
Presencia de adultos con promedio de educación 9 o más años	42,0%
Hogares extendidos	23,7%
Presencia del padre	60,2%
Presencia de la madre	85,1%
Índice de privación	0,25
Peso de la cohorte de 14 a 17 en población mayor de 13	8,9%
Tasa de empleo 25 y más años de edad	62,7%

Fuente: elaboración propia en base a ECH 2008, INE

## 4. Resultados

La estimación realizada permite avanzar hacia la evaluación del impacto de un conjunto de variables relevantes en la asistencia escolar y en la participación laboral. Los resultados obtenidos aparecen en el cuadro 2. Al interpretar los coeficientes hallados, sus signos dan cuenta del signo de la relación entre la variable y la asistencia escolar/participación laboral, pero debe tenerse cuidado en que no siempre es posible extraer una interpretación causal. A su vez, para medir el efecto del cambio de una variable sobre la probabilidad de asistir/participar, hemos calculado los efectos marginales. La magnitud de estos efectos depende de la magnitud de la variable cuyo efecto se evalúa y de los valores de todas las demás variables. En el cuadro 3 presentamos los efectos marginales correspondientes a un adolescente cuyas características son las promedio del grupo etario.

La estimación muestra la cualidad general de que las decisiones de asistencia y participación en la PEA están negativamente correlacionadas y las variables clave tienen un impacto de signo opuesto en ambas. En su casi totalidad, los parámetros estimados son diferentes de cero a los niveles usuales de significación. Además, presentan el signo esperado.

La edad impacta en forma negativa en la probabilidad de asistir y refuerza la de participar en el mercado de trabajo. Para un adolescente “promedio”, cada año de edad adicional reduce casi 9 puntos porcentuales la probabilidad de asistir al sistema educativo e incrementa la de participación laboral en 8 puntos. Esta estimación supone que todas las demás variables se mantienen inalteradas, por lo que podemos interpretar este efecto como el efecto del rezago escolar (mayor edad para un número de años de educación dado). Por lo tanto, podemos concluir que la repetición de grado escolar tiene un efecto de signo negativo sobre la probabilidad de asistencia y positivo sobre la participación.

A su vez, el logro educativo tiene el efecto opuesto: cada año lectivo adicional aumenta en casi 3 puntos porcentuales la probabilidad de asistir al sistema educativo y disminuye en uno la de participación laboral.

Con respecto al sexo, recogemos el conocido fenómeno de que las mujeres tienen una probabilidad de asistencia mayor que la de los hombres (7 puntos), y menor de participar (11 puntos).

CUADRO 10.2

RESULTADOS DE LA REGRESIÓN PROBIT BIVARIADA VARIABLES DEPENDIENTES: ASISTENCIA AL SISTEMA EDUCATIVO Y PARTICIPACIÓN LABORAL. JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS				
Número de observaciones = 9.714		Prob > chi2 = 0,000		
Wald chi2(62) = 2.713,06		Log verosimilitud = -7.395,6		
ECUACIÓN PARA ASISTENCIA				
	Coef.	Err. Est.	Z	P> z
Edad	-0,38	0,02	-23,66	0,00
Años educación	0,12	0,01	17,34	0,00
Mujer	0,31	0,03	9,44	0,00
Ascendencia negra	-0,13	0,08	-1,70	0,09
Años primaria privado	0,06	0,01	4,43	0,00
Tiene hijo	-0,52	0,26	-1,98	0,05
Mujer que tiene hijo	-0,78	0,31	-2,55	0,01
Ln ingreso no laboral	0,22	0,03	7,52	0,00
Adultos con 9 años o más promedio de escolaridad	0,22	0,04	5,32	0,00
Hogar extendido	-0,17	0,04	-3,91	0,00
Vive con el padre	-0,06	0,04	-1,55	0,12
Vive con la madre	0,10	0,05	1,91	0,06
Índice de privación	-1,42	0,10	-14,34	0,00
Tamaño de cohorte 14-17 /PET región	-2,09	3,02	-0,69	0,49
Tasa de empleo 25 y más años- región	-1,24	2,34	-0,53	0,60
Constante	5,28	1,74	3,03	0,00
ECUACIÓN PARA PARTICIPACIÓN EN PEA				
Edad	0,38	0,02	24,11	0,00
Años educación	-0,05	0,01	-7,01	0,00
Mujer	-0,51	0,03	-15,14	0,00
Ascendencia negra	0,12	0,08	1,59	0,11
Años primaria privado	-0,06	0,01	-4,90	0,00
Tiene hijo	0,59	0,31	1,86	0,06
Mujer que tiene hijo	-0,65	0,35	-1,87	0,06
Ln ingreso no laboral	-0,13	0,03	-4,54	0,00
Adultos con 9 años o más promedio de escolaridad	-0,18	0,04	-4,36	0,00
Hogar extendido	-0,01	0,05	-0,12	0,91
Vive con el padre	-0,11	0,04	-2,99	0,00
Vive con la madre	-0,05	0,05	-0,90	0,37
Índice de privación	0,66	0,10	6,52	0,00
Tamaño de cohorte 14-17 /PET región	6,54	3,00	2,18	0,03
Tasa de empleo 25 y más años- región	9,40	2,39	3,94	0,00
Constante	-11,69	1,77	-6,61	0,00

Fuente: elaboración propia en base a ECH 2008, INE

Una variable cuyo efecto es menos conocido es la que recoge haber tenido un hijo. Para evaluar su impacto se comparó la situación de mujeres y varones por separado. La diferencia a favor de las mujeres en la probabilidad de asistencia se desvanece cuando tienen hijos. En efecto, la probabilidad estimada de que un adolescente asista según las diferentes situaciones, se ordena de la siguiente manera: mujer con hijos, hombre con hijos, hombre sin hijos, mujer sin hijos. La diferencia en la probabilidad de asistencia entre una mujer sin hijos y otra con hijos es de 42 puntos porcentuales, mientras que entre los hombres con y sin hijos, es de 16 puntos. A su vez, el efecto de tener hijos sobre la probabilidad de participación es pequeña para las mujeres (algo

CUADRO 10.3

EFECTOS MARGINALES DEL MODELO				
	Asistencia escolar		Participación en PEA	
	Probabilidad en promedios = 0,85		Probabilidad en promedios = 0,14	
	Efecto marginal	Error estándar	Efecto marginal	Error estándar
Edad	-0,09	0,00	0,08	0,00
Años educación	0,03	0,00	-0,01	0,00
Mujer	0,07	0,01	-0,11	0,01
Ascendencia negra	-0,03	0,02	0,03	0,02
Años primaria privado	0,01	0,00	-0,01	0,00
Tiene hijo	-0,15	0,09	0,17	0,11
Mujer que tiene hijo	-0,25	0,12	-0,10	0,03
Ln ingreso no laboral	0,05	0,01	-0,03	0,01
Adultos con 9 años o más promedio de escolaridad	0,05	0,01	-0,04	0,01
Hogar extendido	-0,04	0,01	0,00	0,01
Vive con el padre	-0,01	0,01	-0,02	0,01
Vive con la madre	0,02	0,01	-0,01	0,01
Índice de privación	-0,32	0,02	0,14	0,02
Tamaño de cohorte 14-17 /PET región	-0,48	0,69	1,43	0,65
Tasa de empleo 25 y más años- región	-0,28	0,54	2,05	0,52

Fuente: elaboración propia en base a ECH 2008, INE

más de medio punto porcentual) pero drástico para los varones: la diferencia en la probabilidad de actividad entre hombres con y sin hijos es de 19 puntos porcentuales.

Por último, también son menos conocidas las potenciales diferencias según origen racial. Los individuos que se definen como de ascendencia negra (única o principal) no tienen probabilidades de asistencia y participación estadísticamente diferentes de las del resto de la población a los niveles usuales de confianza.

Las variables que describen el entorno del hogar indican que la asistencia es menos frecuente y la participación más elevada para los niveles socioeconómicos bajos.

El número de años cursados en centros de primaria privados tiene un impacto positivo sobre la probabilidad de asistencia y negativo sobre la probabilidad de participación. Un adolescente que realizó los seis años de primaria en un establecimiento privado, muestra una probabilidad de asistir al sistema educativo cerca de 8 puntos porcentuales mayor que uno que hizo toda la escuela primaria en el sistema público. A su vez, el efecto estimado del índice de privación tiene los signos opuestos. La diferencia en la probabilidad de asistencia entre un hogar completamente privado de elementos de confort y otro que los tiene todos, es de 32 puntos porcentuales. Por lo tanto, se recoge la impresión de que la solidez económica del hogar a largo plazo tiene un rol significativo y que los ingresos no dan cuenta completamente de los determinantes económicos de la decisión de actividad/estudio.

Los menores ingresos implican mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo e ingresar al mercado de trabajo. Esta estimación es una evidencia importante la situación económica de la familia es la que induce a los jóvenes a abandonar el sistema educativo. La estimación de este efecto debe considerarse en conjunto con el de otras variables que también dan cuenta de las condiciones económicas del hogar, las que pueden interpretarse como controles. Es de esperar que el ingreso presente variaciones cíclicas y mayor variabilidad en el corto plazo, mientras que

otras variables, como el índice de privación, pueden ser mejores indicadores de la situación patrimonial y la solidez económica del hogar a mayor plazo. El efecto marginal del ingreso indica que un aumento de 10% en el ingreso familiar (excluido el del joven) produce un aumento de medio punto en la probabilidad de asistencia y una caída de tres décimas de punto en la probabilidad de participar en la PEA. En ambos casos, aunque estadísticamente significativo, el efecto puede considerarse modesto. Se podría pensar que el efecto de un cambio en el ingreso puede ser diferente para adolescentes en hogares de altos ingresos. En efecto, se detecta para estos últimos un impacto algo menor, pero la diferencia es muy pequeña.<sup>122</sup>

El efecto de la presencia de la madre y/o del padre en el hogar en el desempeño de los hijos, ha sido poco estudiado en el país: los antecedentes en el tema distinguían si un hogar era monoparental, nuclear o tenía algún otro integrante adicional. Así, un menor que vivía con su madre y algún otro pariente, quedaba clasificado en el tercer tipo de hogar. En nuestra estimación encontramos que la presencia de la madre en el hogar impacta positivamente en la asistencia escolar (2 puntos)<sup>123</sup> y no es significativa en la participación laboral (2 puntos). A su vez, convivir con el padre solamente implica una menor probabilidad de no participar laboralmente (cae 2 puntos porcentuales), pero no tiene un impacto estadísticamente significativo en la probabilidad de estudiar. Obsérvese que la presencia de los padres puede ser interpretada como un efecto adicional que actúa solamente a través de la conformación del hogar, estabilidad, etc., ya que los efectos del ingreso y educación de los adultos se miden por separado. Se destacan los roles diferentes del padre y de la madre y sus efectos “cruzados” sobre ambas decisiones.

Con respecto al clima educativo del hogar, la presencia de adultos con más de 9 años de educación en promedio, impacta en forma positiva en la asistencia escolar (casi 5 puntos porcentuales más), y negativa en la participación laboral (4 puntos porcentuales menos). Puede interpretarse que además del efecto de los deseos de los adultos, su mayor nivel educativo los hace más aptos para brindar ayuda escolar y para tener contactos en el mercado laboral. Ambas características repercuten en la expectativa de que la rentabilidad (potencial) de la educación recibida por el menor sea más elevada, lo que incentiva la permanencia en el sistema educativo.

La pertenencia a un hogar extendido, a su vez, es de las pocas variables en que no se observa el efecto espejo, es decir, impacta en forma negativa la probabilidad de asistir pero no tiene un efecto estadísticamente significativo en la de participar laboralmente.

Finalmente, comentamos el impacto de las variables que describen el estado general del mercado laboral.<sup>124</sup> Mayor demanda de trabajo en el mercado (tasa de empleo de adultos), implica más participación de los adolescentes. A su vez, si el peso de la cohorte entre 14 y 17 años es más importante en el conjunto de la población en edad de trabajar, ello está asociado a mayor oferta de trabajo. Sin embargo, no encontramos un efecto independiente de las variables del mercado de trabajo en la decisión de asistencia a un centro educativo. Ello no indica que las consideraciones habituales sobre el mercado de trabajo no jueguen un papel en la decisión de asistencia, ya que el ingreso del resto de la familia, que es una variable central en la determinación de la oferta de trabajo individual, también impacta la probabilidad de asistencia.

122 Dado que los ingresos del hogar están correlacionados con la privación y con haber ido a escuela privada, podría pensarse que la estimación realizada subestima el efecto del ingreso en alguna medida. Por tanto, se realizó la estimación del modelo sin incluir estas dos últimas variables. Los efectos del ingreso, tanto en la probabilidad de ser activo laboralmente, como en la probabilidad de asistir se duplican, aunque su magnitud continúa siendo modesta.

123 Significativa solamente al 90% de confianza.

124 Para identificar este impacto es muy importante la variabilidad regional, que en el caso de Uruguay es significativa.

## 5. Conclusiones

La evidencia estadística analizada muestra un crecimiento secular en la proporción de asistentes al sistema educativo para el grupo etario de 14 a 17 años en Uruguay a lo largo de las dos últimas décadas. Esta tendencia podría explicarse como resultado de un cambio de comportamiento generacional, esto es, que las nuevas generaciones tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo. Sin embargo, existe alguna sugerencia de que este cambio no es gradual de generación a generación, sino que existió un escalón (de aumento de la asistencia) para aquellos que cumplieron 14 años a fines de la década de los noventa. En el contexto de estudios previos para Uruguay, podría intentar explicarse este fenómeno como efecto de las medidas en políticas educativas tomadas en la segunda mitad de la década de los noventa.<sup>125</sup> Cabe señalar que desde 2004, la tasa de asistencia tendió a disminuir.

Existe un comportamiento en espejo de las series de asistencia escolar y participación laboral de los adolescentes. Así, la evidencia muestra una caída secular en la proporción de activos, con un escalón generacional en línea con el encontrado para la asistencia. Puesto que el tiempo de estudio y trabajo compiten, podemos esperar que un mercado laboral dinámico con creación de puestos para adolescentes atraiga personas dispuestas a abandonar su educación. Al analizar participación y asistencia, cabe recordar que el mercado de trabajo atravesó estados que contrastan fuertemente, con un desempleo que alcanza su máximo histórico en 2002 y también su mínimo histórico en 2008. Por lo tanto, la caída en la participación laboral de las generaciones que cumplieron 14 años a fines de los noventa y el crecimiento observado para los que cumplieron luego del 2004, podría tener una explicación por el lado del desempeño de la economía.

En qué medida los cambios en el sistema educativo implementados en la segunda mitad de los noventa y la actividad económica contribuyen a explicar los cambios generacionales, es una pregunta cuya respuesta queda pendiente. En este trabajo buscamos evidencia en relación al efecto del mercado de trabajo sobre las decisiones, explotando las diferencias existentes entre regiones en un único año (2008). Las diferencias en las tasas de empleo de los adultos y en el peso de las cohortes de adolescentes en la población en edad de trabajar, no parecieron afectar las decisiones de asistencia escolar, si bien tuvieron influencia en la probabilidad de actividad laboral de cada adolescente. Expresado de otra manera: parecería que un mercado de trabajo dinámico atrae a los adolescentes pero no necesariamente los expulsa del sistema educativo. De todas maneras, la evidencia no resulta del todo concluyente ya que las diferencias regionales pueden no explicar las diferencias temporales, por lo que el tema queda abierto para nuevos esfuerzos de investigación.

Nuestro trabajo se interroga además, sobre el efecto combinado de características individuales y de aspectos de conformación del hogar, en la decisión de asistir a un centro educativo y participar en la PEA en este grupo etario.

Encontramos algunos resultados en línea con los hallazgos de trabajos anteriores en el tema. Con respecto a edad y nivel educativo, comprobamos el peso de la extraedad en la probabilidad de no asistir al sistema educativo. Expresado de otra manera, interpretamos que la repetición escolar induce el abandono. Además, recogemos el diferente comportamiento de hombres y mujeres ya conocido, que se caracteriza porque los primeros abandonan antes los estudios y se incorporan más tempranamente a la vida laboral. Las diferencias en el comportamiento por sexo, son un aspecto relevante que podría merecer mayor investigación, analizando hombres y mujeres por separado, para comprobar si el resto de las variables tienen diferente impacto.

<sup>125</sup> Véase por ejemplo, Programa de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente (MESyFOD) (1998).

Entre los aspectos novedosos encontrados, se destaca el fuerte impacto que supone en la asistencia femenina y en la participación laboral masculina, la presencia de hijos. Observamos incluso, que la diferencia entre hombres y mujeres mencionada se ve afectada, ya que las mujeres adolescentes con hijos tienen menos probabilidad de asistir al sistema educativo que cualquier varón, esto es, haya tenido o no hijos. Otro aspecto también menos estudiado en Uruguay, es la diferencia entre ascendencia racial: en nuestro caso no encontramos diferencias significativas de comportamiento entre la población de ascendencia negra y el resto.

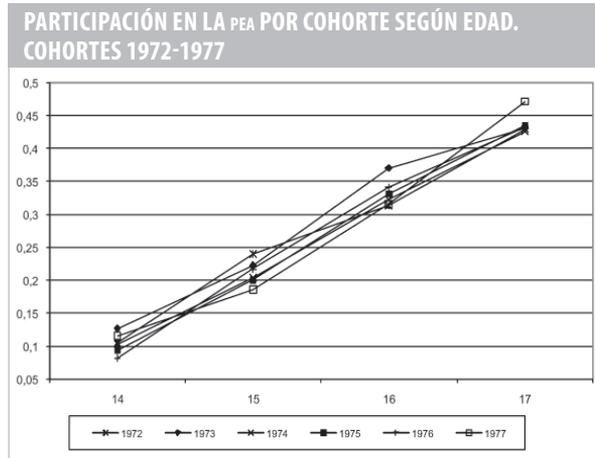
Con respecto a las características del hogar, un aporte que realizamos con nuestra estimación, es analizar el papel del padre y madre por separado. Los resultados sugieren que la presencia del padre en la adolescencia permite que en esas se edades se postergue el comienzo de la vida laboral, mientras que la presencia de la madre incide en prolongar la vida estudiantil.

En cuanto al efecto del nivel socioeconómico, hemos intentado distinguir diferentes aspectos. En línea con trabajos anteriores, observamos que el clima educativo es relevante. Dados los controles que hacemos sobre otras características socioeconómicas, interpretamos que este efecto se debe exclusivamente al nivel educativo de los adultos y no al ingreso que se puede obtener de él. A su vez, el ingreso del hogar tiene una influencia modesta en las probabilidades de asistir al sistema educativo y no participar en el mercado de trabajo. Pero otras dimensiones del nivel económico del hogar que representan características estructurales generan efectos considerables.

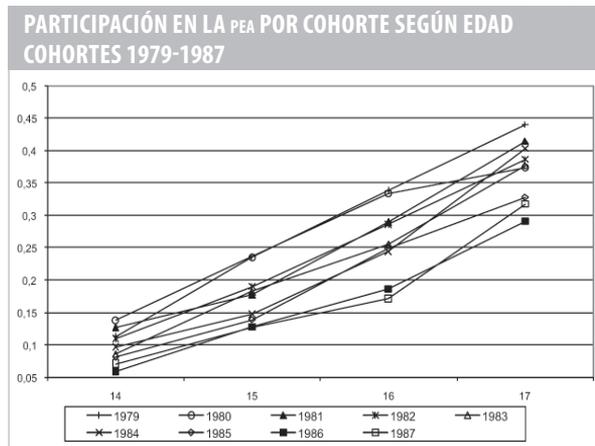
Esta combinación de resultados plantea la posibilidad de limitaciones en las políticas que buscan incentivar la asistencia escolar con transferencias monetarias corrientes. Al mismo tiempo, pone en relevancia el papel de políticas relacionadas con aspectos de desempeño del sistema, que logren abatir la repetición. Por último, parece adquirir importancia también, que desde las políticas públicas puedan disminuirse los efectos negativos de la pertenencia a hogares con características de pobreza estructural.

Anexos 10.1

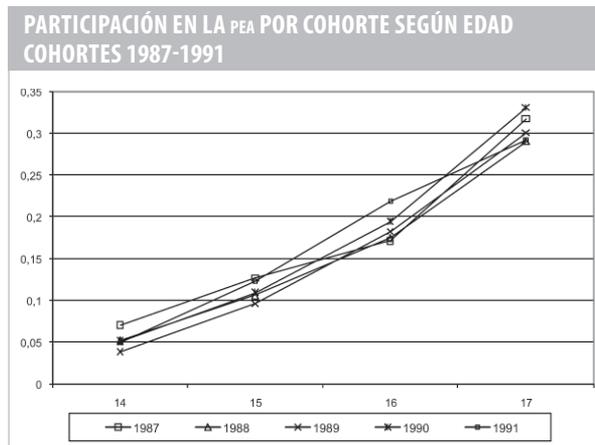
GRÁFICA A.1



GRÁFICA A.2



GRÁFICA A.3



## Anexo 10.2

### Modelo de regresión. Ciclo de vida y efecto cohorte

Realizamos una estimación por mínimos cuadrados ordinarios utilizando la información de las personas de 14 a 17 años de edad en los años 1986 a 2008. Ello nos permite calcular el porcentaje de asistentes de edad  $j$  ( $j=14, \dots, 17$ ) en el año  $t$  ( $t=1986, \dots, 2008$ ). Como  $i+j=t$  (cohorte + edad = tiempo), podemos establecer una variable cohorte que toma valores en el rango 1972-1991 e identifica el año de nacimiento. En la estimación que se presenta, la variable independiente  $a_{ij}$  es el porcentaje de asistentes de una generación en determinado año. Establecemos que esta variable es función de la variable edad  $j$  (de la cohorte  $i$  en el año  $t$ ), de la variable cohorte  $i$  y de un conjunto de variables dicotómicas que indican el año calendario  $t$ . El resultado se reporta en el cuadro A1. Los parámetros pueden interpretarse como el efecto cohorte y el efecto edad. Los coeficientes de las variables ficticias por año se restringen de manera que su suma sea igual a 1.

TABLA A1

ESTIMACIÓN DEL MODELO PROBIT BIVARIADO		
Variable dependiente:		
Porcentaje de asistentes por edad y cohorte		
Variables independientes	coeficiente	error est.
cohorte	-0.009561	(.0013488)
edad	-0.080334***	(.0019199)
constante	3.873454*	(2.690105)
Nro. de observaciones		
80		
*** $p < 0.01$ , ** $p < 0.05$ , * $p < 0.1$		
Incluye 22 variables ficticias por año, excluida: año 1986		

Fuente: estimaciones propias en base a ECH, 1986-2008

## Anexo 10.3

### Modelo Probit bivariado

Se estima un sistema de dos ecuaciones, cada una de las cuales involucra una variable binaria ( $y_A$ ,  $y_P$ ) tal que:

$$z_{A_i} = b_A X_{A_i} + e_{A_i}, \text{ con } y_{A_i} = 1 \text{ si } z_{A_i} > 0; y_{A_i} = 0 \text{ en otro caso;}$$

$$z_{P_i} = b_P X_{P_i} + e_{P_i}, \text{ con } y_{P_i} = 1 \text{ si } z_{P_i} > 0; y_{P_i} = 0 \text{ en otro caso.}$$

Las variables latentes  $z$  no son observables, sino que se observa las indicadoras  $y_{A_i}$  y  $y_{P_i}$  que toman el valor 1 cuando la persona asiste al sistema de enseñanza y participa en el mercado de trabajo respectivamente, y 0 en caso contrario.  $X_{A_i}$  y  $X_{P_i}$  son vectores de variables que afectan dichas decisiones. Los residuos de ambas ecuaciones están correlacionados, y se asume que el vector  $(e_{A_i}, e_{P_i})$  sigue una distribución normal bivariada  $(0, 0, 1, 1)$ . En el modelo probit bivariado, las probabilidades conjuntas  $P(y_A = 1, y_P = 1 | x)$  se definen:

$$P(y_A = 1, y_P = 1 | x) = F(x_A' b_A, x_P' b_P, r)$$

donde  $F$  es la función de distribución normal bivariada con parámetros  $(0, 0, 1, 1, r)$ .

Se pueden estimar consistentemente los parámetros de este modelo mediante dos probit separados, pero es más eficiente estimarlos usando la restricción que surge de la existencia de correlación

de los residuos. La existencia de dicha correlación, se estudia a través de una prueba de hipótesis nula sobre el coeficiente de correlación ( $H_0: r = 0$ ). Al no rechazar dicha hipótesis, ambas ecuaciones podrían estimarse por separado. En el presente análisis se obtuvo un coeficiente de correlación (negativa, como se esperaba) de los residuos, cercano a  $-0.5$  y significativamente distinto de 0 al 99%, optándose por tanto por realizar la estimación de las ecuaciones en forma conjunta (véase Greene, 2003).

En la estimación se calcularon errores estándar robustos a formas generales de heterocedasticidad (estimadores de Huber-White).

# 11 Buenas prácticas: una modalidad de hacer políticas desde los centros

■ Cecilia Pereda

Así como el problema de la desafiliación es complejo, las respuestas construidas desde los centros educativos a nivel de la gestión institucional, a nivel pedagógico didáctico y a nivel de la articulación con otros actores, son múltiples y variadas.

En el capítulo 3 presentamos algunas notas generales que pueden aportar las teorías explicativas, las evaluaciones de impacto y la sistematización de experiencias a la hora de definir qué podemos hacer para desincentivar la desafiliación educativa.

En este capítulo ofrecemos algunos aprendizajes sobre cómo se han llevado adelante estrategias que desincentivan procesos asociados con la desafiliación educativa. Estos aprendizajes emergen desde un relevamiento de experiencias desarrolladas en nuestro país en el marco del proyecto en que se inscribe esta publicación.

Como decíamos en el capítulo 3, si definimos la desafiliación educativa luego de dos años en que un/a joven no se ha inscripto en ningún centro de educación formal, el alcance de las intervenciones en el nivel de los centros educativos es de carácter preventivo. Se ubica en el período previo al primer o al segundo evento de no reinscripción, o en otras palabras, cuando los y las jóvenes aún pueden encontrarse, habiendo abandonado o no, uno o más cursos o centros educativos, en algún centro de educación formal.

Al decir “aún pueden encontrarse” no lo hacemos solamente desde el punto de vista del registro administrativo. También hacemos referencia al reconocimiento por otros actores del centro educativo de ese/a joven como alumno/a de ese centro y desde el sentido de pertenencia del/la estudiante para con él. Este mutuo reconocimiento es el punto de partida para cualquier estrategia que, al intervenir en los procesos que llevan al abandono del centro y de los estudios, puede impactar en los cursos de vida de los y las estudiantes antes que configuren las situaciones de desafiliación. De ahí el adjetivo de estrategias “desincentivadoras” de la desafiliación que propusimos para el relevamiento y sistematización de experiencias en el marco de este proyecto. Las experiencias que incentivan la permanencia de estudiantes con riesgo de abandono que se presentan aquí, fueron relevadas a través de una propuesta de encuentro e intercambio entre investigadores y docentes de Educación Media y Superior que se concretó en un Seminario-Taller, en dos zonas del país con una importante cobertura a nivel de centros de educación de enseñanza media y superior: el norte y el litoral norte del país<sup>126</sup>.

126 La región norte (para este trabajo, integrada por los departamentos de Artigas -capital y su zona de influencia-, Rivera y Tacuarembó) comprende 37 centros educativos de enseñanza media públicos y el Centro Universitario de Rivera como sede en creciente desarrollo de la Universidad de la República en el norte del país. La región litoral norte (Bella Unión y zona de influencia, Salto y Paysandú), está integrada por 40 centros de educación media públicos y en la ciudad de Salto se encuentra la sede de la Regional Norte de UDELAR.

Esta búsqueda se basó en dos supuestos fundamentales del proyecto: 1) que el problema del abandono no logrará comprenderse ni revertirse si no se incorpora la perspectiva y las acciones que se hacen a nivel de los centros educativos; y 2) que en los centros educativos existen experiencias que pueden servir para que otros docentes y otros centros puedan aprender y llevar adelante nuevas experiencias. El encuentro fue posible desde el compromiso asumido por los académicos en la difusión de la información producida recientemente y el esfuerzo personal e institucional de los docentes de Enseñanza Media que Supieron encontrar la voluntad y los tiempos para presentarla en forma organizada, de modo de poder compartirla<sup>127</sup>.

Los aprendizajes surgidos desde estas experiencias se exponen con referencia al marco analítico presentado en el Capítulo 3. Si bien la información recogida no permite catalogar estas experiencias como “buenas prácticas” en toda su magnitud, recopilar las experiencias desarrolladas a nivel de los centros educativos, sistematizar sus aprendizajes y difundirlos para su apropiación por centros educativos situados en contextos específicos, es también y al mismo tiempo, un ejercicio disparador de la reflexión académica y de incidencia en el diseño de las políticas públicas.

## 1. Relevando experiencias. Aspectos metodológicos

La convocatoria a la recepción de experiencias que incentivan la permanencia de estudiantes con riesgo de abandono en el sistema de educación formal, comprendió la invitación a participar de un relevamiento realizado desde la Universidad de la República, a compartirlas y reflexionar sobre sus aprendizajes y desafíos en seminarios regionales a los que acudieron docentes e investigadores de Enseñanza Media y Superior.

Se invitó un total de 55 liceos y escuelas técnicas, 7 centros de formación docente y 3 de la Universidad de la República en los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Rivera y Tacuarembó. Asimismo fueron invitadas las instituciones socioeducativas que conforman la Mesas de Articulación Territorial de los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) del Programa Infamilia (MIDES) de estas ciudades, sede de los seminarios-taller. Previamente se realizaron contactos con las autoridades y especialmente con las inspecciones del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional, a fin que la ANEP pudiera avalar la actividad, colaborar en la convocatoria y habilitar la asistencia de los docentes.

La convocatoria se realizó enviando una carta de invitación vía correo postal y mediante una llamada telefónica de invitación y chequeo de la recepción de la carta. Luego de estas llamadas se complementó la vía postal mediante envíos por correo electrónico o fax, según correspondiera al medio de comunicación que era considerado más eficaz en cada institución educativa contactada. En la carta de invitación se especificaba la posibilidad, por parte del proyecto, de apoyar la participación de un miembro de cada institución educativa ponente en los seminarios-taller a través del pago del transporte.

La carta de invitación iba acompañada de una ficha de inscripción y de un documento orientador. Este documento de apoyo, construido para el relevamiento, orientaba a la presentación

127 Participamos del taller en Rivera 43 estudiantes, docentes, adscriptos, directores y referentes de: Liceos 1, 2, 3 y 5 de Rivera; Liceo de Vichadero; Liceo 1 de Artigas; Instituto Tecnológico Superior de Rivera; Escuela Técnica de Tacuarembó; Centro Universitario de Rivera; Centro Regional de Profesores del Norte; CECAP de Rivera; SOCAT Emir Ferreira; Club de Niños de Tranqueiras; así como referentes del Programa Infamilia/MIDES y el Inspector Regional de UTU, y 4 investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. En Salto realizamos el taller 3 integrantes de la FCS con 52 personas de las siguientes instituciones: Liceos 2, 3, 5 y 6 de Salto; Liceo Rural de San Antonio; Liceos 1, 2, 3 y 6 de Paysandú; Liceo de Guichón; Liceo Rural de Chapicuy; Liceo de Pueblo Gallinal; Liceo de Tomás Gomensoro; Escuela Técnica de Bella Unión; Escuela Técnica de Artigas; Escuela Técnica de Guichón; Instituto Tecnológico Superior de Salto; Proyecto Don Atilio; SOCAT Pasos; Coordinadora Barrio Ceibal; Centro Regional de Profesores del Litoral; Regional Norte y Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

de: a) respuestas colectivas desarrolladas por uno o más adscriptos/as, docentes, integrantes del equipo de dirección u otros agentes del centro educativo, que puedan haber surgido del equipo de dirección, de espacios de coordinación, en el marco de proyectos de centro, o de la coordinación informal por parte de varios docentes; b) estrategias de trabajo orientadas a más de un alumno/a en situaciones de riesgo de abandono similares; c) con un tiempo mínimo de implementación (3 meses) que habilitara la reflexión de quienes la implementaron; d) no era necesario que la experiencia estuviese escrita, sí que pudiera ser recuperada; e) podían tener un marco de acción dentro un centro educativo o en articulación con otros actores.

Las fuentes de información que este relevamiento abarcó, fueron: la ficha de inscripción, una ficha con información ampliatoria, la presentación en el seminario y el intercambio generado en los seminarios sobre estas experiencias. La combinación de estas fuentes brindó un espectro de reflexiones, sensaciones y anécdotas que ayudaron a completar la caracterización de las experiencias obtenidas desde las primeras fichas de inscripción<sup>128</sup>.

Si bien esta información está lejos de poder sustentar una conceptualización acabada, el análisis de estas experiencias permite identificar algunas claves en las modalidades desarrolladas por estos centros educativos para ayudar a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandonar sus estudios, a que se mantengan y sigan estudiando (en ese u otro centro educativo), así como para motivar a los que han abandonado a que retornen a la educación formal.

Estas claves señalan los factores organizacionales, pedagógicos y de interrelación comunitaria que conforman una estructura más atractiva a los estudiantes para concluir el año escolar en el centro educativo al que asisten o matricularse en otro centro o en otra modalidad educativa (PAC, FPB, PNET).

La difusión de las claves transversales a estas experiencias, a modo de componentes de “buenas prácticas”, aporta a la construcción de lecciones aprendidas que puedan trascender las iniciativas particulares y la sensación de tener que comenzar “de cero”.

Respondieron a esta convocatoria quince organizaciones educativas y sociales: cinco liceos urbanos y uno de modalidad rural (Liceos 2, 3 y 6 de Paysandú, Liceo de Guichón, Liceo 3 de Rivera —con dos experiencias— y Liceo de San Antonio, Salto); cuatro escuelas técnicas de UTU (Instituto Tecnológico Superior de Salto —con dos experiencias—, Escuela Técnica de Artigas, Escuela Técnica de Tacuarembó y Escuela Técnica de Bella Unión); el Centro de Capacitación Profesional CECAP de Rivera; una alianza entre un centro de formación docente, una organización comunitaria en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social y el gobierno departamental (CERP del Norte, SOCAT Emir Ferreira del Programa Infamilia del MIDES e Intendencia Departamental de Rivera); y la Unidad de Apoyo a la enseñanza de la Regional Norte de la Universidad de la República en coordinación con el Liceo 2 de Salto, un centro de comunitario: “Proyecto Don Atilio” y el Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso de esta casa de estudios<sup>129</sup>.

El cuadro 1 presenta esta información en forma desagregada según la localización de la experiencia, el nivel escolar y la modalidad educativa en que se inserta, y los centros de educación formal y a nivel comunitario involucrados.

128 Retomamos aquí la importancia de fortalecer el ejercicio de la narración de las experiencias docentes: “Quienes han estado en contacto con escuelas que desarrollan proyectos valiosos pueden haber experimentado el desajuste que se produce cuando accedemos a su forma ‘escriturada’: los actores enfatizan cuestiones que no parecen centrales, no tratan en profundidad aspectos que parecían importantes novedades o aciertos, tienen dificultades para salirse del relato y producir conceptualizaciones de sus prácticas”. Flavia Terigi, “La retención escolar como problema pedagógico”, en MECT, 2005: 243-244.

129 La Escuela Técnica de Tacuarembó presentó también un proyecto de investigación sobre la incidencia del bajo compromiso docente en el abandono de los estudios que no fue retomada en este análisis dado que no consignaba una experiencia de intervención propiamente dicha. El Plan de Apoyo a la generación de Ingreso de UDELAR también hizo una presentación que retomamos en el capítulo 12.

CUADRO 11.1

EXPERIENCIAS PRESENTADAS EN LOS SEMINARIOS-TALLER POR DEPARTAMENTO, NIVEL EDUCATIVO, INSERCIÓN INSTITUCIONAL Y ACTORES INVOLUCRADOS (*)					
Nombre de la experiencia	Dpto./ ciudad	Nivel educativo	Inserción Institucional	Centros de educación formal	Centros comunitarios
sin especificar	Artigas/ Artigas	EMB y EMS	CETP	Escuela Técnica, algunas actividades en colaboración con liceo y centros del CETP en otros departamentos	en colaboración con empresas y organizaciones sociales
"Caminemos"	Artigas/ Bella Unión	EMB y EMS	CETP	Escuela Técnica, algunas actividades en colaboración con liceo y centros del CETP en otros departamentos	en colaboración con empresas, gobierno local y organizaciones sociales
sin especificar	Paysandú/ Guichón	EMB y EMS	CES	Liceo de Guichón	sin especificar
sin especificar	Paysandú/ Paysandú	EMB	CES (PIU)	Liceo 2	algunas acciones en colaboración con: UDELAR, CASA JOVEN, MIDES, Policlínica MSP
"Desafíos Compartidos"	Paysandú/ Paysandú	EMB	CES (PIU)	Liceo 3	sin especificar
sin especificar	Paysandú/ Paysandú	EMB	CES (PIU)	Liceo 6	en asociación con Policlínica Intendencia de Paysandú
"Extensión, inclusión, educación. Proyecto de intervención social en el barrio Santa Isabel (Rivera)"	Rivera/ Rivera	EMB	FD	CERP del norte en colaboración con el Liceo 4 de Rivera	en asociación con SOCAT Emir Ferreira del Programa Infamiliar-MIDES y Oficina de relacionamiento con la comunidad de la Intendencia de Rivera
"Una experiencia de revinculación institucional"	Rivera/ Rivera	EMB	PIET (en asociación con CES)	CECAP	sin especificar
"El zona también baila"	Rivera/ Rivera	EMB	CES (PIU)	Liceo 3	en colaboración con empresas.
"Me encanta ser del zona"	Rivera/ Rivera	EMB	CES (PIU)	Liceo 3	sin especificar
"Pasantías laborales: una apuesta a la responsabilidad"	Salto/ Salto	EMS	CETP	ITS	sin especificar
"Estrategias para mejorar los resultados académicos en el ITS de Salto"	Salto/ Salto	EMS	CETP	ITS	sin especificar
"Apoyo a estudiantes"	Salto/ Salto	EMS ES	UDELAR (Plan de Apoyo Generación de Ingreso y Programa Universidad Abierta)	UAE Regional Norte en asociación con Facultad de Psicología y en colaboración con Liceo 2 de Salto	en colaboración con Proyecto Don Atilio
sin especificar	Salto/ San Antonio	EMB	CES (Liceo rural)	Liceo rural de San Antonio: visitas de conocimiento al CERP, UDELAR, liceos de CES, ITS, IFD	sin especificar
sin especificar	Tacuarembó/ Tacuarembó	EMB	CETP	Escuela Técnica	sin especificar

Fuente: Elaboración propia. (\*) Se señala el nivel de articulación entre los actores educativos y comunitarios tomando como referencia los "niveles de construcción de redes" propuestos por Mario Rovere (1998). Estos niveles son: Reconocimiento (acciones de aceptación y de reconocimiento de otros actores sociales); Conocimiento (acciones de interés por lo que el otro actor es o hace); Colaboración (prestación de ayuda recíproca en forma esporádica); Cooperación (compartir solidariamente actividades o recursos) y Asociación (compartir objetivos y proyectos con base en relaciones de confianza). V. Poggi y Neirotti, 2004: 106 y 107.

Es de destacar la variedad de tipos de centros educativos (y de contextos) que respondieron a la convocatoria, sobre todo teniendo en cuenta la poca cantidad de experiencias presentadas con base a una invitación realizada en sólo dos zonas del país<sup>130</sup>.

Los docentes que presentaron estas experiencias comparten un sentimiento exitoso que los motivó a darse los tiempos y tener la voluntad de exponerlas a otros actores. Es probable que estos docentes cuenten con condiciones de clima y cultura escolar que los habilite, además de aventurarse en estas innovaciones, a presentarse a la convocatoria y a ausentarse de sus tareas docentes, para concurrir a este tipo de seminarios con la anuencia de la dirección del centro escolar. En algunos casos las experiencias presentadas son actualizaciones de experiencias premiadas como “buenas prácticas” en ocasiones anteriores<sup>131</sup>.

Las prácticas presentadas comprenden esfuerzos de algunos docentes específicos; iniciativas de espacios, más o menos formales, de coordinación; proyectos liderados desde la dirección de los centros; experiencias de uno o más centros educativos con o sin articulación con otros actores de la comunidad. Integran propuestas orientadas tanto a adolescentes y jóvenes que habiéndose inscripto en un centro educativo, tienen altas inasistencias, abandonan, se cambian de escuela o de modalidad, como aquellos con trayectorias educativas regulares. Se ofrece en el ANEXO 1 una breve reseña de cada una las experiencias presentadas.

Para la reconstrucción y el análisis de las experiencias tomamos como puntos de partida: a) las definiciones que fundamentan la intervención y que se concretan en el objeto y el alcance de la intervención en el proceso de desafiliación; b) la construcción de la estrategia en sí misma, en la combinación específica de componentes y líneas de acción diseñadas; c) los actores educativos, en sentido amplio, involucrados en estas propuestas.

## 2. El qué, para qué y por qué de estas experiencias

Recuperar las definiciones que fundamentan la intervención y que se concretan en su objeto y en su alcance en el proceso de desafiliación, es fundamental a la hora de plantear las principales características de estas experiencias. Permite visualizar el camino recorrido por estas experiencias, sobre cuáles son los problemas que motivaron la intervención, y por qué se propusieron esta estrategia para resolverlos.

En primer lugar, resulta interesante que los problemas que estas experiencias se proponen abordar oscilan entre los resultados académicos insatisfactorios, la asistencia intermitente, la motivación para el estudio por parte de los/las estudiantes y sus familias, el clima de convivencia en los centros y la información insuficiente para continuar los estudios en un nivel superior.

Específicamente, y desde nuestra mirada analítica, los objetos de intervención relacionados con la problemática de la desafiliación educativa que relevamos en el marco de este Proyecto, se pueden identificar con:

130 Es de señalar que varios de los liceos que presentaron experiencias se inscriben en el marco del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. Lamentablemente debido a las zonas priorizadas, no se pudo contar con ninguna experiencia enmarcada en el Programa de Aulas Comunitarias. Ninguna de las experiencias de los institutos del CETP que participaron del proyecto, explicitan si responden al Programa de Formación Profesional Básica. Para una reseña de estos programas, v. Capítulo 12. Sobre la articulación de programas de apoyo a la retención escolar de nivel central con las culturas institucionales pre existentes en los liceos, recomendamos: Tenti et al, 2009: 163 y 170.

131 Es el caso, por ejemplo, de la experiencia presentada por el Instituto Tecnológico Superior de Salto que es una extensión a otras asignaturas de la presentada al Proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar” y que fue seleccionada para representar a Uruguay en una publicación internacional. V. MECT, 2005. La experiencia del liceo de Guichón también había sido anteriormente presentada en un Seminario en Montevideo.

- el desconocimiento de la oferta educativa accesible a alumnos/as del medio rural (Liceo de San Antonio-Salto);
- la insatisfacción de los alumnos/as con dificultades de aprendizaje y con habilidades artísticas respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje cotidianas del liceo (Liceo 3 de Rivera, Escuela Técnica de Artigas, Escuela Técnica de Bella Unión);
- el bajo aprovechamiento de recursos del local liceal por parte de alumnos con dificultades de aprendizaje (Liceo 3 de Paysandú);
- las necesidades económicas urgentes de alumnos/as que presentan desinterés en los estudios (ITS de Salto- Proyecto de pasantías laborales)<sup>132</sup>;
- la baja responsabilización de los equipos docentes por los resultados educativos (ITS de Salto- Proyecto de extensión de la experiencia exitosa en el área de matemática);
- la adaptación de los cursos y su evaluación a los ritmos de aprendizaje de alumnos que abandonaron el sistema educativo formal (CECAP Rivera, en convenio con CES).

Estos objetos de intervención definen tres alcances posibles de las experiencias para abordar los problemas asociados a la desafiliación educativa (en el marco de acciones sinérgicas por la interrelación con otros aspectos de la vida escolar de los y las estudiantes). Estos alcances posibles son:

- la intervención en la permanencia de los estudiantes (con riesgo de abandono o no) en el centro educativo. (Experiencias en los liceos de los departamentos de Paysandú y Rivera, de las escuelas técnicas e institutos tecnológicos superiores de los departamentos de Artigas, Salto y Tacuarembó y de la experiencia de la alianza entre el CERP, el SOCAT-Programa Infamilia/MIDES y la Intendencia de Rivera)
- la intervención en el tránsito de la permanencia de los estudiantes de un centro educativo a otro de nivel superior (Liceo Rural de San Antonio, UAE/Regional Norte-Liceo 2 de Salto).
- la intervención en la reinserción educativa desde centros de educación alternativos (CECAP-Rivera; UAE/Regional Norte y Proyecto “Don Atilio”).

En todos los casos hablar de permanencia es inexacto. Desde el punto de vista de la diversidad de las trayectorias educativas planteadas en el capítulo 1, esta intervención supone un acompañamiento al tránsito por uno o más ciclos y/o centros educativos.

En segundo lugar, las estrategias planteadas se centran en las características de los alumnos (a nivel individual y social) para fundamentar la intervención. Se apoyan, por tanto, en los términos presentados en el Capítulo 3, en perspectivas de tipo microaccionalistas en la explicación, y combinan esta perspectiva con una mesoestructuralista en la intervención. A modo de ejemplo, la fundamentación de la estrategia del Instituto Tecnológico Superior de Salto centrada en la realización de una pasantía laboral en la institución, proponía: “*revertir una situación particular de un grupo de alumnos totalmente desinteresados con serios problemas socioeconómicos sin motivación para los estudios*”, y se fundamenta en una caracterización de los alumnos/as que la protagonizaron: “*provenían de hogares de bajos recursos, vivían en barrios periféricos y marginados de contexto social crítico, pertenecían a pandillas juveniles, eran alcohólicos y no tenían estímulos de ninguna índole para el estudio*”. (v. ANEXOS- Experiencia no.9)

Es de destacar que ninguna de las experiencias relevadas enfatiza en diferencias asociadas al género de las o los alumnos en riesgo de abandono (aspecto que es señalado por las investigaciones recientes)<sup>133</sup>.

132 Cabe señalar que las “pasantías laborales” están propuestas como uno de los instrumentos de las “políticas de atención a la adolescencia y juventud” en la línea de acción de “revinculación al sistema educativo a adolescentes y jóvenes que no han completado la Educación Media Básica” del Plan de Equidad. V. Capítulo 12.

133 V. Capítulo 4 en esta publicación.

### 3. Las líneas de acción y los componentes de las estrategias de intervención

Tomando en cuenta las características de las estrategias de intervención que desde las evaluaciones de impacto surgen como efectivas<sup>134</sup>, se plantean en estas experiencias dos tipos de estrategias. En ambos grupos de estrategias aparecen arreglos institucionales y componentes de gestión que se ponen en marcha, habilitan y hacen posibles estas estrategias y que se plasman en: flexibilización de horarios, jornadas de capacitación docente, trabajo en redes con actores comunitarios, ampliación de funciones (por ejemplo, las asociadas al rol de adscripto), etc.

En primer lugar, se pueden identificar estrategias centradas en los contenidos curriculares de las asignaturas regulares. Están orientadas tanto hacia la aceleración de aprendizajes como a la reinserción en los centros educativos.

Específicamente las estrategias a las que hacemos referencia son:

- enseñanza y evaluación de contenidos temáticos de las asignaturas regulares en el espacio del aula regular (combinada con una estrategia a nivel de centro, como es el caso de la experiencia del Instituto Tecnológico Superior de Salto, con la extensión de la exitosa experiencia de Enseñanza y Evaluación del área de Matemática a todo el centro).
- enseñanza de contenidos temáticos de las asignaturas regulares en aulas alternativas a la regular (por ejemplo: Sala de Lectura y Recreación del Liceo 3 de Paysandú).
- enseñanza y evaluación de contenidos temáticos de las asignaturas regulares en centros educativos alternativos (actividades de enseñanza en la experiencia del CERP del Norte en el Espacio Adolescente Comunitario del SOCAT -Programa Infamilia MIDES, y de enseñanza y evaluación alternativas en el caso del CECAP de Rivera).

En segundo lugar, se pueden identificar estrategias centradas en actividades de contenidos “extra-curriculares” que no son habituales en las asignaturas regulares. Estas experiencias están orientadas a fortalecer los vínculos entre docentes y estudiantes, así como a promover el sentido de pertenencia de los alumnos/as. Fueron presentadas en dos modalidades:

a) con relación al centro educativo al que asisten:

- contenidos expresivos y artísticos (concretados en la organización de un evento puntual como un concurso de danza o un festejo por el aniversario de la institución. (Escuela Técnica de Bella Unión y Escuela Técnica de Artigas; Liceo 3 de Rivera)
- experiencias educativo-laborales bajo la modalidad de pasantías pagas en el centro educativo (Instituto Tecnológico Superior de Salto).

b) con relación al sistema educativo en niveles superiores al que se está cursando:

- acercamiento a alternativas educativas de nivel superior (Liceo de San Antonio- Salto, Unidad de Apoyo a la Enseñanza/Regional Norte UDELAR-Liceo 2).

Estos dos grandes grupos de estrategias se combinan con componentes complementarios del área psico-social, tanto a nivel de la realización de talleres temáticos como de atención psicológica y asistencia social propiamente dichas (dentro o fuera del centro, como es el caso del Liceo 6 de Paysandú en coordinación con la policlínica barrial) o en bienes o servicios (transporte, vestimenta, alimentación).

134 V. Capítulo 3 en esta publicación.

Las estrategias que proponen actividades artísticas y laborales enfatizan en el ajuste que éstas significan a las necesidades e intereses de los alumnos/as. Junto a la pertinencia, estas estrategias conllevan una personalización de los vínculos y la comunicación entre docentes y alumnos. Como ilustración de lo anterior retomamos la evaluación de los adolescentes del CECAP Rivera y su reivindicación de poder hablar portugués en esta propuesta. Las actividades artísticas, además, si bien focalizan en alumnos/as en riesgo de abandono, son estrategias sistémicas en las que participan todos/as los alumnos/as del centro, así como otros actores de la comunidad educativa.

#### 4. Los actores y centros educativos participantes

De igual modo que los centros que respondieron a la convocatoria son variados, también lo son los actores educativos que participaron en estas experiencias.

Dentro de los centros educativos, cobra relevancia la presencia de figuras de mediación entre el centro educativo y los alumnos/as atendidos. Estos “nuevos mediadores”, *“refieren a figuras que cumplen un papel central en la institución: profesores consejeros, profesores tutores, preceptores y psicólogos que habilitan lugares de escucha. Estos actores son intermediarios entre la institución y los alumnos y transforman a la escuela en un lugar de reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos”*. (Acosta, 2008: 80)

Son roles ya existentes en los centros educativos (docentes, adscriptos, estudiantes), pero que en el marco de estas experiencias o de los programas institucionales en que éstas se insertan (PIU, PAC, FPB, etc.), son habilitados para extender su campo de acción, como es el caso del equipo de adscriptos del Liceo 3 de Rivera y su proyecto: “Me encanta ser del zona” o los estudiantes tutores en el caso del Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso, de la Universidad de la República.

En ocasiones estos “nuevos mediadores” se presentan como una alternativa para introducir variantes a pequeña escala o de personalización en establecimientos de tamaño grande, como es el caso de los profesores tutores, vinculares y referentes de los liceos del PIU<sup>135</sup>.

Si bien estas figuras de mediación se señalan como claves en la intervención, cabe la pregunta sobre la extrema diferenciación con los roles de docencia de aula como se plantea en algunas ocasiones. A modo de ilustración, transcribimos del proyecto “Me encanta ser del zona” del Liceo 3 de Rivera: *“Los adscriptos tenemos la gran ventaja de estar de cierta forma en mayor contacto con los alumnos, donde se conoce con mayor detalle lo que les sucede, qué les gusta, lo que esperan de los docentes, de la institución en general, sus intereses y motivaciones; por lo cual aprovechamos todas las instancias de diálogo que se establecen en horas libres, pues valores no se enseñan en una clase solamente, sino que se reafirman con las actitudes que tengamos hacia los adolescentes con las acciones implícitamente. (...) Los alumnos que en clase muchas veces son inquietos, promotores de indisciplina, demuestran ser creativos cuando se les ofrece la posibilidad de protagonismo y se los estimula con estrategias metodológicas adecuadas. (...) Todas las actividades que se proponen, serán puestas en práctica teniendo en cuenta el tiempo que disponemos con los alumnos, en las horas libres y el trabajo en coordinación con docentes que deseen participar de los mismos”*.

En este sentido, resulta interesante la experiencia desarrollada por el CERP del Norte donde los estudiantes de profesorado que están realizando sus prácticas docentes en un centro de educación formal (Liceo no.4 de Rivera), apoyan a los alumnos de este liceo a contra horario escolar en el espacio adolescente comunitario del SOCAT del Programa Infamilia del MIDES.

135 Recordamos aquí la evidencia presentada en el Capítulo 7 respecto a la incidencia del tamaño del establecimiento en la desafiliación educativa.

## 5. Algunas pistas para construir buenas prácticas y lecciones aprendidas

Las 15 experiencias relevadas corresponden solamente a 13 de los 65 centros educativos de enseñanza media y superior invitados. Si bien se trata del 20%, aún así, estas quince experiencias abonan el supuesto que existe la capacidad de producir buenas prácticas desincentivadoras de la desafiliación a nivel de los centros educativos. Alimentan también la afirmación que no ejercitamos lo suficiente la “buena práctica de recoger buenas prácticas”.

Valorizar los aprendizajes generados empíricamente desde las organizaciones escolares, aporta tanto al conocimiento académico sobre el cambio educativo, como al diseño de las políticas públicas. Desde esta premisa presentamos algunas recomendaciones a nivel de las prácticas educativas, la investigación académica y las políticas públicas.

A nivel de las prácticas educativas cabe la invitación, antes que la recomendación, a seguir reflexionando con los docentes acerca de la centralidad pedagógica en los procesos de cambio de los cursos en las trayectorias que llevan a la desafiliación educativa. Como se recordará, sólo la experiencia del Instituto Tecnológico Superior de Salto hace énfasis en las modalidades de enseñanza y evaluación, y el CECAP de Rivera lo hace pero en un espacio alternativo al centro de educación formal. En ambos casos se alteraron los tiempos y espacios de los parciales y exámenes que, como señalan algunos autores, no es una cuestión menor porque supone un cambio en la gramática de la escuela: el uso rígido del tiempo y del espacio. Las restantes experiencias incluyen también la dimensión pedagógica y plantean estrategias a nivel de espacios alternativos al aula (talleres a contraturno, por ejemplo) y a nivel del vínculo entre docentes y alumnos/as, pero no dan pistas sobre las modalidades de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el curso regular para desincentivar la desafiliación educativa<sup>136</sup>.

Respecto al fortalecimiento de los vínculos entre docentes y alumnos/as, surgen de estas experiencias, diferentes estilos y modalidades de “nuevos mediadores”. Cabe entonces la recomendación a seguir pensando respecto del papel de los docentes de aula en este rol. Si bien la referencia de los “mediadores” es ejercida en estas experiencias por diferentes actores educativos del centro, consideramos que si un docente ejerce esta función de “mediación” en el mismo centro educativo en que se desempeña como docente de aula puede aportar un “puente” con ésta, además de una mediación con el aprendizaje y el centro educativo en general. Investigaciones recientes dan cuenta de las valoraciones de los jóvenes sobre los “buenos profesores” que señalan un reconocimiento de virtudes “clásicas” de la enseñanza como la transmisión eficaz de saberes, además de la sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos/as<sup>137</sup>.

Al respecto aparece como innovadora la experiencia desarrollada por los estudiantes de formación docente de Rivera, que no ejercen esta función de mediación en el mismo liceo en que son docentes pero sí lo hacen en un espacio alternativo comunitario. Este tipo de experiencia anima la pregunta por el lugar de la intervención, esto es, si ocurre en el centro educativo o en sus márgenes. En tales casos el alcance de la intervención puede ser exitosa para las generaciones de alumnos que la protagonizan, pero la sustentabilidad de la propuesta continua con interrogantes.

De la experiencia del Liceo 3 de Rivera, más allá de los riesgos con relación a la excesiva diferenciación del equipo de adscriptos respecto al cuerpo docente que ya señalamos, destacamos la reco-

136 En este sentido, el estudio desarrollado por PNUD Argentina e IPE UNESCO-Bs.As., enfatiza en las representaciones y expectativas de los agentes escolares en relación con el abandono escolar, dado que “la mayoría de los agentes escolares tiene dificultad para reconocer la eficacia de los factores escolares en la producción del abandono. Sin un cambio de perspectiva resultará difícil lograr su cooperación en programas que busquen una adecuación de la oferta escolar a los nuevos desafíos implicados en la escolarización de las nuevas generaciones”. (Tenti et al, 2009: 171)

137 V. Acosta, 2008:93.

mendación a continuar habilitando la extensión del rol del adscripto en la función de mediación. Esta extensión los habilita ya no sólo como un monitor a cargo del seguimiento cotidiano de sus inasistencias y su comportamiento en el centro, sino como un/a docente que en forma personalizada y bajo la función de tutoría acompaña a los/las adolescentes en su tránsito por el centro educativo, en especial en aquellos de tamaño grande.

El ejercicio de las tutorías entre pares por parte de los estudiantes de la Regional Norte de la Universidad de la República, constituyen una excepción a estas consideraciones sobre la importancia del ejercicio docente de la mediación, quizás porque se ubican en el marco de la educación superior.

Las experiencias que posibilitan la expresión por el arte, habilitan también tender “puentes” con la cultura y las formas de expresión juvenil. Si bien se suele tratar la cultura escolar y la cultura juvenil como una “falsa antinomia”<sup>138</sup>, sería importante introducir estas prácticas en la cotidianeidad de la vida educativa de los centros, de modo que no remitan sólo a grandes esfuerzos difícilmente repetibles en más de una generación de alumnos/as.

Con respecto al nivel de las políticas públicas surgen también algunas recomendaciones. Por un lado, la urgente necesidad de actualizar las modalidades y de fortalecer el uso efectivo de los registros de las trayectorias estudiantiles, a fin de llevar a cabo los seguimientos a las diversas historias estudiantiles y a las intervenciones exitosas de cambio en los cursos de estas trayectorias.

Por otro lado, surge también la necesidad de ajustar los tiempos y espacios escolares para garantizar el registro e intercambio de experiencias entre docentes y de éstos con operadores de políticas sociales. A modo de ejemplo, se podría a) contar con horas de coordinación pagas de adscriptos y tutores; b) avanzar en la coherencia metodológica de las prácticas desarrolladas; y c) posibilitar el encuentro entre quienes ejercen el rol de “nuevos mediadores” para el intercambio y la reflexión compartida.

Sería recomendable también a nivel de las políticas educativas, promover y patrocinar procesos de evaluación de al menos algunas de estas experiencias, de modo de poder generar información que trascienda a las situaciones y contextos específicos en que se desarrollan.

Finalmente, flexibilizar los diseños de las trayectorias estudiantiles favoreciendo la movilidad horizontal y vertical entre las diferentes propuestas educativas a nivel medio, si bien acarrearía nuevas complejidades a los centros al recibir población más heterogénea (como sucede en el Instituto Tecnológico Superior de Salto), acompañaría a los adolescentes y jóvenes en su tránsito por las diferentes alternativas educativas, hoy poco comunicadas entre sí.

A nivel de la investigación, y en especial de la investigación académica, se recomienda avanzar en las especificidades que toman los problemas asociados a la desafiliación y las estrategias para abordarlos en contextos rurales, donde el tamaño de los establecimientos es pequeño y la estrategia de atención personalizada es cotidiana.

“*Es como un mosquito al lado de un elefante*”, fue el comentario de un docente en uno de los seminarios-taller que realizamos para la difusión de las investigaciones y de las experiencias en torno a la desafiliación, comparando estas últimas con el tamaño del insecto y la cultura institucional con la del enorme animal. No corresponde aquí valorar la pertinencia de la segunda metáfora pero sí afirmar, que al menos la primera no es la más feliz. Un ratón, quizá uno de laboratorio, es una imagen más justa para experiencias que, aunque pequeñas en su magnitud, pretenden movilizar el pesado caminar de la cultura institucional de nuestros sistemas educativos.

---

138 Sandra Carli, “La relación entre las generaciones” en: MECT, 2005:215-220.

## Anexo 11. Breves reseñas de las experiencias <sup>139</sup>

### 1. Experiencia a nivel de centros de enseñanza media básica

#### EXPERIENCIA Nº 1

**Centro educativo:** Liceo de Guichón **Ciudad:** Guichón **Departamento:** Paysandú

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación Pública.

**Principales componentes de la propuesta:** “Motivar a los alumnos con innovadoras estrategias desarrolladas en instancias diferentes. Atender los inconvenientes percibidos en sus aprendizajes (tanto en dificultades cognitivas como afectivas). Proponer actividades pedagógicas desde lo afectivo, socializadoras”. (...) “tutorías en modalidad de talleres, contra turno” (...) “se intenta orientar el clima áulico adecuado, pretendido para el logro de los aprendizajes (aun en sus niveles diferentes de la totalidad de alumnos)”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** “Alumnos con dificultades de aprendizaje, ansiosos, de baja autoestima” (...) “Preocupación por los niveles de aprendizaje descendidos y porcentajes de alumnos de asistencia intermitente, abandonados” (...) “Encuestas a las familias, estudios del perfil de ingreso y egreso para evaluar acciones desde lo institucional”.

**Actores educativos involucrados:** Docentes (Geografía e Idioma Español); Equipo de dirección.

**Logros destacados por los docentes:** “Asistencia ampliamente satisfactoria de los alumnos convocados” (...) “Se han logrado en evaluaciones de alumnos (2007-2008) superar los niveles de rendimiento. Ha mejorado la eficiencia interna: cognitivamente, en el factor socializador, se ha disminuido los niveles de deserción y la retención se sostiene en mayor grado”.

**Tiempo de ejecución:** Anual desde 2007

#### EXPERIENCIA Nº 2

**Centro educativo:** Liceo Nº. 2 **Ciudad:** Paysandú **Departamento:** Paysandú

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación Pública/ Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico.

**Principales componentes de la propuesta:** “Atención personalizada de alumnos que lo ameriten” por medio de dos docentes tutores académicos, dos docentes vinculares y recursos económicos para mejorar las condiciones de locomoción, vestimenta, alimentación, recursos didácticos tradicionales y tecnológicos. Fortalecimiento de redes para la atención, coordinaciones interinstitucionales con los Ministerios de Desarrollo Social y de Salud Pública, Universidad de la República, Casa Joven (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay). Armado de grupos en forma heterogénea respecto a género y rendimiento. Jornadas de profesionalización docente.

139 Para la elaboración de estas reseñas se tomó como fuente: la ficha de inscripción, la ficha con información ampliatoria, la presentación en el seminario y las respuestas brindadas en el intercambio generado en los seminarios sobre estas experiencias. Los entrecomillados son extraídos en forma textual de las Fichas de inscripción.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** Alumnos “que requieren atención personalizada” (...) “Problemas de autoestima y problemas actitudinales” (...) “deficiencia de herramientas de aprendizaje. Les resulta difícil adquirir hábitos con respecto a macrohabilidades lingüísticas y funcionamiento de aula. Algunos no logran mantener su atención en el tiempo de aula”.

**Actores educativos involucrados:** Adscriptos, docentes tutores, vinculares, psicóloga, dirección. Recursos externos: UNICEF, UNESCO.

**Logros destacados por los docentes:** Indicadores de resultados educativos. “Algunos bien dispuestos a recibir ayuda, una vez que se encuentran con el tutor o referente, lo demandan”. (...) “Fortalecer las redes para favorecer la permanencia del alumnado en riesgo de abandono”.

**Tiempo de ejecución:** Desde julio 2008

#### EXPERIENCIA Nº 3: “DESAFÍOS COMPARTIDOS”

**Centro educativo:** Liceo Nº3 **Ciudad:** Paysandú **Departamento:** Paysandú

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación Pública/ Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico.

**Principales componentes de la propuesta:** “Apoyo de maestros especializados, que trabajan con grupos personalizados a contra turno. Equipo multidisciplinario: psicólogo, maestras. Profesores tutores, ropa, equipos a 40 alumnos y profesor vincular, apoyo a contra turno a alumnos con dificultades de aprendizaje. Comedor para 70 alumnos (desayuno, almuerzo, merienda). Trabajos coordinados entre diferentes disciplinas. Talleres para docentes con el objetivo de estimular estrategias innovadoras y mejorar la calidad de los aprendizajes”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** Alumnos con “necesidades educativas especiales, alumnos con riesgo de abandono escolar” (...) “Alta deserción, alto grado de repetición, baja autoestima de los estudiantes, dificultades de aprendizaje, familias poco comprometidas con el riesgo escolar”.

**Actores educativos involucrados:** Equipo multidisciplinario (psicólogo, maestras especializadas); equipo de adscripción; colectivo docente, profesores tutores, profesor vincular; equipo de dirección.

**Logros destacados por los docentes:** “Mayor permanencia en el local liceal (Sala de Lectura y Recreación), solicitando material de apoyo y elaboración de tareas domiciliarias. Más seguridad y confianza de los alumnos que vienen a clases de apoyo en las tareas curriculares. Más frecuencia de visitas de familias al local liceal, en horas de coordinación docente”.

**Tiempo de ejecución:** Anual, desde 2006

#### EXPERIENCIA Nº4

**Centro educativo:** Liceo Nº6 **Ciudad:** Paysandú **Departamento:** Paysandú

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación

Pública/ Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico

**Principales componentes de la propuesta:** Atención a alumnos de primer año a través del trabajo interinstitucional en red con el equipo técnico (médicos, enfermeros, psicólogos, asistente social, educadores sociales) de las policlínicas de la zona, dependientes de la Intendencia de Paysandú. (En una segunda etapa se prevé realizar acciones desde los docentes de aula basadas en esta información)

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** Alumnos de primer año, “alumnos con bajo rendimiento académico, alumnos con extraedad, alumnos con problemas de aprendizaje” (...) “Las estadísticas del centro indican mayor índice de repetición y deserción en primer año”(…) “El nivel cultural de los padres: bajo. Los padres tienen terminado sólo Educación Primaria. Problemáticas sociales graves: ausencia de la familia como referente positivo, algunos casos de violencia doméstica, casos de prostitución. Alumnos con problemas psiquiátricos. Presunción de alumnos que consumen sustancias tóxicas. Alumnos con escasas aspiraciones de superación.” Realización del carné del adolescente por el equipo de la policlínica, identificando “problemas de tipo físico, emocional y familiar”. Realización de talleres de diagnóstico con los docentes de aula.

**Actores educativos involucrados:** Docentes de 1° año, adscriptos, dirección, equipo de Policlínica barrial.

**Logros destacados por los docentes:** (en etapa de relevamiento de datos al momento de la convocatoria)

**Tiempo de ejecución:** Desde marzo 2009

#### EXPERIENCIA N°5: “EL ZONA TAMBIÉN BAILA”

**Centro educativo:** Liceo N°3 **Ciudad:** Rivera **Departamento:** Rivera

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación

Pública/ Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico

**Principales componentes de la propuesta:** Creación de un espacio donde los alumnos puedan “realizar algo de su gusto” y potenciar sus destrezas artísticas, demostradas en anteriores actividades, así como un acercamiento entre profesores y alumnos. Este espacio consistió en la organización de un concurso de baile, música y canto (incluye premiación) en varias etapas y con diferentes ritmos.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** La mayoría de los alumnos que presentaron dificultades de aprendizaje, a su vez recibían un acompañamiento en su proceso de aprendizaje en el marco del PIU.

**Actores educativos involucrados:** profesores referentes y de asignatura, equipo directivo, familiares, comercios de la comunidad.

**Logros destacados por los docentes:** “Disminución de la deserción, disminución de repetición, acercamiento entre alumnos y profesores, disminución de los índices de violencia.”

**Tiempo de ejecución:** 2008 (segundo semestre)

#### EXPERIENCIA N°6: “ME ENCANTA SER DEL ZONA”

**Centro educativo:** Liceo N°3 **Ciudad:** Rivera **Departamento:** Rivera

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación

Pública/ Programa de Impulso a la Universalización del ciclo básico

**Principales componentes de la propuesta:** “Generar espacios alternativos al aula que posibiliten la práctica participativa, fomentando un desafío para la construcción grupal y/o comunitaria” Realización de talleres temáticos (violencia, discriminación, resolución de conflictos, identidad, sexualidad, salud) y expresivos (artesanías, percusión) salidas didácticas, a cargo del equipo de adscripción. Son concebidas como actividades que despiertan interés a los ado-

lescentes motivándolos a participar activamente en el centro educativo: “Mejor aprovechamiento del tiempo pedagógico. Contribuir a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la institución. Crear puentes de comunicación con los adolescentes en el espacio institucional”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:**

Alumnos con poca motivación y sentido de pertenencia, de contexto socioeconómico crítico.

**Actores educativos involucrados:** Equipo de adscriptos del 2° turno

**Logros destacados por los docentes:** Una mayor permanencia en el centro, amplia disminución de la violencia, creación de nuevas formas de resolución de conflictos en empatía, negociación”.

**Tiempo de ejecución:** A partir de abril 2009

#### EXPERIENCIA N°7 “UNA EXPERIENCIA DE REVINCULACIÓN INSTITUCIONAL”

**Centro educativo:** Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP) **Ciudad:** Rivera **Departamento:** Rivera

**Inserción Institucional:** Programa Nacional de Educación y Trabajo- Ministerio de Educación y Cultura en convenio con el Consejo de Educación Secundaria - Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** Oportunidad de “reinserción educativa de jóvenes de 15 a 20 años que no están trabajando ni estudiando”; “espacio de formación permanente y experiencia de investigación-acción de una innovación educativa, para los docentes”. “Adaptación curricular, cursos adaptados a los ritmos personales de los estudiantes”. Horas de clase y horas de tutoría. Conformación de tribunales de exámenes por estudiante (no por grupo).

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:**

“Adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años que no estén estudiando ni trabajando, con enseñanza primaria completa y en situación de exclusión social con dificultades para continuar con estudios de ciclo básico y queriendo hacerlo. Con necesidad de ingreso económico y que no cuentan con una preparación básica para acceder a un empleo decente”.

**Actores educativos involucrados:** CECAP (coordinadora pedagógica y educador referente); CES: docentes y administrativos.

**Logros destacados por los docentes:** Casi 100% de exámenes aprobados sobre rendidos.

**Evaluación realizada por los alumnos:** “Aspectos positivos: grupos chicos; mejor para aprender; profesores explican y tienen paciencia; no hay que usar uniforme; pocas materias; se hace en menos tiempo, más rápido; los que no tuvieron oportunidad de ir al liceo ahora la tienen; pueden hablar en portugués en clase. Aspectos negativos: difícil aprender pero depende del esfuerzo de los estudiantes, el horario coincide con el almuerzo; el horario coincide con el recreo de CECAP; los estudiantes deberán mejorar en puntualidad y entrar en hora a clase (sin esperar que la referente los busque); aprovechar el tiempo libre para estudiar; las faltas de los estudiantes y de los profesores.”

**Tiempo de ejecución:** 2007-2008-2009

## 2. Experiencias a nivel de centros de enseñanza media básica y superior:

### EXPERIENCIA N°8: “ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN EL ITS DE SALTO”

**Centro educativo:** Instituto Tecnológico Superior “Catalina Harriague de Castaños” **Ciudad:** Salto **Departamento:** Salto

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Técnico Profesional- Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** “Extender una experiencia exitosa, originalmente en el área de Matemática y luego aplicarla a todas las asignaturas del espacio curricular equivalente. Los objetivos fueron: 1. Mejorar los resultados académicos logrando mayores promociones totales. 2. Asegurar un nivel de exigencia académica consensuado por los docentes. 3. Lograr mejorar la permanencia del estudiante en el centro escolar estimulado por sus propios resultados” (...) “El proyecto tiene tres ejes de acción: 1. El trabajo colectivo desde la asignatura planificando y contextualizando los contenidos programáticos en conjunto por grado/nivel/curso. 2. La responsabilidad por los resultados, unificando criterios de evaluación, utilizando espacios para la nivelación de conocimientos (horas de nivelación o apoyos por departamentos y asistentes de distintas áreas); y 3. El trabajo interdisciplinario dentro del o de los cursos, elaborando material didáctico de apoyo y realizando jornadas de capacitación continua y permanente”. “Se utilizó la evaluación de procesos mediante la estrategia de parciales” (cuatro al año) “diseñados y evaluados por los docentes de la misma asignatura para igual nivel y orientación”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** “La recolección de datos y el análisis de la estadística escolar reflejan que de cada 10 estudiantes, 3 son promovidos totales, 3 son eliminados y 4 son promovidos parciales” (...) “Heterogeneidad en niveles de ingreso asociada al origen académico del estudiante, escasa preparación de base, falta de compromiso para el estudio”.

**Actores educativos involucrados:** Equipo de dirección- docentes de Matemática. Docentes del espacio curricular de equivalencia

**Logros destacados por los docentes:** “Elevar nivel de alumnos promovidos, mejorar el trabajo colectivo entre docentes y la responsabilidad por los resultados. Unificar criterios de las evaluaciones”.

**Tiempo de ejecución:** 2004-2009

### EXPERIENCIA N°9: “PASANTÍAS LABORALES: UNA APUESTA A LA RESPONSABILIDAD”

**Centro educativo:** Instituto Tecnológico Superior “Catalina Harriague de Castaños” **Ciudad:** Salto **Departamento:** Salto

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Técnico Profesional- Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** Pasantía laboral (paga) en la institución, como propuesta socioeducativa con seguimiento docente.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** “Las actitudes de un grupo atípico en nuestra institución” (...) “Revertir una situación particular de un grupo de alumnos totalmente desinteresados, con serios problemas socioeconómicos, sin motivación para los estudios.” (...) “Provenían de hogares de bajos recursos, vivían en barrios periféricos y marginados de contexto social crítico, pertenecían a pandillas juveniles, eran alcohólicos y no tenían estímulos de ninguna índole para el estudio”.

**Actores educativos involucrados:** Equipo de dirección, docentes del grupo

**Logros destacados por los docentes:** “Mejorar el relacionamiento con la familia, integrarlo socialmente, superar problemas de violencia y consumo de alcohol. Lograr un apoyo económico para sí mismo y su familia. Levantar su autoestima, continuar con sus estudios, adquiriendo valores y principalmente trabajando en equipo.”

**Tiempo de ejecución:** 2008-2009

#### EXPERIENCIA N°10: “CAMINEMOS”

**Centro educativo:** Escuela Técnica de Bella Unión **Ciudad:** Bella Unión **Departamento:** Artigas

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Técnico Profesional- Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** Organización y realización de un evento en homenaje a los 30 años de la Escuela, con la promoción de “un estilo no formal de la educación dentro de la educación formal”. Los objetivos fueron: “Lograr que la Comunidad Educativa se manifieste extramuros, integrando a otros actores sociales en el quehacer académico. Integrar en la educación de nuestros alumnos la enseñanza no formal como alternativa válida en su formación. Potenciar la creatividad artística, brindado a la gente la posibilidad de acercarse a distintas manifestaciones del arte y la recreación. Sentir la satisfacción, de dar satisfacción, a través del uso voluntario y pacífico de la imaginación. Potenciar la expresión corporal como herramienta de comunicación. Utilizar políticas de inclusión en pos de integrar a la comunidad que aporta desde lo diferente y nos hace a todos especiales e indispensables. Generar el sentido de pertenencia al centro y tomar conciencia que es al Centro al que se representa en cada exposición pública, mostrando además el trabajo coordinado de los alumnos y de sus docentes. Optimizar valores como: compañerismo, solidaridad, respeto, tolerancia y compromiso entre otros. Valorizar el patrimonio público y privado”. El evento fue organizado en salas docentes, en jornadas de sensibilización y en jornadas de coordinación con la participación activa de los alumnos.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** Alumnos con expectativas de expresión diferente a los currículos de los cursos a los que asistían, en su mayoría con poco sentido de pertenencia al centro.

**Actores educativos involucrados:** Coordinadores de proyecto, alumnos, docentes, administrativos y auxiliares de servicio, ex alumnos; otros centros educativos del departamento de Artigas y de Montevideo, actores comunitarios.

**Logros destacados por los docentes:** Muestra de arte vivo con concurrencia superior a la esperada.

**Tiempo de ejecución:** 2008

#### EXPERIENCIA N°11

**Centro educativo:** Escuela Técnica de Artigas **Ciudad:** Artigas **Departamento:** Artigas

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Técnico Profesional- Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** “Se buscó la integración de la Comunidad Educativa y su entorno, a través de la organización y realización de un evento artístico. Los principales objetivos fueron incluir la enseñanza no formal en la formal como una estrategia para motivar al alumnado (manteniéndolos en la institución) y a los funcionarios”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:**

“Alumnos con baja autoestima y de contextos sociales críticos, posibles desertores y repitientes. Alumnos comprometidos, activos en la propuesta y aquellos que pudieron fortalecer el proyecto con virtudes artísticas propias”.

**Actores educativos involucrados:** “Salas docentes, actividades lúdicas-recreativas, jornadas de sensibilización con centro del Consejo de Educación Secundaria, trabajo en redes con la comunidad, actividades coordinadas con otros centros del CETP, actividades con padres y familiares, integración de empresas y organizaciones sociales del medio”

**Logros destacados por los docentes:** la motivación de los alumnos a través de la inclusión de actividades de educación no formal.

**Tiempo de ejecución:** 2007

## EXPERIENCIA N°12

**Centro educativo:** Escuela Técnica de Tacuarembó **Ciudad:** Tacuarembó **Departamento:** Tacuarembó **Inserción Institucional:** Consejo de Educación Técnico Profesional- Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** “Identificar las causas que inciden en la desafiliación educativa. Brindar a los estudiantes alternativas y apoyos educativos que promuevan logros y superar dificultades en diferentes asignaturas. Profundizar los vínculos con la institución de manera de generar y potenciar el sentido de pertenencia y afiliación” (...) “Seguimiento de asistencia de alumnos. Apoyos docentes a alumnos (por interés o derivación)”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** “Altos índices de abandono estudiantil durante los años anteriores. Visualización de altas probabilidades de desafiliación estudiantil” (...) “Alumnos con bajo nivel educativo y socioeconómico”.

**Actores educativos involucrados:** Profesores, adscriptos, docentes con horas vacantes o de sala. Dirección.

**Logros destacados por los docentes:** “Reinserción de estudiantes. Derivación a otros cursos. Compromiso de continuidad en el 2010”

**Tiempo de ejecución:** Desde abril 2009.

*3. Experiencias que vinculan centros de enseñanza media y superior:*

## EXPERIENCIA N°13

**Centro educativo:** Liceo Rural **Localidad:** San Antonio **Departamento:** Salto

**Inserción Institucional:** Consejo de Educación Secundaria- Administración Nacional de Educación Pública

**Principales componentes de la propuesta:** “Motivar a los alumnos a continuar los estudios. Mostrar otra salida laboral y los beneficios de estudiar. Conocer cursos y carreras cortas y largas para su opción. Tratar que la familia se involucre en los proyectos educativos de sus hijos (...) A través de una atención personalizada de adscriptos en el seguimiento y comunicación con las familias y salidas a la ciudad de Salto, visitando liceos e institutos tecnológicos, institutos de formación docente, universidad. Información sobre hogares estudiantiles y becas de apoyo económico.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** Elevado número de alumnos que comienzan en 1° año pero que no llegan o no continúan en 4°. Des-

motivación y desinterés de los alumnos de 4° año por “la incertidumbre sobre su futuro (que) es motivo de deserción, junto a la opción, en este medio, por una rápida salida laboral. Son alumnos que en general provienen de medios rurales que distan entre 20 y 50 km aproximadamente de la ciudad. Sus familias no priorizan continuar los estudios luego del ciclo básico.”

**Actores educativos involucrados:** Adscriptos, docentes y equipo de dirección

**Logros destacados por los docentes:** Inserción y continuación de estudios en centros de enseñanza media superior y de enseñanza superior. Información obtenida mediante seguimiento a egresados.

**Tiempo de ejecución:** Desde 2008

EXPERIENCIA N° 14 “EXTENSIÓN, INCLUSIÓN, EDUCACIÓN; PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL BARRIO SANTA ISABEL (RIVERA)”

**Centro educativo:** Centro Regional de Profesores del Norte- SOCAT Emir Ferreira (Programa Infamilia/MIDES) - Intendencia Departamental de Rivera. **Ciudad:** Rivera **Departamento:** Rivera

**Inserción Institucional:** Administración Nacional de Educación Pública/ Ministerio de Desarrollo Social/Intendencia Departamental de Rivera.

**Principales componentes de la propuesta:** “El propósito de la experiencia es doble: por una parte, identificar a todos los adolescentes residentes en el barrio que no concurren al liceo y a aquellos que están en riesgo inminente de desvincularse de él, y producir información consistente sobre los factores (‘externos’) y las motivaciones (‘internas’) que participan en la configuración del fenómeno de desvinculación escolar —real o potencial— en ese contexto; por otra, implementar acciones concretas que contribuyan al mejoramiento de las situaciones identificadas, promuevan la inclusión social de los adolescentes implicados y, por añadidura, conduzcan a los docentes practicantes (estudiantes del CERP, docentes en el Liceo N° 4), a dejar de ser espectadores para convertirse en actores comprometidos con el contexto en el que actúan. Dichas acciones están enfocadas en el apoyo escolar (en el local del Espacio Adolescente de Santa Isabel) a adolescentes que concurren al Ciclo Básico y a aquellos que últimamente se han desvinculado del mismo, con vistas a propiciar su plena integración (o reintegración) a la vida liceal, promoviendo con ello el uso y goce de sus derechos, en concordancia con la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia recientemente presentada. Integración a la red interinstitucional precitada”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** “Los adolescentes que están participando de la experiencia proceden de un contexto socioeconómico desfavorable. La mayoría asiste al liceo en forma intermitente y presenta un rendimiento escolar insuficiente; algunos de ellos están desvinculados del sistema educativo público”. (...) “Este Liceo presenta cifras preocupantes en cuanto a deserción en el Ciclo Básico, así como altos índices de repetición y bajo rendimiento escolar; asimismo, en los últimos años se ha producido un aumento de la tasa de desvinculación de sus alumnos”.

**Actores educativos involucrados:** estudiantes del CERP del Norte que están cursando su último año de formación y que están desarrollando su práctica docente en el Liceo N° 4 de Rivera. Docentes del Departamento de Educación del Centro Regional de Profesores del Norte.

**Logros destacados por los docentes:** “Construcción de un muy buen vínculo entre los estudiantes del CERP del Norte (también docentes en el Liceo N° 4 de Rivera) que forman parte del equipo de investigación-intervención social y los adolescentes que asisten al Espacio

Adolescente Comunitario de Santa Isabel. Sistematización del apoyo curricular. Integración de nuevos adolescentes al Espacio Adolescente Comunitario”.

**Tiempo de ejecución:** Desde 2009

#### EXPERIENCIA Nº 15 “APOYO A ESTUDIANTES”

**Centro educativo:** Regional Norte /Liceo Nº 2 y Proyecto Don Atilio **Ciudad:** Salto

**Departamento:** Salto.

**Inserción Institucional:** Universidad de la República en coordinación con el Consejo de Educación Secundaria.

**Principales componentes de la propuesta:** “En coordinación con el Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso de la UDELAR, se entendió la importancia de la formación de tutores estudiantiles que apoyaran tanto a los ingresantes como a los posibles ingresantes (secundaria), así como aquellos jóvenes que se han desafiado del sistema secundario (Proyecto Don Atilio)”.

**Destinatarios, elementos de diagnóstico y fundamentación de la propuesta:** “Generar un proceso de construcción de un proyecto personal tanto en los estudiantes de enseñanza media, los que la abandonaron y se encuentran en el Proyecto Don Atilio y asimismo en los estudiantes tutores y pasantes de la Universidad, dado que esta tarea los vincula más estrechamente con la institución y entre ellos”. (...) “Los estudiantes universitarios tienen como característica pertenecer a distintos servicios y encontrarse en distintos momentos de cursado de la carrera. (...) Los estudiantes del liceo están en el momento de elegir la opción educativa a seguir. Los jóvenes del Proyecto Don Atilio, carecen en general de estímulo para poder construir un proyecto de vida que les permita pensarse en un futuro posible”.

**Actores educativos involucrados:** Estudiantes universitarios, docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Regional Norte y del Plan de Apoyo a la generación de Ingreso (UDELAR-Montevideo).

**Logros destacados por los docentes:** “Consolidación de un grupo de tutores comprometidos con el proyecto y que han respondido en forma voluntaria a las actividades propuestas”.

**Tiempo de ejecución:** 2009



# 12 Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009)

■ Tabaré Fernández y Cecilia Pereda

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<sup>140</sup> 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. Es frecuente encontrar que en la bibliografía se reserva el término *inclusión* para las políticas que tienen el primer objetivo, en tanto que las políticas con el segundo objetivo se denominan de *reingreso*<sup>141</sup>. A los efectos de este trabajo, reunimos ambos tipos bajo el término *inclusión educativa* porque que consideramos forman una familia de políticas socioeducativas novedosas e innovadoras, tanto para Uruguay como para la región.

Algunos autores han hecho notar que desde mediados de la década pasada, la noción de inclusión ha pasado a ser el “concepto estelar” en educación, particularmente en el nivel medio al punto que en algunos discursos ha desplazado las nociones de *calidad* y *equidad*, e incluso la idea de políticas *compensatorias* propugnadas desde inicios de los noventa<sup>142</sup>. El punto es interesante: el foco de interés ya no está puesto en el bajo desempeño *promedio* que tienen los estudiantes escolarizados o en la gran *heterogeneidad* de resultados observados entre las escuelas del sistema educativo; aspectos, por ejemplo, resaltados sobre América Latina por los tres ciclos de PISA (OECD-PISA, 2004 y 2007). La atención de las autoridades está puesta en la forma más brutal y extrema del *fracaso del sistema educativo*: la incidencia de la desafiliación; un resultado que, como hemos señalado antes, coloca a los adolescentes y jóvenes en una situación vulnerable frente al mercado de trabajo, compromete el ejercicio de la ciudadanía e incrementa la probabilidad de vivir en pobreza durante una parte importante de su curso de vida. Este desplazamiento anuncia una segunda característica crucial de estas políticas: su *carácter integral y focalizado*; de ahí su relación (en general conflictiva) con la larga historia de políticas *sectoriales y universalistas* en la educación.

Los estudios más recientes sobre políticas públicas coinciden en que por su naturaleza, las políticas de inclusión trascienden el campo sectorial de la educación para ubicarse como *componentes clave de las redes de asistencia social* focalizadas en la adolescencia y juventud, enmarcadas más ampliamente

140 Por escuela entenderemos todo centro educativo formal que imparte el nivel de Ciclo Básico, los bachilleratos (diversificados o tecnológicos) o la educación superior en alguna de sus modalidades.

141 La excepción a este uso se encuentra en el reciente libro publicado por Tenti Fanfani et al, (2009) producto de una investigación conjunta del IIE y el PNUD hecha en Argentina.

142 La observación pertenece a María Ester Mancebo, politóloga uruguaya, quien la realizó en una conferencia en el marco del seminario de URU sobre el tema, diciembre de 2009.

te en los programas de lucha contra la pobreza (Terigi, 2009). Uruguay sigue esta tendencia: los programas que revisamos aquí forman parte articulada del Plan de Equidad que la Administración Vázquez lanzó en diciembre de 2007 con el objetivo de *revisar y adecuar el esquema de protección a los nuevos problemas sociales, propiciando la generación de un sistema renovado de bienestar y asistencia social articulado en diversos componentes y con capacidad de atender las necesidades de los distintos segmentos sociales* (CNCPS, 2008: 17).

Buscando resaltar esta articulación de las políticas con la red de asistencia social desde la misma formulación del presente Proyecto, nos concentramos en el análisis del objeto privilegiado de la inclusión: la modificación de la estructura de incentivos (en sentido amplio), que los adolescentes y jóvenes enfrentan en su trayectoria por la Enseñanza Media y Superior. Técnicamente, el supuesto (fuerte e implícito) de este tipo de intervención es que las diversas acciones operarían aumentando y diversificando los beneficios (sociales, culturales y monetarios) que conlleva la afiliación educativa y así desincentivan las decisiones de no asistir, de abandonar y no matricularse.

Vistas así, las políticas de inclusión constituyen un desarrollo imperativo de los programas de transferencias condicionadas, tal como lo fue el PANES y lo está siendo Asignaciones Familiares de Uruguay, Chile Solidario, Oportunidades de México o Bolsa Escola de Brasil, entre otros. Estos incentivaron casi exclusivamente con dinero la inscripción y permanencia educativa con la finalidad de incrementar el capital humano, mejorar la empleabilidad de los jóvenes y aumentar las chances de quebrar la transmisión intergeneracional de la pobreza. Este esquema *economicista* fue criticado por buenas razones. Proponerse incentivar *sólo* la demanda *sin modificar* problemas serios en la oferta educativa, podría generar efectos perversos: i) adolescentes que se mantendrían realizando el mínimo esfuerzo en las escuelas *sin otra motivación que el dinero*, que por otra parte, en general lo recibe su madre para uso familiar; ii) mejorar la inscripción pero no el aprendizaje ni la disposición a aprender (Garza & Villareal, 2007); y iii) alterar la convivencia en las escuelas medias y finalmente propender a la violencia.

Ahora bien, estas políticas también se diferencian de aquellas *compensatorias* o de *equidad*, típicamente instrumentadas como corolario de las reformas educativas de segunda generación de primeros años de la década del noventa<sup>143</sup>. Estas se orientaron a mejorar la calidad de la educación de las escuelas *desfavorecidas* reduciendo la inequidad con que el sistema distribuía oportunidades educativas. Por lo general, se orientaron a mejorar las *condiciones* materiales (edificación, mobiliario), profesionales (sobresueldos, capacitación) y didácticas (textos, útiles, bibliotecas), con que se impartía la enseñanza, además de mejorar o aumentar el servicio de alimentación que se les proporcionaba a los niños y adolescentes. Pero como señalan López et al (2004) en su análisis sobre las políticas compensatorias de CONAFE<sup>144</sup> en México: proporcionaron la base que era condición necesaria pero no suficiente para generar la asistencia, la motivación y los aprendizajes.

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. Por dicha razón, aquí nos concentraremos fundamentalmente en el análisis de este tipo de incentivos<sup>145</sup>. Esto por supuesto, sin negar la importancia de los componentes de los dos grupos de políticas predecesoras: *compensar las desigualdades estructurales de la oferta e incentivar la demanda*.

143 Brasil municipaliza la educación básica en 1988; Argentina provincializa la Educación Secundaria en 1991; México descentraliza la educación básica en 1992. Chile inicio su reforma más temprano: 1981 a 1984; la llegada de la Concertación al gobierno con Aylwin en 1990 implicó el inicio de políticas compensatorias tales como el programa de las 900 escuelas (P-900) y luego el MECE.

144 Consejo Nacional de Fomento Educativo: organismo autónomo del Estado Federal competente en la provisión de educación inicial y básica en las localidades rurales más aisladas y en las zonas de más alta marginación.

145 Implícitamente, también nos restringimos al análisis de las políticas de inclusión diseñadas para adolescentes y jóvenes: esto es entre los 12 y los 24 años de edad.

## 1. Metodología

Existen distintos elementos en las políticas de inclusión que habilitan a la construcción de esquemas complementarios. Para nuestro propósito hemos optado por dos dimensiones generales: la población objetivo y nivel del sistema educativo implicado. Desde un punto de vista lógico, dos son las poblaciones que pueden atender estas políticas: los adolescentes y jóvenes que estando escolarizados presentan un alto riesgo de abandonar el curso y aquellos que no están en el sistema educativo careciendo de la credencial de Educación Media. El primer grupo constituye una población definida y además “a mano”: son estudiantes de los liceos de Secundaria y de las escuelas técnicas de la UTU. Por tanto, la escuela es naturalmente la primera agencia de la política (aunque no necesariamente la única y/o la más importante). El segundo grupo es de más compleja localización: en nuestra conceptualización son jóvenes desafiados del sistema educativo: un estado social caracterizado por la decisión reiterada durante dos ciclos escolares de no matricularse en ninguna escuela o modalidad de educación formal. Excepcionalmente las escuelas pueden intervenir en el curso de vida de los desafiados: se requieren otras agencias, en general de base territorial y no necesariamente estatales; también se requiere de la formación de una red de asistencia. Al revisar las políticas comparadas sobre inclusión educativa se encuentra que en casi todos los países se ha llegado a esta misma premisa, con lo que uno de los resultados más interesantes ha sido el ingreso de nuevos actores con nuevas legitimidades al campo de la educación.

La distinción de las políticas según el nivel puede aparecer secundaria frente a otros elementos destacables (por ejemplo, los diseños institucionales de los programas). Sin embargo, la investigación educativa nacional cuenta con una acumulación crítica relevante como para fundamentar que los problemas sociales y educacionales ligados a la desafiliación son distintos en el Ciclo Básico, en la Educación Media Superior y en la Educación Superior. Fundamentalmente por tres razones: i) la *democratización* alcanzada en cada uno de los niveles es diferente, siendo la Educación Superior Universitaria la más elitista; ii) corolario de la anterior, es de destacar que la incidencia de la pobreza también es distinta, al punto que **no** se puede decir que aquella es causa de la desafiliación en la EMS<sup>146</sup>; y iii) porque existen diferentes historias y experiencias institucionales respecto de este problema en cada uno de los niveles, siendo la más rica y antigua la afincada en el Ciclo Básico, comenzando por las políticas compensatorias introducidas por el Plan de CBU de 1986 en áreas de compensación paralelas y recuperación anual (Pereyra, 1994; Aristimuño, 1996).

Estas dos dimensiones nos han permitido catalogar los programas relevados en seis grandes categorías, tal como se muestra en el esquema n° 1. Una expresión orgánica de esta matriz fue presentada en el Plan de Equidad aprobado por el Gabinete Social en abril de 2007 e implementado a partir del 1° de enero de 2008. De hecho, la mayoría de los programas que reportamos sintéticamente en este capítulo están contenidos en las líneas de acción 1 y 2 de los componentes de la Red Asistencia e Integración Social del Plan de Equidad (CNCPS, 2008:23-28).

ESQUEMA 12.1

ESPACIOS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN		
Adolescentes y jóvenes que presentan riesgo de abandonar la educación		
Adolescentes y jóvenes que abandonaron o se desafilieron		
Ciclo Básico de Educación Media	[1]	[4]
Educación Media Superior	[2]	[5]
Educación Superior	[3]	[6]

146 Véase en este mismo libro el capítulo 7.

Dedicamos una sección a cada una de las celdas del esquema. En Educación Media, algunos de los programas que relevamos fueron diseñados por la actual Administración; otros preexistían y fueron reorganizados ante la entrada en vigencia del Plan de Equidad. Entre los primeros se encuentra el PIU, PAC, FPB (Plan 2007), FPB-C, las becas de UTU. Entre los segundos, se encuentran los CECAP (actualmente en el PNET), las becas escolares del MEC, Uruguay Estudia, Nos extenderemos en el análisis de los cuatro programas que entre sus incentivos incluyen una propuesta específica que les permite a los jóvenes culminar el nivel, sea el Ciclo Básico, sea la EMS: estos son el PIU, PAC, FPB, y el PNET.

En el nivel de Educación Superior, nuestro relevamiento detectó dos instrumentos: el Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso y el Servicio de Bienestar Universitario, ambos de la Universidad de la República. También se ubicaría aquí el Fondo de Solidaridad, persona de derecho público no estatal de naturaleza recaudadora que traspasa recursos anuales tanto a estudiantes de la UDELAR como a la UTU para sus programas sociales.

Además de los aquí tratados, existen otros programas, instrumentos y acciones de muy variado contenido y extensión, aunque todas tienen por característica, la falta de componentes pedagógicos. En nuestro esquema, clasificarían en una categoría residual intermedia entre una política de protección social y una política de inclusión educativa. En todo caso es razonable sostener que algunos de sus impactos obrarían desincentivándola. Sólo trataremos brevemente algunos de estos programas. No identificamos programas específicos para la revinculación a la Educación Superior (ES).

Finalmente, el más importante instrumento del Plan de Equidad es el nuevo programa de transferencias condicionadas que reemplazó al Ingreso Ciudadano del PANES y que se denominó Asignaciones Familiares (Ley n° 18.227), igual que el programa instaurado a inicios de los cuarenta<sup>147</sup>). Tampoco haremos referencia a este por estar tratado en profundidad en otros ámbitos (Arim, Cruces & Vigorito, 2009; ENIA, 2009; Ferrari, et al; 2010).

## 2. Programas orientados a los estudiantes del Ciclo Básico

Entre las políticas de inclusión educativas orientadas a desincentivar la desafiliación de los jóvenes del Ciclo Básico, destaca por su novedad y extensión, el Programa de Impulso a la Universalización (PIU) puesto en marcha por el CES para un subconjunto de liceos públicos de todo el país caracterizados por una alta y persistente repetición escolar. Además, fue el primero de los instrumentos citados en el Plan de Equidad y el primero en ponerse en marcha para el año lectivo de 2008. Por su parte, UTU instrumentó dos programas: uno financiero, consistente en becas escolares, y el otro laboral, consistente en pasantías en empleos relacionados con los cursos técnicos que realizan los jóvenes.

CUADRO 12.2

PANORAMA DE LAS POLÍTICAS PARA ESTUDIANTES EN RIESGO EN CICLO BÁSICO		
	POBLACIÓN OBJETIVO	META COMPROMETIDA
Programa de Impulso a la Universalización (PIU)	Estudiantes entre 12 y 15 años de edad inscriptos en liceos públicos	74 liceos 52 mil adolescentes
Fondos de Equidad utu	Alumnos de la utu entre 15 y 23 años de menores ingresos	3000 jóvenes a partir del año 2009
Comisión Nacional de Becas (MEC)	Jóvenes entre 12 y 23 años de edad que cursan EM o ES	1600 adolescentes y jóvenes
Pasantías laborales	Alumnos de utu entre 15 y 23 años	Sin datos

147 El régimen se instauró con la Ley 10.449 de 1943. Fue extendido a los funcionarios públicos por las reformas sucesivas de la ley 11.490 de 1950 y la ley n° 12.801 de 1960. El decreto-ley n°15.084 de 1980 no hizo mayores cambios. Las leyes n° 17.139 de 1999 y n°17.758 de 2004 intentaron extender el régimen pero sin mayor éxito hacia los hogares más humildes: estos no asistían a la educación a pesar de la existencia del incentivo.

## 2.a. El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico

El PIU, Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, fue desarrollado entre el año 2007 y 2008 por el Consejo de Educación Secundaria e inscripto en las líneas de acción de la Red de Asistencia e Integración Social del Plan de Equidad. Su finalidad es otorgar apoyos diferenciales a los liceos y a estudiantes con dificultades socioeducativas de Ciclo Básico. El PIU se plantea mejorar los aprendizajes e índices de promoción en 33 liceos de Montevideo y 41 del interior del país. Sus beneficiarios son 52.000 alumnos matriculados en dichos centros. Demandó una inversión inicial de casi dos millones de dólares en 2008 y una cantidad similar para 2009. Su financiamiento provino básicamente del rubro de proyectos de inversión del Presupuesto Quinquenal de la ANEP y de la cooperación de UNICEF. Dada su magnitud, se infiere rápidamente que es la política de inclusión más importante emprendida por la Educación Media.

### ESTRATEGIA

Implica cinco componentes. El primero, fortalecimiento técnico-pedagógico de los liceos, tiene como objetivo dotar a los equipos de dirección y a los docentes del liceo, de herramientas conceptuales y procedimentales para la atención y seguimiento de poblaciones estudiantiles vulnerables al fracaso escolar. Se desarrolla a través de talleres destinados a inspectores y equipos directivos de los liceos incluidos en el PIU, y de asesoramiento para el proceso de focalización intraliceo en los estudiantes que pueden presentar los mayores problemas. También implica la asignación de entre 20<sup>148</sup> y 120 horas docentes según el liceo a los efectos de realizar extensiones horarias a aquellos docentes (Adscriptos, Profesores de Asignatura, POP) para que se desempeñen como *Profesor Referente* y *Docente Tutor*.

El segundo componente consiste en el fortalecimiento de equipos multidisciplinarios (un psicólogo y un trabajador social) para cada uno de los liceos incluidos. En 2008 y 2009 se realizaron llamados a aspiraciones y se realizaron talleres para definir líneas comunes de trabajo, elaborar marcos procedimentales e instrumentos de registro y acompañamiento a los estudiantes.

El tercer componente demanda la transferencia de recursos (no monetarios) a la dirección de los liceos para ser utilizados en la asistencia de los estudiantes con mayores necesidades. Entre estos recursos se cuenta: vestimenta, útiles, transporte (para mayores de 16 años) y alimentación, en coordinación con el MIDES y el INDA.

El cuarto componente consiste en apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar y se lleva adelante a través de tres tipos de acciones: i) entrevista exploratoria para determinar los tipos de apoyo requeridos (pedagógicos, psicosociales y/o materiales); ii) acompañamiento a los jóvenes, y iii) asistencia según corresponda.

El quinto y último componente, tiene como objetivo incrementar la visibilidad y apoyo social de los actores locales al programa a través de campañas de comunicación, y la integración de equipos de seguimiento a nivel departamental incorporando actores educativos y sociales locales.

### FOCALIZACIÓN

El PIU requiere de dos etapas en la focalización de sus acciones. La primera, es la selección de los liceos. Según los documentos oficiales, el criterio general fue definir una tasa promedio de repro-

148 En 2009 el mínimo de asignación se elevó a 30 horas.

bación global del CB observado en una serie de 10 años. Los umbrales se establecieron distintos para Montevideo y el interior: 33% y 24% respectivamente<sup>149</sup>. La aplicación del criterio implicó inicialmente seleccionar 33 de los 48 liceos que en Montevideo impartían el CB en 2008, en tanto que para 2009 se incrementó a 37 liceos para Montevideo.

La segunda etapa de la focalización se realiza en cada liceo, llevándose a cabo desde marzo hasta la primera reunión del año y tiene como resultado la identificación de los jóvenes que serán integrados (“derivados” en la jerga habitual) a los grupos de apoyo. Se realiza primero, estimando mediante las estadísticas liceales provistas por el SECLI, el índice de prevalencia de repetición por asignatura (según grado, turno y liceo), a los efectos de definir la dotación necesaria de docentes con horas extracurriculares por liceo. Luego, se analizan los resultados educativos de los estudiantes de primer y segundo grado del año anterior, para delimitar cuántos y quiénes serían los probables alumnos con problemas de rendimiento con los siguientes criterios: más de tres asignaturas pendientes, extraedad y repetidores. A este subgrupo se añade aquellos estudiantes provenientes de Primaria que ha experimentado repetición en ese nivel.

## CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN

El PIU es una política socieducativa que se implementa complementariamente en el marco de políticas sectoriales universales. En este caso específico, sus acciones acompañaron tres procesos importantes: el cambio curricular en el Ciclo Básico a través de la implementación de la “Reformulación 2006” (sustituyendo los dos planes existentes 1986 y 1996), la descentralización de las Inspecciones (en especial la de Institutos y Liceos)<sup>150</sup> y el fortalecimiento de las estructuras organizacionales de los liceos mediante la realización de masivos llamados a concurso para los cargos de secretario, administrativos, adscripto y ayudante preparador (de laboratorio) y profesor orientador bibliográfico (POB)<sup>151</sup>.

Por tanto, en su diseño no se modifica el diseño curricular de los estudiantes seleccionados, sino que interviene modificando la experiencia diaria de los estudiantes mediante la generación de “nuevos mediadores”, dos roles intermediarios entre los adolescentes y la organización escolar (formal), una *innovación organizacional* que se aplica en Uruguay pero que está ampliamente documentada en todos los programas análogos. Estos “nuevos mediadores” son docentes que ya están trabajando en el centro educativo (incluso en el mismo turno), y que se aproximan al perfil definido centralmente en el Programa<sup>152</sup>. El “Profesor Referente” en lo vincular, realiza un acompañamiento en aspectos personales de la vida de los adolescentes a través de distintas estrategias informales de comunicación. También tiene entre sus tareas fomentar la comunicación de los adolescentes con el staff docente y los directivos, así como acompañar al equipo multidisciplinario en los contactos con las familias. El “Docente Tutor” por su parte, se ocupará de los problemas relativos al aprendizaje en las distintas disciplinas curriculares. Trabajará con grupos reducidos de estudiantes en el contraturno en los que

149 En este segundo caso, también se adicionó el criterio de que existieran al menos 100 estudiantes en condición de riesgo, lo cual añadido al primero, implica una matrícula de al menos 400 estudiantes en el CB. Este criterio evidentemente circunscribe al PIU a centros de tamaño intermedio de localidades medias y grandes.

150 Esto implicó llamados a concurso para un importante número de inspectores cuestión que no se hacía desde inicios de la década de los 90.

151 Consejo de Educación Secundaria (2008) *Rendición de Cuentas 2007*. Consultado el 18 de enero de 2010. [www.anep.edu.uy/documentos/ces\\_2007\\_2008.ppt](http://www.anep.edu.uy/documentos/ces_2007_2008.ppt). Estos llamados incorporaron: 230 administrativos, 234 adscriptos, 196 preparadores y 118 POB, lo cual implica crecimientos del personal entre el 15% y 38%.

152 Buenos vínculos con los estudiantes, antigüedad de permanencia en el centro y compromiso institucional; asiduidad; buen desempeño docente; capacidad para emplear estrategias metodológicas diversificadas; capacidad para articular el trabajo con las familias y la comunidad; disponibilidad horaria en el turno en el que desarrolla su tarea como docente. Tomamos la expresión de Acosta (2008:80).

hará un seguimiento de aprendizajes y abordaje de dificultades, elaboración de agendas de trabajo, revisión de cuadernos, realización de tareas domiciliarias, búsqueda de materiales de estudio, preparación de exámenes y pruebas, etc .

## METAS, EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS

Para el año de su puesta en marcha, 2008, el PIU planteó la meta de reducir en un 25% las tasas de repetición y deserción, lo cual implicaba 2100 repetidores menos en Montevideo y 1700 en el interior respecto del año base 2005.

Sin embargo, los años 2008 y 2009 se han caracterizado por un cambio en la tendencia observada desde 2003 en la matriculación del CB que se ha potenciado con la puesta en marcha de las contraprestaciones de Asignaciones Familiares<sup>153</sup>. Esto ha modificado el escenario de trabajo, en especial, complejizando la situación de los liceos PIU.

El PIU dispuso desde su inicio de un sistema de monitoreo de cortes semestrales fundamentado en la información registrada por el SECLI y la producción de informes confidenciales anuales de resultados y avances devueltos a los equipos directivos. Tal como ha sido la política de información en la ANEP desde la Administración Rama, el CES dispuso *no hacer públicos los estudios comparativos de resultados educativos por liceo, a los efectos de evitar la estigmatización de centros educativos*.

Esta decisión también ha repercutido en que, al día de hoy, no haya información pública, ni general ni con grandes desagregados ( por ejemplo, según Montevideo e Interior, o por grados), que informen sobre los resultados en el 2008 (primer año de implementación).

### 2.b. Becas y Fondo de Equidad de la UTU

En la órbita de UTU, existen actualmente diferentes tipos de prestaciones financieras orientadas a apoyar a que los estudiantes puedan continuar estudiando hasta completar sus cursos. En general, todos estos programas tienen como requisito estar inscriptos en algún curso de nivel medio o superior de la UTU; en algunos se puede solicitar el apoyo en el momento de la inscripción, y por lo general, queda establecido como límite los 23 años de edad.

El programa de Becas para Alimentación y/o Transporte, reglamentado por el acta 235 de mayo de 2009, define genéricamente a la población objetivo como aquellos “jóvenes entre 15 y 23 años, de bajos recursos y buenas trayectorias escolares, con probadas dificultades de accesibilidad geográfica a las propuestas curriculares del CETP-UTU o con dificultades económicas que pongan en riesgo su permanencia y continuidad en el sistema”. En el caso del transporte, se estipuló la adquisición de abonos ante las empresas locales, en tanto para la alimentación, se prevé la contratación de comidas en las cantinas escolares que funcionan dentro de las escuelas de la UTU; estas soluciones genéricas pueden cambiarse por otras ad hoc, según las realidades locales y personales de los alumnos. La transferencia está condicionada a: i) *la asistencia regular a clases y actividades extracurriculares, y ii) al buen rendimiento académico respecto a sus potencialidades*. La postulación se realiza en cada escuela, siendo la solicitud estudiada a nivel nacional por una Comisión integrada por la Dirección de Planeamiento, la Dirección de Gestión, la Dirección del Programa Educativo correspondiente al estudiante y por la escuela de origen. El Reglamento no establece criterios específicos de ordenamiento ni ponderación de las características personales. Tampoco establece criterios para cancelar las becas o una “ruta de salida” para el estudiante.

153 La matrícula aumentó unos 7 mil alumno superando el pico de 2003. ANEP/CES (2008).

### 2.c. Comisión Nacional de becas (Ley n° 15.851)

El Sistema de Becas está dirigido por una Comisión Nacional integrada honorariamente por el Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, que la preside, dos delegados por la Universidad de la República, dos por la Administración Nacional de Educación Pública y dos por el Congreso Nacional de Intendentes. En cada departamento funciona una Comisión Departamental que tiene como principal cometido conformar la lista de aspirantes locales elaborada a través de los informes sociales respectivos. La Comisión y el Fondo fueron creados por la Ley n°15.851 de 1986.

En el marco del Plan de Equidad se promulgó un nuevo reglamento. El artículo 4 se identifica como beneficiarios aquellos adolescentes y jóvenes entre 11 y 25 años inclusive, cuya condición económica requiera ayuda financiera. En todos los casos “*los ingresos del grupo familiar no deben superar el monto equivalente a una Base de Prestaciones y Contribuciones (BPC) per cápita*”. Este último es el único requisito objetivo de alcance nacional. Las restantes consideraciones resultan discrecionales a las definiciones y prioridades que se formulan en cada departamento<sup>154</sup>.

El monto de la beca es variable, y es fijado en las comisiones departamentales teniendo presente la cuota presupuestal asignada a cada departamento y el total de aspirantes. En todo caso no podrá ser inferior a un 25% de una BPC ni superar el 100% de dicha suma. El pago se realiza en forma bimestral, con fondos nominados, girados a través de la Administración Nacional de Correos del departamento de residencia.

Los beneficiarios pueden postularse a la renovación de la beca, para lo cual seguirán el mismo procedimiento. El Reglamento no establece criterios específicos para cancelar el beneficio ni tampoco contraprestaciones que deba cumplir el beneficiario. Sin embargo, la última disposición general ata el pago de la beca a los cumplimientos hacendarios del Gobierno Departamental respectivo: “*Se realizará el pago solamente a aquellas intendencias que estén al día en las rendiciones de cuentas*”.

## 3. Programas orientados a la revinculación al Ciclo Básico

En este apartado reseñamos cuatro políticas: el Programa Aulas Comunitarias (PAC); el nuevo plan de Formación Profesional Básica (FPB) iniciado por la UTU; el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) impartido en los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP) dependiente del Ministerio de Educación y Cultura; y el Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno del Consejo de Secundaria. La bibliografía internacional los denomina como sistemas de segunda oportunidad (“*second chance systems*”). Los primeros tres, son los únicos instrumentos considerados en el Plan de Equidad, sin perjuicio de los restantes 14, que tienen el objetivo específico de *reabrir* la trayectoria académica trunca de los jóvenes para que puedan obtener la acreditación del Ciclo Básico de Enseñanza Media. El CB 2009 no estaba incluido en el diseño inicial del Plan de Equidad; fue delineado y aprobado en el transcurso del año 2008.

El cuadro 2 muestra la cobertura propuesta como meta y el dato disponible más actualizado de cobertura. Según nuestras estimaciones (Boado & Fernández, 2010, Cap.7) alrededor de 19000 los jóvenes de la cohorte de edad 1987-1988 estarían desafiados de la educación al año 2007.

154 En su artículo 10, el Reglamento introduce dos requisitos más que resultan confusos y contradictorios entre sí y con el artículo 4 citado más arriba: uno relativo a la falta de oportunidades educativas, en tanto que otro, prioriza el CB frente a la EMS, y esta frente a la ES.

CUADRO 12.3

METAS Y COBERTURA ALCANZADA POR LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SEGÚN INFORMACIÓN MÁS ACTUALIZADA DISPONIBLE A DICIEMBRE DE 2009			
	Población objetivo	Meta (*)	Coertura actual
pac	Adolescentes entre 12 y 15 años sin Ciclo Básico	4000	632 (**)
fpb-2007	Jóvenes entre 15 y 20 años	900	2814 (***)
pnet-cecap	Jóvenes entre 15 y 20 años	240 por año	1083 (****)
cb Reformulación 2009	Jóvenes y adultos sin Ciclo Básico	Sin Datos	12 liceos

Fuente: (\*) Datos del Plan de Equidad líneas 1 y 2, páginas 24 y 25. (\*\*) Información del 2007 extraída de los Reportes de Monitoreo de mides/infamilia/pac. (\*\*\*) Información del 2009 extraída del monitoreo de mides/infamilia/fpb. (\*\*\*\*) Información correspondiente al Año 2008 extraída del Anuario Estadístico 2008, cuadro II.4.1.1 elaborado por el Ministerio de Educación.

### 3.a. El Programa de Aulas Comunitarias

El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) imparte el currículum oficial de Ciclo Básico fuera de los liceos públicos, en un centro educativo especial que tiene estructura organizacional inspirado en la experiencia de inclusión de la OSC que lo gestiona. Constituye una innovación histórica en el campo de las políticas de educación media en Uruguay por tres razones fundamentales: desestandariza la trayectoria académica típica en el Ciclo Básico, articula la educación con una red de protección social y subsidia agentes educativos de la sociedad civil organizada<sup>155</sup>.

Diseñado en 2006 conjuntamente por técnicos del Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y del CES, comenzó a funcionar en el año 2007 con 12 centros en los departamentos de Montevideo, Canelones, Maldonado y San José, elevándose en 2009 a 18 centros, abarcando también los departamentos de Paysandú y Rocha.

La población objetivo está constituida por tres grupos de adolescentes entre 12 y 15 años que: i) nunca se inscribieron en el Ciclo Básico de Enseñanza Media (CB), ii) que habiéndolo hecho abandonaron en el primer año, y iii) aquellos adolescentes de primer o segundo año que enfrentan graves dificultades, cognitivas o comportamentales, para seguir en el curso normal del CB.

Los primeros dos grupos objetivos encuentran en el PAC una *alternativa sustitutiva* al cursado del CB en un liceo público o en una escuela técnica; los últimos asisten a un Aula Comunitaria en términos *complementarios* obteniendo un acompañamiento personalizado donde expresar y solventar sus dificultades. Por vía de esta política, el Estado diversifica, desestandariza, las trayectorias académicas susceptibles de ser vivenciadas, y a la vez, incrementa su vocación de ampliar la institucionalización de la vida adolescente en torno a los centros educativos.

El Aula posibilita la asistencia y protección social, tanto a través del mismo espacio de inclusión educativa que genera, como indirectamente oficiando de gestor de beneficios y de acceso a derechos de los jóvenes que se inscriben. Tal es el caso de la gestión de la Cédula de Identidad, de Asignaciones Familiares (que pueden comenzar a percibir en tanto están asistiendo a la educación), de los boletos gratuitos, de tarjetas de alimentación del MIDES, etc. Esto significa una articulación *territorial* de las diversas políticas de asistencia hacia los jóvenes, gestionadas desde la agencia juvenil por excelencia que es el centro educativo, sin que este agenciamiento sea visto como una recarga a las tareas “específicas” de la educación.

Finalmente, el PAC es una innovación en el diseño institucional de las políticas de la educación media en la medida que incorpora a las OSC como prestatarias especializadas y al MIDES en el financiamiento. A inicios de 2007, existían 10 OSC que asociadas al Estado, instalaron aulas comunitarias;

155 Esta lógica de políticas educativas implementadas a través de la asociación con OSC es característica también del Plan CAIF.

estas eran el CPP, CEP, IDH, ACJ, APEX, IDHU, Emaús, La Pascua, El Tejano y Gurises Unidos. El procedimiento de adjudicación a cada una de estas organizaciones de la sociedad civil (OSC) sigue los parámetros habituales para la realización de convenios con el Estado.<sup>156</sup>

## ORGANIZACIÓN Y CURRÍCULUM

A un aula comunitaria asisten entre 35 y 48 estudiantes que se distribuyen en dos modalidades y excepcionalmente tres. La modalidad “A” es mayoritaria (concentró el 81% de la matrícula en 2009) y se ocupa de la enseñanza del currículum del primer año de CB a los jóvenes inscriptos siguiendo las estipulaciones del Plan 2006 de Secundaria. Los profesores para cada asignatura que han sido seleccionados por el CES según los procedimientos corrientes de elección de horas. Los cursos son *semestrales* (en lugar de anuales) y culminan con la realización de una prueba final al cabo del período. Las materias se distribuyen a lo largo del año, aligerando la malla curricular que simultáneamente deben afrontar los adolescentes<sup>157</sup>. La modalidad “B” ofrece un espacio de apoyo y consulta para los jóvenes de la modalidad “A”, y la modalidad “C” proporciona un acompañamiento extra a los jóvenes que habiendo egresado de la modalidad “A” se han reafiliado a la educación media tradicional. Las actividades del Aula se completan mediante talleres temáticos que ofrecen las OSC según lo contratado. Todas las aulas llevan adelante una fuerte política hacia las familias orientada a generar un vínculo positivo de involucramiento de los padres con el proceso de los hijos.

La organización del centro educativo combina una estructura *dual* de roles y jerarquías, innovadora pero también portadora de conflictos difícilmente resolubles. Por un lado, los docentes designados y supervisados por el CES. Por otro, un conjunto de tres figuras novedosas en cada centro: un educador social, un trabajador social y un profesor referente. Los tres son seleccionados por la OSC según su adecuación a la propuesta que se han comprometido a desarrollar. Los dos primeros se ocupan de la gestión de la modalidad “C”, de los talleres y de la relación con las familias. Los profesores referentes se ocupan del seguimiento individualizado a los egresados que se inscriben para realizar el segundo grado del CB. Los centros son dirigidos por un coordinador nombrado por la OSC que tiene injerencia *únicamente* sobre las actividades y decisiones *no curriculares*. No hay ámbitos predefinidos de coordinación entre los docentes y los técnicos sociales. El coordinador no tiene competencia para observar problemas pedagógicos; no puede recomendar la corrección de problemas de vínculo entre docentes y estudiantes; tampoco tiene potestad disciplinaria sobre los docentes, por ejemplo, en el caso de inasistencias. Finalmente, las aulas han sido incorporadas a los calendarios de paros gremiales, todo lo cual contribuye a “equipararlas” con varios de los problemas estructurales que padecen los liceos públicos.

156 Se realiza un llamado público a través de un pliego para una “compra directa”. A modo de ejemplo en el Pliego Particular de Condiciones para la “Implementación en el periodo 2009-2010 del Programa Aulas Comunitarias, mediante la instalación de 18 Aulas especializadas en trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad” se establece el objeto del llamado, los términos de referencia, oferta y cotización, plazo de contratación, condiciones de los oferentes, etc. Como criterios para la selección de las OSC se plantea que “Las propuestas serán evaluadas por el método ‘Selección Basada en Presupuesto Fijo’, utilizando la Propuesta Técnica para elaborar un orden de prelación entre todas”. Esto es, “se adjudica a la propuesta técnica mejor evaluada cuya oferta de precio no sobrepase el presupuesto fijo establecido de acuerdo a los criterios que se describen seguidamente”. La propuesta técnica consiste en un programa elaborado por la OSC que detalla la metodología de trabajo a aplicar para cumplir los objetivos del llamado, incluyendo la caracterización del territorio propuesto y la propuesta metodológica para talleres temáticos. Junto a la propuesta de trabajo cada OSC es evaluada según sus antecedentes de gestión y el equipo técnico propuesto, que debe estar conformado al menos por: un/a Coordinador; un/a trabajador social; un/a educador social y talleristas. Vide ANEP/CES (2008b).

157 Es de recordar que la participación en 11 o 13 espacios de aprendizaje simultáneos cada uno con su didáctica, lenguaje y profesor diferenciados constituye una explicación endógena muy importante de la decisión de abandonar que toman los adolescentes en el cambio de Primaria a Media.

## COBERTURA Y PERFIL DE LOS BENEFICIARIOS

Según los datos provistos por el monitoreo para 2007, la población atendida está compuesta efectivamente por adolescentes, mayoritariamente varones (60%), en una situación de exclusión social. La primera sorpresa, es que si bien reclutó adolescentes con la edad media prevista (14.3 años), el rango es bastante amplio entre los 12 y 20 años, con una proporción nada despreciable de jóvenes propiamente dichos (casi un 10% con 16 y más años). Proviene de hogares pobres en un 74%, carentes principalmente de una vivienda que otorgue un ámbito digno de relacionamiento y refugio (70% vive en hogares hacinados)<sup>158</sup>.

Los alumnos tienen una trayectoria de acumulación de fracasos educativos: dos de cada tres han reprobado Primaria al menos un grado, y siete de cada diez abandonó al menos una vez el curso del CB. La edad modal de abandono en el Ciclo Básico es 14 años (41%) aunque una proporción igualmente importante lo hizo a los 13 años (37%), datos que aunados a la alta repetición, permiten inferir que la desafiliación se produjo en el momento mismo de la transición a la Enseñanza Media.

Se trata también de una población que aun en el régimen flexible del PAC y con todo el acompañamiento que encuentra, presenta elevado ausentismo. En promedio alcanza las 7 faltas *injustificadas* en el lapso del primer semestre<sup>159</sup>.

## EVALUACIONES Y PERSPECTIVAS

El PAC ha tenido resultados preliminares interesantes aunque contradictorios en su modalidad “A” durante sus dos primeros años de implementación<sup>160</sup>. En términos globales ha sido evaluado como un programa “bueno” o “muy bueno” por el 87% de los docentes, el 68% de los técnicos y el 81% de los talleristas (MIDES/INFAMILIA/PAC, 2008h: cuadros 1 y 2).

El abandono sigue siendo un problema de magnitud que se reitera en esta población; también la repetición, incluso para un programa que se propone mejorar los procesos para una población vulnerable a estos eventos. Comparado a sí mismo y en términos globales, los indicadores mejoraron entre 2007 y 2008: la aprobación del curso alternativo para 1° del CB subió del 58% al 64% y el abandono bajó del 30% al 20%. La pauta de género se replica aquí: las mujeres son más exitosas (70% aprueba contra un 60% de los varones) y tienen menor propensión al abandono (16% contra 23%).

Haciendo propias las observaciones de Mancebo & Monteiro (2009: 289-290), el PAC enfrenta tres dificultades importantes: i) la ausencia de una línea sistemática de capacitación de los docentes para trabajar con esta población estudiantil; ii) la carencia de mecanismos curriculares de compensación que permita otorgar más tiempo y otro tipo de didácticas más personalizadas a los estudiantes con mayores dificultades académicas; y iii) la ya examinada dualidad en la estructura organizacional.

Conjuntamente con estas dificultades *específicas* y a juzgar por las evaluaciones hechas por los equipos técnicos, docentes y talleristas, los PAC comparten problemas estructurales típicos de la Educación Secundaria: i) rigidez y lentitud en la designación de docentes; ii) inasistencias de los docentes; iii) carencias infraestructurales; y iv) otros empleos de los docentes más atractivos que los PAC.

Todos los datos publicados en los Reportes de Monitoreo muestran una marcada *heterogeneidad* en la implementación según el centro educativo (y por tanto, según gestión de la osc). Atendiendo a los resultados escolares se observa para el año 2007, existió desde el comienzo una importante

158 Datos tomados del Reporte nº5 (2007) del MIDES/INFAMILIA/PAC.

159 Datos tomados del Reporte nº3 (2007) del MIDES/INFAMILIA/PAC.

160 A la fecha aún se carece de los datos para el año 2009.

varianza en las tasas de promoción (desde 41% a 71% según el aula) y de abandono (desde 12% a 53%)(MIDES/INFAMILIA/PAC, 2008: f).

A esto se añade la evaluación que los docentes, técnicos y talleristas hacen de la experiencia organizacional: claramente en al menos cuatro de las 12 aulas iniciales, se identificaba un clima de fracaso(MIDES/INFAMILIA/PAC, 2008h: gráfico 1) que incluso se incrementa si se considera el llamativo porcentaje de docentes y técnicos que han decidido no seguir trabajando al siguiente año<sup>161</sup>.

Finalmente, la extensión y la localización geográfica de las Aulas Comunitarias devela limitaciones estructurales importantes respecto a su implementación a nivel nacional en la medida en que este modelo requiere de “socios” especializados con capacidades de gestión e implementación adecuadas.

### 3.b. Formación Profesional Básica (FPB)

La Formación Profesional Básica (FPB) Plan 2007, es una política educativa focalizada para la inclusión educativa de jóvenes con 15 años y más que nunca ingresaron o que abandonaron el Ciclo Básico y que a su conclusión se les otorga un diploma con equivalencia formal al CB.

Constituye un rediseño completo de la experiencia de los jóvenes en el centro educativo bajo parámetros pedagógicos y sociales que privilegian el aprendizaje de un oficio como herramienta de integración de saberes disciplinares básicos. El FPB viene a sustituir viejos planes de formación básica terminales y modulares que impartía la UTU históricamente sobre todo en el interior del país y en algunas escuelas técnicas de Montevideo.

## CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN

El plan de estudios fue diseñado por la UTU entre julio de 2005 y fines de 2007, en un proceso de negociación interna amplia, que incluyó a los Directores de Programa, la Asamblea Técnico Docente (ATD), la Inspección de Gestión Escolar y la Dirección de Planificación Educativa. Tuvo como antecedentes los anteriores programas de Formación Profesional Básica (cursos terminales), el Plan 1998 de la ATD y el Plan de Ciclo Básico Tecnológico (CBT) que dejó de implementarse en el 2009 (con la vigencia de la nueva Ley de Educación).

Para 2008 se abrieron 11 orientaciones profesionales: Electrotecnia, Belleza Capilar, Gastronomía, Mecánica Automotriz, Carpintería, Mecánica General, Vestimenta (de prendas de punto), Metalúrgica, Belleza Postizos, Producción Animal y Viveros. Los cinco primeros matricularon más del 70% de los estudiantes, siendo el más demandado Electrotecnia (22.5%) seguido por Belleza (17.5%).

El currículum tiene un diseño complejo que pone en práctica premisas pedagógicas innovadoras. Como es típico en la UTU, la malla curricular está organizada en dos componentes (formación general y formación profesional). Se han sustituido los “grados” anuales por tres trayectos. Hay sólo 6 asignaturas (frente a las 14 que por ejemplo, incluye el PAC). Estas son: Matemática, Español, Informática, Inglés, Ciencias Experimentales y Espacio de Ciencias Sociales y Artes. La lógica de “áreas integradas” y el destaque superlativo de las materias instrumentales, recuerda el diseño del Plan de 1996. Pero al contrario de aquel, la experiencia cotidiana está pautada por gran espacio del “Taller”, que ocupa alrededor de 2 tercios del tiempo lectivo.

161 Idem, op. cit. Gráficos 4 y 5: las aulas son 1, 3, 8 y 12 para los técnicos y las 2, 4,5,6 y 12 para los docentes, con mínimos del 30% y 50% de rotación anticipable respectivamente.

Los tiempos lectivos semanales están distribuidos en horas específicas para cada asignatura (incluido el Taller) y espacios integrados. Esta innovación supone que el maestro técnico coordine e implemente en conjunto con los otros profesores (inglés, informática, matemática, etc.), actividades previamente planificadas. Ningún otro currículum en la Educación Media había pretendido formalmente que dos profesores de distintas materias trabajaran al mismo tiempo con el mismo grupo.

Analizando el currículum, es evidente que el “módulo” tiene un papel crucial. Son 14 en total, seis de ellos en el trayecto I. Tiene una extensión de 510 horas lectivas distribuidas en promedio en paquetes de 30 horas semanales, lo cual razonablemente ocupa unas 17 semanas de clase; es tiene la misma extensión que un “semestre” lectivo en los programas estándar. También aquí aparecen otras dos innovaciones: i) la acreditación independiente por módulos y ii) la inscripción independiente a cada módulo. Los fundamentos de este diseño se transcriben con toda claridad en el siguiente párrafo:

*“El carácter modular de los trayectos es otra de las características de este plan que tiene como objetivo contemplar dos aspectos que resultan fundamentales para esta población. Uno tiene que ver con el aporte a la construcción positiva de la auto-estima de los estudiantes. El alcance de los logros a corto plazo, demostrar y demostrarse que pueden superar con éxito los obstáculos que esta formación les presenta son sustanciales para personas que no han logrado, en los tiempos previstos socialmente, los niveles educativos esperados. Por otra parte no se debe olvidar que muchos de los destinatarios no son capaces de sostener un curso anual ya sea porque desarrollan actividades laborales o familiares que les exigen una entrada y salida del sistema educativo que no están previstas en la mayoría de los planes vigentes”.* (Ferrari, 2009: 25).

Otro incentivo curricular de interés proviene de los requisitos establecidos para obtener la titulación profesional (no la acreditación del CB). Alcanzaría con haber aprobado cuatro módulos para obtener el título de operario práctico en el área elegida<sup>162</sup>.

El plan curricular del FPB establece objetivos y recomendaciones; sin embargo, fiel a la premisa de ser un “currículum en proceso” que busca la “integración del saber”, postula que son los docentes en las escuelas quienes deben elaborar las unidades didácticas, utilizando para esto los denominados espacios docentes integrados (EDI). Se ha recomendado que en un inicio sean reuniones generales y semanales de dos horas de duración con todos los docentes y talleristas de cada escuela. El objetivo fundamental es diseñar las *unidades didácticas integradas (UDI)* que se ponen en práctica en los espacios de integración del Taller con las otras asignaturas. Estas se definen como *un conjunto de ideas resultantes de una instancia de reflexión del colectivo docente, transformadas en una propuesta de trabajo contextualizada y para un período de tiempo concreto y acotado, que serán puestas a prueba*” (Bianchi, 2009: 57).

En el diseño se introduce una figura novedosa en la educación media y afín a la idea de profesor referente, denominada *educador*. A grandes rasgos, sus roles abarcan cuatro grandes tareas: el acompañamiento de los estudiantes, la participación en el equipo docente de FPB de la escuela, la participación en ámbitos de coordinación territorial de políticas sociales (fundamentalmente el SOCAT del MIDES) y visitas a las familias de los estudiantes. La recomendación es que haya un *educador* cada 60 estudiantes<sup>163</sup>. Los cargos han sido suplidos por maestros, educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales y licenciados en educación.

Donde no parece haber habido innovación es en la estructura organizacional que sostiene al FPB: se imparte en las mismas escuelas técnicas junto a otros programas tradicionales. Más allá de que

162 Habría que explorar a través de seguimiento de estudiantes, si esto no se transforma en un des-incentivo para que sigan estudiando aquellos que se titulan.

163 Dada la matrícula nacional registrada, esto implicaría por lo menos 47 educadores, una magnitud que dependerá de la matrícula en cada establecimiento. Sin embargo, el documento de sistematización de la experiencia en 2008 está firmado por 31 educadores.

puedan existir arreglos organizacionales específicos derivados de la flexibilidad y descentralización implícitas en el diseño, conviene señalar la ausencia de este tema en los documentos consultados. No aparecen referencias sobre quién recae la responsabilidad diaria de la gestión del plan en cada escuela; no se indica en qué turnos se imparte, o cómo se definen los calendarios lectivos o la planilla semanal de horarios de clase.

#### LA VARIANTE COMUNITARIA (FPB-C)

El Programa de Formación Profesional Básica Comunitaria constituye una extensión por analogía al PAC del plan 2007. Presupone una colaboración entre la UTU, el Ministerio de Desarrollo Social, Programa INFAMILIA y OSC.

En 2009 funcionaron tres, dos en Montevideo, en los barrios de Conciliación y Lavalleja, y uno en Colonia Nicolich, Canelones. Los documentos consultados no indican qué OSC se hace cargo de estos programas, cómo fueron seleccionadas, cuál fue el criterio de selección de los barrios en que se ubican, ni tampoco qué variantes organizacionales y curriculares implican esta modalidad.

#### COBERTURA Y PERFIL DE BENEFICIARIOS<sup>164</sup>

Geográficamente, el FPB tiene un alcance nacional, ya que se ofertó durante 2009 en 29 escuelas ubicadas en 16 departamentos del país. El mayor peso del programa estuvo en Montevideo (con el 27.1% de la matrícula y 5 escuelas) y Canelones (con el 18.5% de la matrícula y 3 escuelas). Los datos disponibles más recientes sobre la extensión del Programa indican que ha rebasado con creces las metas comprometidas inicialmente en el Plan de Equidad: si tomamos los registros ingresados en el soporte informático, habían 2814 estudiantes en FPB y 116 en FPB-C.

Según el perfil del estudiantado relevado en 2009, el trayecto I concentra la mayor demanda (64.8%), distante del 26.1% que registra el trayecto II. Casi el 60% tiene entre 15 y 16 años, siendo menos de un quinto los que superan los 17 años. Es un programa predominantemente masculino (el 62.4% son varones), aunque esta distribución refleja las diferencias de género en la desafiliación. Sólo el 19.5% de los jóvenes declara no haber repetido algún grado en su trayectoria por Primaria.

Al considerar los antecedentes escolares inmediatos se observa que en su mayoría (66.1%) se trata de jóvenes que el año anterior (2008) habían asistido a un centro educativo, siendo casi la mitad, ex alumnos de la propia UTU (35.4%), y algo menos de Secundaria (25.2%); sólo un 3.4% había cursado Primaria el año anterior. Sorprende, sin embargo, que al ver la apertura de programa de UTU cursado, casi la mitad haya asistido al FPB, en tanto que sólo una cuarta parte (que representa menos del 10%) son jóvenes que habiendo hecho la transición al Ciclo Básico, lo abandonaron en su primer grado. El tercio restante de estudiantes de los FPB (2009) son jóvenes desafiados del sistema educativo: *en promedio llevan alrededor de 6 años sin asistir a una escuela* y al menos el 50% tiene más de 3 años en esa situación. Si se acumulara este último grupo de jóvenes con aquellos que el año anterior se inscribieron y abandonaron el FPB, se puede estimar con mayor propiedad que el 50.4% de la matrícula de los FPB corresponde a jóvenes desafiados.

Dados estos indicadores, puede concluirse del perfil antedicho que la focalización ha tenido un alto logro al reclutar alumnos con mayor rezago, en consideración a su edad y que están en una posición de exclusión social.

164 Este apartado se refiere a datos de FPB y solo considera al FPB- comunitaria cuando explícitamente se hace referencia a éste.

## EVALUACIÓN Y MONITOREO

El diseño modular del FPB hace más difícil contar con indicadores periódicos de resultado ya que cada alumno puede ingresar en cualquier momento del año al módulo siguiente al aprobado (siempre que esté dispuesta la oferta). Con esta limitación presente, debe analizarse la información publicada, que al igual que para el PAC, fue relevada por INFAMILIA a través de su área de evaluación<sup>165</sup>. Algunos datos son elocuentes respecto de la respuesta de los jóvenes a esta estructura de incentivos. El primero a destacar es el temprano abandono observado (6.4%) entre el momento de la inscripción (ocurrida en marzo de 2009) y el monitoreo ocurrido en julio de 2009.

Un segundo indicador sobre la implementación del Plan se encuentra en el llamativo número de escuelas técnicas que no reportaron información para el monitoreo de resultados: seis en total (cinco del interior y una de Montevideo). No existe aclaración en el reporte público, aunque es evidente que sus autores consideraron valioso dar a conocer la ausencia de información.

En tercer lugar, resulta claro que el programa tiene, al igual que se hizo notar en el PAC, diferentes grados de implementación según las escuelas. Esto se nota en el más claro de los indicadores de resultados educativos: en dos escuelas (una de Montevideo y una del interior), menos de la mitad de los estudiantes inscriptos no participaron en *ninguna* evaluación formal de sus aprendizajes. Si razonablemente podemos suponer que fue resultado de la inasistencia y del abandono, estamos ante una tasa de abandono alarmante (54.8% y 52.8% respectivamente). Debemos añadir otras cuatro escuelas (todos del interior) con tasas mayores al 15%.

La tasa de abandono para el FPB-C en 2009 en todos los módulos 1 sería del 23.8% antes de la primera reunión, pero se eleva al 72.2% en la segunda reunión evaluativa. Un plan que en su diseño curricular incluyó un importante nivel de flexibilización con el objetivo de responder / incentivar a una población juvenil con problemas para sostener la asistencia y la continuidad en un curso.

Para los estudiantes que continúan, la suficiencia parece ser el resultado más natural: es casi cinco veces más probable alcanzarla que no alcanzarla. Desde un punto de vista sociológico, es un dato importante para la reconstrucción de trayectorias académicas de éxito entre jóvenes desafiados.

El FPB incorpora una importante diversidad de profesionales (electricistas, electrónicos, mecánicos, peluqueros, manicuras, cocineros, etc.), que repercute sobre las condiciones de contratación. A estos roles se adicionan los roles no tradicionales en la educación técnica (educadores y trabajadores sociales, otros técnicos del SOCAT, etc.). A estos se les pide desarrollar un estilo de trabajo orientado por una reflexión pedagógica explícita y un funcionamiento colectivo (reuniones semanales, coordinaciones, planes, diseño de actividades integradas). Todos suelen ser profesionales activos en sus áreas, lo cual puede ser y ha sido ya motivo de conflicto, en la medida en que, por ejemplo, los requerimientos de tiempo del Plan pueden colisionar con las necesidades laborales que tienen los profesionales en sus negocios propios, lo que provoca que varios profesionales y técnicos no se vuelquen a la docencia.

Finalmente, conviene concluir este apartado haciendo referencia a un conjunto de aspectos problemáticos en la implementación de la política citado por Moglia (2009: 127 y ss). La autora señala: i) carencias en la asignación de FPB a las escuelas debido a que en algunas estaban desprovistas de “una infraestructura adecuada, por lo menos en lo que se refiere al aula Taller”; ii) carencias en la dotación de los materiales necesarios para desarrollar las clases de taller en algunas orientaciones; iii) retrasos muy importantes en la elección de horas de los Educadores; iv) los efectos perversos del sistema de elección y designación de horas docentes que conlleva a que los docentes terminen “agarrando horas”

165 <http://www.utu.edu.uy/PortalNoticias/modulos/FCKeditor/UserFiles/File/PrimeraSistematizacionFPB30092009.swf>. Debe puntualizarse que sin mayores aclaraciones sobre las categorías utilizadas para clasificar inscripciones, alumnos y resultados, resulta incomprensible al público en general.

más que eligiendo; una situación que se vuelve un obstáculo en el marco de un plan que requiere que los docentes se “*apropien de la filosofía de la propuesta y que desarrollen un fundamentado espíritu crítico*”.

### 3.c. Programa Nacional de Educación y Trabajo

En el año 2005, el Ministerio de Educación crea el Área de Educación No Formal e integra el Grupo de Educación y Trabajo, conjuntamente con la UTU, el MIDES, el Ministerio de Trabajo, el INJU, la Asociación de Entidades de Capacitación, la Iglesia Anglicana y el Consejo Superior Empresarial. “*La constatación de la necesidad de una profunda revisión de la normativa legal sobre empleo juvenil, una coordinación y articulación interinstitucional que apunte hacia la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional, y la jerarquización del marco educativo en los proyectos de formación para el trabajo, fueron los temas que impulsaron inicialmente al grupo. Todo esto, vale decir, en un momento histórico en el que el país inicia un debate educativo nacional en torno a una nueva ley de educación.*” (Camors, 2006: 15).

En el marco de esta propuesta, la Ley n° 17.930 (artículo 232) del año 2005, crea este Programa de alcance nacional bajo la órbita del Ministerio de Educación, heredando la experiencia de los dos CECAP preexistentes. Tiene objetivos explícitamente relacionados con la inclusión educativa, la asistencia y la integración social, finalidades consustanciadas con el Plan de Equidad. Un documento de fines del 2009 sostenía que la propuesta permite a “*los adolescentes y jóvenes salir de los niveles de exclusión social para la reinserción y continuidad educativa, prepararse para el mundo del trabajo y para la participación social y ciudadana.*” El PNET reorientó a los CECAP para que sean un “*punto válido entre las políticas sociales y las políticas educativas formales, lo que supone como paso previo e ineludible, el análisis y reformulación de los objetivos, contenidos y currículos de estos Centros Educativos*”. (Camors, 2006: 16). Durante 2005 y 2006 comenzó la tarea de reorganización de los dos CECAP existentes realizando concursos de oposición y méritos para Director y para Coordinadores en las tres áreas de trabajo: i) educación y capacitación profesional; ii) gestión educativa; iii) seguimiento educativo e inserción laboral. Hasta 2009 se han abierto 8 CECAP nuevos.

El PNET tiene cuatro componentes nítidos, uno formativo (reseñado más abajo) y tres asistenciales: una transferencia monetaria con contraprestación de asistencia; alimentación gestionada ante el INDA y atención de salud con ASSE a través de la emisión del carné de salud del adolescente. La inserción laboral, que constituía un objetivo central en la propuesta anterior del CECAP, fue sustituida por el acercamiento progresivo de los jóvenes al mundo del trabajo, en un sentido amplio, que trasciende la noción de empleo.

La proyección del programa a nivel nacional prioriza la asociación con los gobiernos departamentales, como expresión de la diversidad, coordinación interinstitucional y descentralización territorial.

### CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN

En los centros del CECAP los jóvenes realizan cursos, bajo la modalidad de talleres, en siete grandes áreas: i) referencia educativa (acompañamiento y trabajo grupal); ii) conocimientos básicos; iii) informática; iv) expresión artística; v) capacitación profesional; vii) formación laboral, y viii) educación física, recreación y deportes. En sus objetivos, se propone diseñar y desarrollar un currículum integral y flexible que organice una reapertura de la trayectoria académica truncada de los jóvenes a través de experiencias graduales, personalizadas, que generen logros en el corto tiempo de tal forma de reconstituir y reafirmar progresivamente una autoestima positiva. El componente laboral culmina con una pasantía educativo – laboral en instituciones públicas y empresas privadas<sup>166</sup>.

166 El régimen de pasantías laborales fue creado por la Ley n° 17230 de 2000 y extendido a los alumnos del CECAP por la Ley n° 17.896 de 2005.

En el momento de la inscripción, cada uno de los jóvenes es ubicado en relación al nivel y en el grado que tiene pendiente de completar. Así el PNET resulta el más flexible de los programas de inclusión estudiados. Inscribió jóvenes en tres niveles distintos y para cada uno de los grados de Primaria, Ciclo Básico y EMS, aunque en los hechos, en el año 2008 se registraron en todo el país sólo seis jóvenes cursando este último nivel (uno en Paysandú y cinco en Rivera).

A partir de su integración, el joven da inicio al proceso grupal de los talleres y por separado, comienza su proceso de preparación para rendir los exámenes que le permitan aprobar las asignaturas pendientes. Esto se ha logrado en virtud de un convenio con el CES que permite cursar el Ciclo Básico en forma “acelerada”, mediante la concurrencia a clases presenciales dictadas en el CECAP y presentación de exámenes libres en los liceos de la localidad con mesas especiales convocadas cuando el docente del joven considere que está listo para examinarse.

El PNET define un rol central en el desarrollo de su propuesta: el educador referente, una figura que ya hemos anotado tanto en el PAC como en FPB. El MEC realiza llamados públicos regionales y departamentales, para conformar un registro de educadores, pudiendo acceder como tales quienes: i) cuenten con título de maestro, profesor de educación media, profesor de educación física, educador social del INAU y licenciados en Trabajo Social, Psicología y Psicopedagogía; ii) carezcan de los anteriores títulos pero tengan una experiencia documentada de al menos 5 años de trabajo con jóvenes en el perfil del programa; iii) sean docentes en efectividad de la ANEP. Una categorización posterior, distingue a los idóneos (experiencia sin titulación, categoría 1), de los titulados sin experiencia (categoría 2) y de los titulados con experiencia (categoría 3)<sup>167</sup>. Este mecanismo asegura horas docentes al MEC por fuera del régimen de contratación que usa la ANEP, generando mayor flexibilidad para la designación, en lo que representa un aprendizaje respecto de los otros programas analizados.

El educador referente se hace cargo del proceso individual, orientado a cada joven en su plan de reinserción escolar, y del proceso grupal, a través del trabajo en el taller. Dada la cantidad de educadores existentes, cerca de cien en todo el país, y de la matrícula, el PNET trabaja con la escala de relación más baja de todos los programas analizados y a su vez la más apropiada para cumplir las expectativas de una tutoría.

## COBERTURA Y PERFIL DE LA POBLACIÓN

El PNET se instrumenta a través de los 10 CECAP establecidos en 9 departamentos del país (hasta el 2009). A los dos centros existentes desde larga data, Montevideo desde 1981 y Rivera desde 1993, se sumaron San Carlos y Treinta y Tres (2005-2007), Young, Paysandú, Colonia, Barros Blancos (2008) y La Paz (2009). En cada centro hay una figura de director del CECAP, tres coordinadores de área y educadores referentes que se ocupan de llevar adelante este programa en específico. En cinco de los centros además, opera el programa Rutas de Salida Adolescente<sup>168</sup> del MIDES.

167 La información fue extraída de la página web del MEC, llamado a aspirantes: [http://educacion.mec.gub.uy/educ\\_no\\_formal/actascecap/acta%20N1%20del%2026%20febrero%202007.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/actascecap/acta%20N1%20del%2026%20febrero%202007.pdf)

168 El Programa Rutas de Salida Adolescente se inscribe en el marco del Plan de Equidad. Resulta de un convenio de cooperación entre el MEC y el MIDES y se ejecuta tanto en CECAP ya existentes (Rivera, Treinta y Tres y San Carlos-Maldonado) como en una modalidad previa/preparatoria a dos nuevos CECAP (Colonia y Paysandú). Tiene como objetivo principal “asegurar que los jóvenes puedan reinscribirse en los ámbitos educativos, desarrollando actividades que complementen y que estén vinculadas a la formación en habilidades básicas, el desarrollo de actividades artísticas y culturales”. Específicamente “apunta a la recuperación de jóvenes y adolescentes entre 14 y 19 años que no completaron el ciclo de educación”, incluyendo becas de ocho meses de duración, con apoyo en: lecto-escritura, razonamiento lógico-matemático correspondiente a primaria, de tal manera de poder brindarles espacios para que continúen con sus estudios ya que tiene como objetivo reincorporar a los adolescentes al sistema educativo y a la sociedad. V. <<http://educacion.mec.gub.uy/boletin7/educacion%20y%20trabajo.html>> y <[http://www.presidencia.gub.uy/\\_Web/noticias/2007/09/2007092505.htm](http://www.presidencia.gub.uy/_Web/noticias/2007/09/2007092505.htm)>

Los CECAP atienden predominantemente a adolescentes entre 14 y 17 años, mismo tramo etario cubierto por los dos programas anteriores. Desde el punto de vista de género, su matrícula muestra el mismo nivel de masculinización que PAC y FPB: a nivel nacional son varones el 55%, aunque deben señalarse variaciones importantes, con un mínimo de 42.9% en Young y un máximo de 67.5% en Barros Blancos.

## EVALUACIÓN Y PERSPECTIVA

A diferencia de los dos programas anteriores, no existen evaluaciones o indicadores de monitoreo públicamente disponibles. La información estadística publicada a través del Anuario 2008 del MEC es meramente demográfica y sólo permite conocer matrícula, sexo, tramo de edad y grado cursado para cada centro.

### 3.d. El Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno

El CB Nocturno Plan 2009 no estaba incluido el Plan de Equidad. Fue diseñado y aprobado en el transcurso del año 2008 e implementado con carácter experimental en 9 liceos durante el año lectivo 2009<sup>169</sup>. Hasta la fecha, el diseño curricular propuesto a los estudiantes de extraedad y a los adultos que retomaban clases tenía características muy similares al propuesto para la población en edad normativa, con la única diferencia del horario (nocturno) en el cual se impartían. En esta línea sólo se conoce el antecedente de la Experiencia Piloto para Liceos Nocturnos iniciada en el Liceo n°1 de Montevideo en el año 1994 y que se aplicó desde la fecha únicamente en el liceo °3 de Montevideo.

El Plan 2009 se puede cursar en dos modalidades: presencial y libre-asistido. La modalidad presencial es escolarizada: requiere de una asistencia rutinaria del joven al centro educativo cinco días a la semana durante tres horas reloj. Las asignaturas incluidas en el programa son las mismas del Plan de CB Reformulación 2006.

La innovación curricular radica en la introducción de la figura de módulo: el proceso de aprendizaje se organiza en cuatro módulos que incluyen clases, tutorías y pruebas. El primero, de nivelación, dura seis semanas; los restantes, 12 semanas cada uno. Todo el CB insumiría año y medio de cursos. Se han flexibilizado las previaturas de tal forma que la reprobación de un módulo no impide al estudiante continuar con el siguiente.

El módulo de nivelación, otra innovación introducida por este plan, *“permitirá compensar la heterogeneidad de diferentes situaciones en cuanto al nivel esperado de los estudiantes que ingresan. Se inicia el primer día hábil de marzo. Al comienzo, se realizará una Evaluación Diagnóstica, para valorar los conocimientos y los desempeños básicos de cada estudiante”* (Circular 2884/09 del CES). Las asignaturas de la nivelación podrán acreditarse con los trabajos realizados y una prueba de carácter nacional. Se evaluará el desempeño en base a saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias relevantes y pertinentes, en el marco del fundamento de este Plan. Dicha prueba presentará diferentes niveles de resolución acordes con los módulos eventualmente acreditables, para determinar qué módulos se tendrán en cuenta.

169 Médanos de Solymar (Canelones), Piriápolis, Pan de Azúcar, N° 1 de Rivera, Libertad, N° 2 de Mercedes, Castillos, N° 14 y n°45 de Montevideo.

La frecuencia de tutorías es de tres horas semanales para el primer módulo y de dos los siguientes. A ellas asistirán obligatoriamente los estudiantes cuyos profesores entiendan que requieren de este espacio complementario de apoyo y orientación.

Al momento, no existe información disponible sobre matrícula total ni por centros, sobre el perfil socioeducativo de los inscriptos ni de indicadores de resultado.

## 4. Programas orientados a la revinculación a la Educación Media Superior

Los instrumentos disponibles en el Plan de Equidad para las edades cubiertas por la EMS y que hemos analizado tienen una estructura de incentivos *exógenos* a la educación, compuestos principalmente por transferencias monetarias no contributivas pero condicionadas a la asistencia regular a los programas estándares; en algunos casos también incluyen esquemas de pasantías laborales. Entre ellos destaca por su extensión “Uruguay Estudia”.

Existe, empero, una excepción en este panorama que resulta *difícil* de calibrar en su alcance. Se trata del nuevo plan de estudios para cursar los BD en los liceos nocturnos y que fue denominado “Reformulación 2009 Martha Averbug”. Fue puesto en marcha el año 2009 por el CES con base en los resultados de una experiencia aislada que iniciada en 1994 en el Liceo n°1, continuada en el Liceo n°3 Montevideo. La falta de mayores documentos e información sobre este plan y su desconexión con los otros instrumentos de la red de asistencia social, confirman un diagnóstico tajante: no hay políticas que tengan el objetivo específico de *proporcionar una nueva oportunidad pedagógica para reabrir la trayectoria académica trunca* de los jóvenes que no acreditaron la Educación Media Superior. Esta carencia no es un hecho aislado sino consistente con el relativo abandono que, en materia de reformas estructurales, ha caracterizado este nivel del sistema educativo durante los últimos 40 años (con la excepción del BT y del PLAN TEMS de 2003).

### 4.a. Programa Uruguay Estudia

El “Programa Uruguay Estudia” (PUE) es un programa de becas en dinero condicionada a la culminación de enseñanza Primaria, Media Básica y Media Superior. Desde este punto de vista, es un componente complementario normalmente asociado a las políticas de asistencia conocidas como *transferencias monetarias condicionadas*. A diferencia del programa de Asignaciones Familiares, el beneficiario y el receptor de la beca es el joven, más allá de las consideraciones que puedan ser posibles respecto de la vulnerabilidad de su hogar de origen.

El PUE se plantea como objetivo promover y apoyar la incorporación de jóvenes y adultos a proseguir con su educación, formación y capacitación como parte de la red de asistencia e integración social. Así fue definido en el Plan de Equidad, conllevando una revisión del marco normativo existente sobre las becas escolares. Sin embargo, carece de criterios de focalización fundados en la vulnerabilidad del joven, más allá del carácter inconcluso de su educación<sup>170</sup>. Califican como beneficiarios tanto aquellos trabajadores/as que están en seguro por desempleo, desocupados y jóvenes en busca de empleo, tanto como trabajadores en actividad y pequeños empresarios, con la condición de que no hayan concluido sea la Primaria, el CB o la EMS, tener 18 años cumplidos y no haber matriculado durante los dos últimos años (2007 ni 2008).

170 Al ser públicamente presentado en junio de 2009, la entonces Ministra de Educación, Ing. María Simón hizo referencia a que estaba destinado a jóvenes desocupados o con un seguro de paro. Sin embargo, estos criterios están ausentes en los documentos de postulación a los que pudimos acceder.

El Programa está coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) que preside una Comisión integrada por representantes del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el INEFOP, el Ministerio de Economía y Finanzas, la OPP, UDELAR y la Corporación Nacional para el Desarrollo. A su vez promueve Comisiones Específicas de trabajo donde participan representantes del sector público y privado (social, empresarial y trabajadores). En este concierto, la ANEP juega el rol fundamental, dado que está encargada de la inscripción (a través de los liceos y escuelas técnicas habilitadas), de la acreditación de los estudios, de la certificación y administración de las condiciones requeridas que permiten la recepción de la beca. También ANEP se ha comprometido a flexibilizar sus criterios para la realización de exámenes, inscripción tardía y promueve en cada centro la disponibilidad de docentes tutores que aseguren la reinserción y la continuidad educativa (esto a nivel de EMS).

Se ha desarrollado en dos modalidades, implementadas en forma consecutiva por parte de la ANEP. La primera tiene por objetivo concluir con la Educación Básica. La acreditación de Primaria se realiza a través del Programa de Educación para Jóvenes y Adultos del CODICEN, en tanto que para acreditar el CB, los interesados pueden optar entre el Plan 2009 de CB de adultos del CES y el programa FPB de UTU. El INEFOP valida la reinserción educativa como capacitación laboral y otorga una beca de apoyo al estudio equivalentes a 1BPC (\$ 1.944) por los meses de estudio.

La segunda modalidad del PUE surge una vez aprobada la nueva Ley de Educación que hizo obligatoria la EMS. Consiste en la culminación de sexto de liceo o de los BT (actualmente EMT), mediante un sistema de tutorías. Está dirigida a quienes tienen *hasta cuatro exámenes pendientes* y que no hayan cursado Educación Media los últimos dos años. *“A pesar de que en algunos casos están a una sola asignatura de egresar de la educación media, estas personas no se encuentran en condiciones formales para proseguir los estudios, ni cuentan con ningún tipo de acreditación que avale sus logros académicos”*<sup>171</sup>

La estrategia de la modalidad EMS combina tutorías de orientación y apoyo pedagógico específico con un estímulo económico para la finalización del bachillerato y brinda la posibilidad de rendir los exámenes en régimen de reglamentado. Los interesados deben inscribirse en los “liceos sede”<sup>172</sup> o en las escuelas técnicas de UTU<sup>173</sup>. Hecha la inscripción, los jóvenes realizarán la elección de un tutor entre los docentes de los centros educativos sede y habilitados, para que los acompañe en el proceso de preparación de los exámenes. En cada centro, el director deberá promover la postulación de docentes en todas las áreas en las que hubo inscriptos<sup>174</sup>. El tutor y el estudiante trabajarán sobre la base del Plan 1994 para bachilleratos (en Secundaria) y el que corresponda en el caso de UTU. Cumplidos un tiempo de tutoría por asignatura de una duración mínima de 6 sesiones (y 15 horas reloj), el tutor puede acompañar la solicitud de mesa especial para rendir examen, acompañando la solicitud con un informe sintético sobre las unidades curriculares trabajadas. El tribunal estará integrado por dos docentes del centro educativo y por él mismo, aunque sin voto (excepto en los casos de empate). El estudiante podrá usufructuar cuatro oportunidades de examen, correspondientes a un año lectivo. El reglamento vigente autoriza la posibilidad de que el estudiante pueda presentar un “trabajo de producción” en lugar de rendir un examen tradicional.

171 (MEC- DE Programa Uruguay Estudia [http://educacion.mec.gub.uy/educ\\_no\\_formal/urugestudia.html](http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/urugestudia.html))

172 En Montevideo son 10 liceos: n°2, n°4, n°9, n°15, n°28, n°34, n°58, n°61, n°68. En el interior son: Salto n°2, Rivera n°5, Florida n°1, Casupá, Colonia n°1, Ombúes de Lavalle, Colonia Valdense, Departamental de Soriano, Cardona, Rocha n°1, Chuy n°1, Canelones n°1, Pando n°2, Solymar n°1, Paysandú n°1, Departamental de Río Negro, Departamental de Flores, Departamental de San José, Departamental de Melo, Departamental de Treinta y Tres, Minas n°1, Maldonado n°4, Durazno n°1, Artigas n°1, Tacuarembó n°1.

173 Las escuelas técnicas habilitadas son: ET Artigas, ET Rivera, ET Mercedes, ET Trinidad, ET Maldonado, ET Santa Lucía, ET Las Piedras, ET Colonia, ET Arroyo Seco, ET Cerro, ITC, y la Escuela Superior de Comercio La Blanqueada.

174 Hecha la elección y aceptada la tutoría, el docente recibe una retribución equivalente a 4 horas docentes de Maestro Grado 4 en dos cuotas: 50% al comenzar y 50% al finalizar el tiempo mínimo establecido.

El total de beneficiarios para el año 2009 y para todo el PUE fue previsto en 1000 estudiantes y sus respectivas becas que se distribuirían de la siguiente manera: 200 cupos para finalizar el CB y 800 cupos para finalizar la EMS.

El PUE también tiene previsto desarrollar dos componentes más una vez que los estudiantes acrediten los ciclos y niveles para los que se inscribieron. Son: i) pasantías educativo-laborales en empresas públicas o privadas y ii) créditos otorgados por el BROU para el inicio de emprendimientos productivos o comerciales.

Para concluir, resulta de interés apuntar que el PUE carece de una estructura organizacional propia. La gestión del PUE en el CES se ha ubicado en el área de Programas Educativos Especiales dependientes de la Inspección General Docente (conjuntamente con el PIU y el PAC) y su implementación es asumida por la Inspección de Institutos y Liceos y de la dirección de los liceos.

#### 4.b. Bachilleratos Nocturnos “Reformulación 2009”

En 2009, se implementó el Plan de Bachilleratos Diversificados para Liceos Nocturnos denominado “Reformulación 2009 Profesora Martha Averbug” en honor a la docente que a comienzos de los años noventa, impulsara el diseño de un currículum flexible que atendiera a las disposiciones, antecedentes escolares y tiempo laborales de los jóvenes adultos.

#### CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN<sup>175</sup>

El Plan BD 2009 introduce innovaciones curriculares interesantes de resaltar que en alguna medida se corresponden con el “espíritu de flexibilización” que se concretara en otros programas.

El estudiante puede optar por una de las dos modalidades de cursado establecidas: la presencial o la libre-asistido. La modalidad *presencial* se desarrolla a través del formato tradicional de asignaturas de cursado anual o en el formato semestral. Cada centro educativo de acuerdo a sus realidades estipula cuál de las dos opciones ofertará, esto en acuerdo con el CES. Las clases se dictarán de lunes a viernes a partir de las 20 horas (4to. turno) y tendrán una duración máxima cada una de 30 minutos. En un día de clase coexisten hasta 7 unidades didácticas. Se promueve que el horario de las asignaturas se organice siguiendo el principio de concentración en unidades sucesivas y en la menor frecuencia semanal posible. En la carga horaria de cada asignatura se distingue entre horas pizarrón (enseñanza grupal) y horas de apoyo (de tipo personalizado).

Otra innovación a resaltar en la modalidad presencial es el establecimiento de un curso de nivelación (propedéutico) que se desarrollará durante la primer semana de clases (mes de marzo) en tres áreas instrumentales: matemática, producción de textos e idiomas. Al concluir se realizará una prueba evaluatoria sin efectos curriculares diseñada en conjunto por la sala docente. Asimismo, todas las asignaturas dedicarán la primera semana de clases a realizar una introducción a la materia, luego de la cual el docente aplicará una evaluación diagnóstica que le permitirá ajustar la planificación del curso a las realidades del grupo y estimular una reflexión entre los estudiantes sobre las necesidades de aprendizaje que deberán suplir.

La *modalidad libre asistido* para el cursado de bachilleratos tiene su origen en una adaptación que ya se había hecho al plan 1994 con el propósito de “*garantizar a quienes hoy se ven obligados a rendir*

<sup>175</sup> La información de base para esta sección proviene de los artículos de la Sección Segunda del Reglamento del Bachillerato Nocturno aprobado por el CES en julio de 2009.

*exámenes libres, las oportunidad de aprobar cursos, especialmente a aquellos imposibilitados de acceder a apoyos extra – liceo, capaces de otorgar los soportes cognoscitivos sustantivos y procedimentales imprescindibles para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y rendir exámenes en carácter de libre con posibilidades ciertas de aprobación.*” El joven que opta por esta modalidad debe luego de la inscripción realizar una primera entrevista de orientación con los profesores tutores, a los efectos de evaluar conjuntamente, cuáles son sus necesidades de aprendizaje y establecer un plan de formación que puede incluir la realización de un curso de nivelación presencial de por lo menos 12 horas, sea en las asignaturas instrumentales (análogo al previsto para la modalidad presencial) o en cualquier otra asignatura. El docente tutor debe realizar una orientación pedagógica y entregar bibliografía, así como ejercicios, situaciones problemáticas, etc., que puedan apoyar al estudiante a transitar su propio camino de aprendizaje y descubrir, en el caso de que las hubiere, dificultades y dudas para que el alumno los plantee en las instancias presenciales y principalmente de consultoría.

Según el Reglamento vigente, la extensión de los cursos tendrá como mínimo quince semanas (casi cuatro meses), con una carga horaria de las clases presenciales de no menos de 40 horas distribuidas en forma semanal o quincenal. La consulta deberá alcanzar las 3 o 4 horas semanales, acorde a las dificultades y necesidades de la asignatura.

Es de notar que el desarrollo de este curriculum impone altos requerimientos de disponibilidad horaria a los profesores, tanto en forma individual (para el desarrollo de las tutorías), como colectiva (salas docentes generales, por asignaturas y por tutores). Por ejemplo, el Reglamento fija una rutina de reuniones bimensuales, donde además recomienda que asistan tanto los inspectores de asignaturas como los directores.

## 5. Políticas en la Educación Superior

Más atrás señalamos que en la Educación Superior, nuestro relevamiento detectó tres programas que están orientados a la inclusión educativa: el Programa de Respaldo al Aprendizaje (ex-Plan de Apoyo a la Generación de Ingreso) y el Servicio de Bienestar Universitario, ambos de UDELAR, y el Fondo de Solidaridad, destinado a la UDELAR y a la UTU. En ambos casos se trata de programas de apoyo a estudiantes que están afiliados, aunque dado su origen social o geográfico, presentan algún indicador de riesgo. La continuidad de los estudios es condición sine qua non para la inclusión en estos programas.

### 5.a. Programa de Respaldo al Aprendizaje

En 2007, la UDELAR lanza un primer conjunto de acciones orientadas a acoger a los nuevos estudiantes que ingresaban ese año. Para tales efectos, el Rectorado se fundamentó en la experiencia acumulada en el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional (SOVO) de la Facultad de Psicología y en las acciones que ya venían emprendiendo diversos centros de estudiantes para recibir y acompañar a los nuevos ingresos. En su origen, este Plan tuvo una intencionalidad democratizadora del acceso a la Educación Superior. Se propuso contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada a través de los siguientes ejes centrales: promover la enseñanza avanzada como recurso posible y accesible en aquellos que aún no han ingresado; aportar a la construcción de potenciales estudiantes vinculando la propuesta y la oferta de la Universidad de la República a las diferentes realidades sociales y personales; apoyar a todos los estudiantes de la generación de ingreso, promoviendo la inserción en la vida universitaria en general y potenciando sus trayectorias educativas; promover la construcción de la

identidad del “estudiante universitario”; fortalecer o construir redes que aporten en esta dirección, en cada servicio, con los servicios entre sí y entre la universidad y la comunidad; generar conocimiento sobre los factores que inciden a la hora de pensar en la continuidad o no de los estudios; y articular los proyectos de vida personales con el proyecto de país. (UDELAR, 2008:3).

Como se comprende inmediatamente, la dispersión de objetivos y la disparidad en su naturaleza constituyen un primer problema para la implementación. De hecho entre 2007 y 2009, se desarrollaron 17 líneas de acción en el marco del Plan, abarcando diferentes grupos de edad, realidades sociales y áreas geográficas. Así por ejemplo, en coordinación con el SOVO, ha desarrollado trabajos de información y consulta con estudiantes liceales, tanto de Ciclo Básico como de Bachillerato Diversificado. Las acciones más notorias en estas líneas son las Expo Educa (realizadas en departamentos del interior además de Montevideo) y los talleres de orientación vocacional y ocupacional, éstos en coordinación con el INJU. En 2009, también se extendió a trabajar la fase de egreso del estudiante universitario y su inserción en el mercado de trabajo.

Respecto al período del ingreso, el Plan ha introducido algunas innovaciones que interesan destacar, entre ellas, la figura de “tutorías”, característica de las políticas de inclusión revisadas. Sus objetivos son: *“promover una enseñanza activa; facilitar la integración al centro de estudios; promover el aprender a través del enseñar; personalizar el vínculo; brindar alternativas a estudiantes en situaciones diferentes; promover la solidaridad Intergeneracional; acercar estudiantes de la Universidad de la República a estudiantes de secundaria promoviendo modelos de identificación positivos”* (UDELAR, 2008: 15). La singularidad de estas tutorías es que son desempeñadas por estudiantes avanzados y no por docentes o técnicos graduados. Son tutorías “entre pares”. En consecuencia, su incidencia más fuerte es sobre los aspectos emocionales y sociales de la integración a la vida universitaria, más que en el proceso de aprendizaje en las aulas. También ha desarrollado tutorías docentes, pero sólo en algunos servicios de UDELAR.

La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) tiene la responsabilidad institucional sobre el Plan. En la parte operativa, es llevado adelante por un equipo coordinador conformado por nueve docentes, vinculados en su mayoría al Servicio de Orientación Vecacional y Ocupacional (SOVO)<sup>176</sup> de la Facultad de Psicología. En cada servicio universitario, el Plan se desarrolla y se ejecuta bajo diferentes figuras organizacionales, siendo la más frecuente, la participación de un docente o de un equipo reducido de docentes, bajo el apoyo de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza. El equipo central articula con estas unidades especiales de diversas formas, que van desde la implementación directa de actividades hasta la participación como observadores.

Tal diversidad responde en parte a las propias “historias de intervenciones” que tiene cada servicio. En algunos casos, el trabajo de seguimiento y apoyo se viene realizando al menos hace una década en tanto que en otros recién comenzó a dar los primeros pasos en 2008<sup>177</sup>. La estrategia del acompañamiento intergeneracional de estudiantes más avanzados a estudiantes ingresantes tiene diferentes denominaciones: “tutores”, “monitores”, “pares” y diferentes funciones: apoyos específicos de la formación académica, acompañamiento a la inserción en la vida universitaria, acompañamiento en la integración a la vida montevideana, entre otras, junto a diferentes modalidades de seguimiento del proceso de los estudiantes ingresantes y de los estudiantes tutores<sup>178</sup>.

Los componentes instrumentados del Plan no son idénticos en cada servicio, ni tampoco el énfasis. Si bien se dibuja una dimensión de inclusión pedagógica y una dimensión de inclusión social, los objetivos y acciones desarrollados en una y otra varían fuertemente. Por ejemplo, la Facultad de Ingeniería ha diseñado una trayectoria diferencial para aquellos estudiantes que ingresan con un

176 El equipo central del Plan está conformado por cuatro docentes grado 1, dos docentes grado 2 y una coordinadora grado 3.

177 Medicina e Ingeniería son ejemplos de lo primero; Ciencias Sociales de lo segundo.

178 Según el último censo universitario, el 36,1% nació en el interior, al tiempo que el 43,5% cursó Enseñanza Media en el interior. UDELAR (2007).

bajo nivel de competencia matemática, diagnosticada a través de una evaluación. La recomendación que deben seguir es cursar las mismas materias iniciales pero en el doble de tiempo, en grupos más pequeños y con mayor personalización. Incluso puede ser el caso de que la misma dimensión pedagógica sea implementada con criterios y estrategias muy diversas *dentro de un mismo servicio*. Es el caso de Ciencias Sociales, donde las asignaturas del Ciclo Inicial del Plan 2009 desarrollaron desde “trayectorias paralelas” (Matemática) hasta consultas sólo por correo electrónico. También existen diferencias en la implementación de la dimensión social, en la medida en que ésta depende de la historia estudiantil y de las prácticas sociales y gremiales actuales en cada servicio. Esto repercute en el reclutamiento de “tutores estudiantiles”, así como también en la cobertura que puedan alcanzar.

Frente a esta enorme diversidad, las acciones del equipo central del Plan se articulan en un “estar al servicio de los servicios” con innovaciones educativas preexistentes, aportando una mirada psicosocial. El equipo central del Plan coordina los talleres de capacitación e intercambio entre los “tutores” de las distintas facultades y servicios universitarios.

Aunque el Plan estuvo dirigido originalmente a la generación de ingreso, ya en el Informe del año 2008 se observó que la inserción real y efectiva en la vida universitaria se empieza a consolidar en el segundo año de tránsito por la Universidad, lo cual ameritaba una extensión de la cobertura a dos años por lo menos. También se observó que las causas del abandono se generaban mucho antes de la inscripción en la UDELAR y que en gran parte se debían a la información incompleta con que los jóvenes tomaban sus decisiones educacionales. De aquí las líneas de acción de orientación y consulta emprendidas en la Educación Media. En el momento del ingreso, los factores abordados giran en torno al vínculo y a la conformación de grupos de afinidad. La estrategia consecuente radica en introducir una colección de actividades sociales, culturales y lúdicas bajo la forma de “cursos introductorios” o “bienvenidas” a los efectos de integrar a los nuevos con los viejos en cada servicio (UDELAR, 2008: 4).

A estas actividades generales, se añaden otras líneas más específicas: el fortalecimiento de las redes al interior y entre los servicios universitarios, el apoyo en los ciclos introductorios organizados para recibir a la generación de ingreso, realización de talleres e instalación de espacios para el encuentro, orientación y consulta estudiantil, creación de grupos de apoyo, recorrida junto al Rector, por las diferentes unidades a cargo del desarrollo de acciones en la línea de las impulsadas por el Plan.

Finalmente, otra de las líneas de acción desarrolladas a nivel central es un llamado a la presentación de proyectos elaborados por y para los estudiantes con el objetivo de fomentar la participación, la inserción y la organización de los mismos. Tanto la propuesta del llamado, como la gestación, la presentación y posterior seguimiento se realiza conjuntamente con la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU). Los equipos deben ser conformados por al menos 5 estudiantes, 3 de ellos pertenecientes a la generación de ingreso.

En 2010 el Plan ha sido reorientado. Su población objetivo se amplió: ahora se propone “*apoyar a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de secundaria y los primeros tiempos universitarios, aportar a su inserción plena a la vida universitaria, facilitar sus trayectorias educativas y acercar los recursos de la Universidad*”. La extensión a toda la vida universitaria (incluido el egreso) y no sólo a los primeros meses luego del ingreso, dan la pauta de una progresiva toma de conciencia de la necesidad de implementar políticas de inclusión también en este nivel del sistema educativo, formulando dispositivos de acompañamiento. En el portal de la Universidad de la República se plantea, junto a aquel objetivo, que en conjunto con diferentes actores, impulsa líneas de trabajo en los servicios, escuelas e institutos, como espacios de orientación y consulta, tutorías entre pares y proyectos estudiantiles, entre otros. El Centro de Información Universitaria (CIU), ubicado en un entorno de alto contenido simbólico, como lo es el hall de ingreso de la Facultad de Derecho, expresa la relevancia y grado de consolidación actual del Programa.

### 5.b. Servicio Central de Bienestar Universitario

El Servicio Central de Bienestar Universitario programa, administra, ejecuta, promueve, difunde y evalúa las actividades que en materia de bienestar estudiantil y de funcionarios, aprueba el Consejo Directivo Central en tanto políticas sociales para la Universidad de la República. Sus servicios incluyen un Departamento de Cultura, Recreación, Deportes y Educación Física, que se encarga de promover la creación de movimientos artísticos, culturales, deportivos y recreativos para toda la comunidad universitaria. Estas líneas de acción no son privativas para los estudiantes en riesgo de desvinculación (pueden acceder estudiantes, funcionarios y docentes universitarios en general).

El Servicio Central de Bienestar Universitario otorga también becas en las siguientes áreas: Servicio de alimentación (comedores estudiantiles: acceso al almuerzo y cena con un ticket moderado); descuento en pasajes de transporte interdepartamental; descuento en pasajes de transporte urbano; servicio odontológico; becas de alojamiento (para estudiantes que no tienen becas de apoyo económico); y garantía de alquiler. Todos estos servicios están destinados a estudiantes universitarios cuya situación socioeconómica les impida o dificulte sus estudios universitarios, especialmente a los que provienen del interior del país. Pueden acceder los estudiantes universitarios uruguayos de hasta 25 años de edad. Se debe presentar información referente a ingresos y patrimonio familiar, y constancia de inscripción o escolaridad en el caso de estar cursando<sup>179</sup>.

### 5.c. El Fondo de Solidaridad

El Fondo de Solidaridad fue creado por la Ley 16.524 del 25 de julio de 1994 como una persona jurídica de derecho público no estatal, que tiene como cometido financiar un sistema de becas para estudiantes de la Educación Superior Pública a partir de la contribución obligatoria aunque proporcional que hacen los egresados.

Aún dentro de estos términos, su población objetiva ha sido restringida. Originalmente, estuvo orientado a la Universidad de la República, aunque luego se amplió al nivel terciario de la UTU. Hasta donde tenemos conocimiento, no incluyó a otros estudiantes inscriptos en otras modalidades de la ES pública, tales como la Escuela Nacional de Policía, la Escuela Municipal de Arte Dramático, el Centro de Diseño Industrial o el Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

El sistema está basado en el concepto de solidaridad intergeneracional, mediante el cual un profesional egresado de la Universidad de la República o de los niveles terciarios del Consejo de Educación Técnico Profesional, debe realizar contribuciones a los efectos de financiar un sistema de becas para estudiantes de bajos recursos.

A las becas pueden postular estudiantes con hasta 23 años de edad para el primer ingreso y hasta 25 para su renovación. En el caso de la UTU, edad se extiende hasta los 28 años. La renovación es anual y para esto se requiere un nivel básico de desempeño escolar<sup>180</sup>.

Entre 1995 y el año 2009, el Fondo otorgó 54400 becas, un promedio en 15 años de alrededor de 3600 becas. El período 2005-2009 se caracterizó también en este ámbito por una importante expansión de la política al punto de pasar de 3777 a 6498 becas.

179 Vide: <[http://www.universidad.edu.uy/est\\_grado/bienestar.htm](http://www.universidad.edu.uy/est_grado/bienestar.htm)>

180 Vide Fondo de Solidaridad: [http://www.fondosolidaridad.org.uy/afiche\\_becas02.html](http://www.fondosolidaridad.org.uy/afiche_becas02.html)

## 6. Consideraciones finales

Fortalecer la integración escolar y revincular a quienes la han abandonado, son dos tipos de políticas de inclusión educativa que, como tales, trascienden el campo sectorial para ubicarse como componentes clave en la construcción de redes de asistencia y protección social focalizadas en la adolescencia y juventud. El diseño de estas políticas ha sido un avance crucial de la Administración Vázquez. Sin embargo, la revisión que hemos hecho ha identificado siete problemas de diseño e implementación que deberán ser seriamente atendidos en la presente Administración Mujica si se desea desincentivar y revertir la desafiliación educativa.

En primer lugar, existe una amplia diversidad de actores, de diseños y de estrategias en las políticas de inclusión, cuestión que expresa una aplaudible dessectorialización y desestatización de la temática y una activa asunción de corresponsabilidad política por parte de diversos organismos, y también de entidades privadas. Es el resultado de un consenso extendido: si el modelo tradicional de enseñanza media **no sirve** para quienes están escolarizados “sin problemas”, menos puede servir para quienes están en riesgo de, o ya se han desafiado. Sin embargo, aquel consenso nos recuerda que el problema central no son los eventos de insistencia, abandono y desafiliación aquí estudiados, sino el sistema que las genera. Es precisamente en este punto que no encontramos señales políticas claras de parte del organismo del Estado que tiene la responsabilidad principal en la prestación educativa: la ANEP. Las políticas de inclusión son “paliativas”, “compensatorias” pero no “curativas”; requieren de políticas de cambio estructural (Fernández & Bentancur, 2008).

En segundo lugar y con excepción de algunos programas que usan recursos humanos, capital social y recursos materiales “internos” (por ejemplo el PIU), los restantes necesitan de socios locales, de redes y de técnicos locales para operar la propuesta transformadora que están haciendo. Los actores y recursos para estas propuestas han sido correctamente identificados, y asociado; debe mantenerse esta dirección de concertación política, pero teniendo presente que la estrategia no es viable para *todo* el territorio nacional. Las capacidades instaladas a nivel de la sociedad civil organizada están distribuidas en forma desigual entre localidades y departamentos. Los resultados ya son (y serán aún más) desiguales y esto debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar apoyos y asesoramientos.

En tercer lugar, se deriva de los dos puntos anteriores la necesidad de que estas políticas tengan algún grado de coordinación transversal a nivel nacional que permita ordenarlas territorialmente y establecer puentes para que los jóvenes eventualmente puedan circular entre ellas. Un ejemplo que ya se ha empezado a observar es la continuidad no prevista de la trayectoria educativa entre las Aulas Comunitarias y los FPB.

En cuarto lugar, encontramos algunos problemas en la estructura de incentivos que estos programas les presentan a los jóvenes. Por un lado, todos intentan crear condiciones especiales de enseñanza y aprendizaje para la población objetivo; uno de los cambios más notables es la extensión de la doble figura de tutor (académico) y referente (socioemocional). A través de estas innovaciones, los programas se han preocupado en fortalecer algunos aspectos básicos de las organizaciones escolares. Por otro lado, han incluido vínculos entre aquellos incentivos intrínsecos y los incentivos monetarios (becas, transferencias en especie, Asignaciones Familiares, etc). Sin embargo, sólo el segundo tipo es estable, en tanto que los primeros son transitorios. Subyace a las políticas de inclusión el “ideal” de reintegrar al joven desafiado a la “educación pública tradicional” donde no existen ni tutores ni referentes. Este supuesto ha sido ya recogido en varias entrevistas de estudios de evaluación y constituye un desincentivo intrínseco a las propuestas. La única excepción a este esquema es el FPB.

En quinto lugar, al revisar los estudios encontramos grandes dificultades para obtener información básica de monitoreo, y sólo excepcionalmente encontramos evaluaciones. Además, se apreció que la información disponible es desigual entre los diferentes programas, e incluso entre escuelas. Aquí hay un desafío compartido: la generación y difusión de información válida y rigurosa, sobre todo de los impactos en el aprendizaje. Sin esta información a nivel de cobertura poblacional y geográfica, de estrategias y componentes y de resultados e impactos, lejos se estará de poder revertir la situación de superposición de la oferta en algunas zonas del país y a una misma población. Una mejor difusión contribuiría no sólo a una mayor transparencia con la ciudadanía en general sino también a la mejora continua de los programas introducidos.

En sexto lugar, se hace evidente un problema que afecta a todos los programas que “usufructúan” el régimen de designación docente de la ANEP: lentitud en la designación de suplentes, rotación e inestabilidad anual del equipo y pocos incentivos para disminuir el crónico ausentismo que afecta al sistema educativo. En particular, la inasistencia docente es una señal de falta de compromiso inadmisibles en programas que se proponen resignificar el valor de la educación entre jóvenes que perdieron su confianza en ella.

En séptimo lugar, estas políticas requieren de un amplio y nítido apoyo político para institucionalizarse, modificar estructuras y sobre todo, para jerarquizar su asignación presupuestal. La inclusión educativa es una política más cara que el servicio tradicional y además tiene una población. Con base en el PISA-L de Uruguay, la tasa de escolarización a los 15 años para el período 2003-2006 y con el estimado de desafiliación a los 20 años (cap.4), se estimó la cantidad de jóvenes desafiados para el año 2010, que tendrían entre 18 y 22 años de edad. En Uruguay, una parte de la población objetivo de estas políticas ronda entre los 50 y los 75 mil jóvenes desafiados. Las actuales políticas de revinculación cubrieron menos del 10%; es necesario pensar en ampliar sustantivamente su ampliación en el Presupuesto Nacional (2011-2015). Contamos con un amplio consenso en que para integrar socialmente a estos jóvenes se requieren estrategias centradas en la persona del estudiante; en la compleja tarea de reconstrucción de los vínculos con sus pares estudiantes, con los docentes y sobre todo con sus propias capacidades de aprendizaje. Necesitamos traducirlas en asignaciones presupuestales adecuadas.

## Bibliografía

---

- ABADIE, PANAMDI** (2001) *Estudio sobre Indicadores y Costos en la Educación Superior*. Serie Documentos de Trabajo de Rectorado n°11. Montevideo: Universidad de la República (UDELAR).
- ACOSTA, FELICITAS** (2008) *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía.
- ALEXANDER, JEFFRY; ENTWISLE, DORIS & HORSEY, CARRIE** (1997) "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout". *Sociology of Education*, vol. 70 no (2) April. Pp. 87-107.
- ALKIRE, SABINA & FOSTER, JAMES** (2007) *Counting and Multidimensional Poverty Measurement*. OPHI Working Paper Series n°7.
- ALTMARK, SILVIA; URRESTARAZU, INÉS; FERREIRA, N.** (2002) *Análisis de las generaciones del Plan 90. Datos cuantitativos, perfil socio-económico, y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, desde 1990 a 2002*. Documento de Trabajo n°NN. Montevideo: IESTA-FCEA, UDE-LAR.
- ÁLVAREZ, RAMÓN; BOADO, MARCELO; DÍAZ, A; FILARDO, VERÓNICA; GALMES, MARIO; SERNA, MIGUEL & RAMÍREZ, RAUL** (2000) *Censo 2000. Principales Características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Documentos de trabajo del Rectorado No. 7. Montevideo: UDELAR.
- ANEP/CES** (2008a) *Rendición de cuentas 2007*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria. Consultado en página web el 25 de enero de 2010 en [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)
- ANEP/CES** (2008b) *Pliego particular de condiciones para la implementación en el período 2009-2010 del Programa Aulas Comunitarias, mediante la instalación de 18 aulas especializadas en trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Consultado el 25 de enero de 2010 en [www.comprastatales.gub.uy/Pliegos/arch\\_adjunto\\_a135978.doc](http://www.comprastatales.gub.uy/Pliegos/arch_adjunto_a135978.doc)
- ARIM, RODRIGO; CRUCES, GUILLERMO & VIGORITO, ANDREA** (2009) *Programas sociales y transferencia de ingresos en Uruguay: los beneficios no contributivos y las alternativas para su extensión*. Serie Políticas Sociales n°146. Santiago: CEPAL.
- ARISTIMUÑO, ADRIANA** (1996) *Do Schools Matter?*. Tesis Doctoral inédita. Lovaina: Universidad Católica de Lovaina (La Vieja).
- ARNOLD, MARCELO** (2008) "Las Organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopoieticos". *Cinta Moebio* vol 32, Pp 90-108. Consultado el 15/01/10 en: [www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html](http://www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html)
- BERTRANOU, E.** (2002) *Determinantes del avance en los niveles de educación en la Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial*. Serie documentos de trabajo N° 38. La Plata: Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.
- BIDWELL, CHARLES** (1965) "The School as a Formal Organization", en March, James G. (1965) *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally & Company.
- BOOCK, SARANE** (1973) "The School as a Social Environment for Learning: Social Organization and Micro-Social Process in Education". *Sociology of Education* vol. 46 (Winter): 15-50.
- BLANCO, JORGE; MACHADO, ALINA & NALBARTE, LAURA** (1999) *Discriminación por rendimiento curricular. Aplicación al plan 90 de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración*. Montevideo: Instituto de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República (UDELAR).
- BOADO, MARCELO** (2005) *Una aproximación a la deserción estudiantil Universitaria en Uruguay*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/ UNESCO).
- BOADO, MARCELO** (2006) "Repitencia y deserción en la educación universitaria de Uruguay". En Gon-

- zález (Comp) *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- BOADO, MARCELO** (2007) "Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay". En AAVV *El Uruguay desde la Sociología V*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UIDELAR).
- BOADO, MARCELO** (2008) *La movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: CSIC / IUPERJ / FCS.
- BOADO, MARCELO; CANEIRO, MARIÁNGELES & SOTELO, VICTORIA** (2008) "Caracterización y determinantes de la deserción universitaria: la encuesta 2006 a desertores de UIDELAR". En AAVV *El Uruguay desde la Sociología VI*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UIDELAR).
- BOADO, MARCELO & FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2008) *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros Resultados*. Serie Informes de Investigación n°42. Montevideo: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UIDELAR).
- BOADO, MARCELO & RAMÍREZ, RAÚL** (2000) "Feminización y des-masculinización: las transformaciones de la población universitaria". Montevideo: Diario Últimas Noticias, Síntesis Económica.
- BOOCCOCK, SARANE** (1973) "The School as a Social Environment for Learning: Social Organization and Micro-Social Process in Education". *Sociology of Education* vol. 46 (Winter): 15-50.
- BUCHELI, MARISA; ABADIE, PANAMBÍ.; BATHYÁNY, KARINA; CASCUO, ADRIANA; MACHADO, ALINA; PORRINI, ALBA; RAMÍREZ, RAÚL; RIELLA, ALBERTO & RUIZ, BEATRIZ** (2001) *Indicadores de la Universidad de la República. Informe para la Comisión Programática Presupuestal*. Montevideo: UIDELAR.
- BOUDON, RAYMOND** (1983) *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Willey.
- BOURDIEU, PIERRE** (1986) "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales" en de Leonardo, Patricia (1986) *La nueva sociología de la educación*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública / Ediciones El Caballito.
- BOURDIEU, PIERRE** (1990) *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- BOURDIEU, PIERRE** (1992) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, PIERRE** (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, PIERRE** (2000) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BOURDIEU, PIERRE** (2001) *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, JEAN-CLAUDE** (1995) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara. [1971 Minuit, París].
- BOUDON, RAYMOND** (1983) *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- BOURGUIGNON, FRANÇOIS & CHAKRAVARTY, SATYA** (2003) "The measurement of multidimensional poverty". *Journal of Economic Inequality*, vol. 1 pp. 25-49. Springer Netherlands.
- BRYK, ANTHONY & DRISCOLL, MARY ERINA** (1988) *The School as a Community. Theoretical Foundations, Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Working Paper Pp. 88/1105. Chicago: The University of Chicago.
- BRYK, ANTHONY; LEE, VALERIE & HOLLAND, PETER** (1993) *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge University Press.
- BRYK, ANTHONY & LEE, VALERIE** (1992) "Is Politics the Problem and Markets the Answer? An Essay Review of *Politics, Markets and America's Schools*". En *Economics of Education Review* vol. 11 n° 4. P.p. 439-451.
- BRYK, ANTHONY & MENG, YEOW** (1989) "The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Study". *American Educational Research Journal*, vol 26, no. 3. Pp. 353-383.

- BUCHELI, MARISA & CASACUBERTA, CARLOS** (2001) *Sobreeducción y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en Uruguay*. Documento de Trabajo n° 6 vol. 1. Montevideo: Departamento de Economía / Facultad de Ciencias Sociales.
- BUCHELI, MARISA & SPREMOLLA, ALESSANDRA** (2000) *La oferta de trabajo de los estudiantes universitarios en el Uruguay*. Serie Documentos de trabajo de Rectorado n° 5. Montevideo: UDELAR.
- CABELLA, WANDA** (2006) “Los cambios recientes de la familia uruguaya: la convergencia hacia la segunda transición demográfica”. En Clara Fassler (coord.) *Familias en cambio en un mundo de cambio*. Pag. 80-107. Red de Género y Familia, Montevideo: Ediciones Trilce.
- CABRERA, LIDIA; BETHENCOURT, JOSÉ; ALVAREZ, PEDRO & GONZÁLEZ, MIRIAM** (2006) “El problema del abandono de los estudios universitarios”. RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa) vol. 12 num. 2 pp171-203.
- CAMORS, JORGE** (coord) (2006) *Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa*. Montevideo: Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.
- CARDOZO, SANTIAGO** (2008) *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008)*. Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia. Montevideo: Presidencia de la República.
- CARDOZO, SANTIAGO & IERVOLINO, ALEJANDRA** (2009) “Adiós juventud; modelos de transición hacia la vida adulta en Uruguay”. Revista de Ciencias Sociales n° 25. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- CARDOZO, SANTIAGO; LLAMBÍ, CECILIA & RODRÍGUEZ, FEDERICO** (2001) *La Educación Media Superior en Uruguay: evidencias sobre el Bachillerato Secundario*. Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MESyFOD y utu-BID). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- CARLI, SANDRA** (2005) “La relación entre generaciones”. En MECT (2005) *Experiencias pedagógicas: voces y miradas: Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Pp.215-220.
- CASAL, J., GARCÍA, M., MERINO, R & QUESADA, M.** (2006) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Barcelona: Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- CASTEL, ROBERT** (2000) “The Roads to Disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships”. International Journal of Urban and Regional Research vol. 24 (3). Malden, MA.
- CENTRO DE MICRODATOS** (2008) *Estudio sobre Causas de la Deserción Universitaria. Informe Final*. Santiago: Departamento de Economía de la Universidad de Chile. Consultado en web el 15/01/2010 [www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf](http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf)
- CEPAL** (1992) *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*. Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL** (1994) *Los Bachilleres Uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CHUBB, JOHN & MOE, TERRY** (1990) *Politics, Markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- CLAVIJO, D.; ACOSTA, M.; BECERRA, C.; GUTIÉRREZ, F.** (2000) *La educación superior de Colombia en cifras. Resumen estadístico de la década 1990-99*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- CNCPS** (2008) *Plan de Equidad*. Montevideo: Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la República.
- CROMPTON, ROSEMARY** (1993) *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.

- COLEMAN, JAMES (1988) "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology* vol 94 P.p. 95-120.
- COLEMAN, JAMES; CAMPBELL, ERNEST; HOBSON, CAROL; MCPARTLAND, JAMES; MOOD, ALEXANDER; WEINFELD, FREDERICK & YORK, ROBERT (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, US Government Printing Office.
- COLEMAN, JAMES; HOFFER, TOM & KILGORE, SALLY (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.
- DIDRIKSSON, A. (2006) "Caracterización y desarrollo de las macrouniversidades en América Latina y el Caribe". En Rama, Carlos (Ed) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- UNESCO.
- DI GRESIA, L.; PORTO, A.; RIPANI, L. (2002) *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. Serie documentos de trabajo N° 45 . La Plata: Departamento de Economía de la UNLP.
- DGPU (2002) *Estadísticas Básicas de la Universidad de la República. Catálogo 2001* Montevideo: Universidad de la República (UDELAR).
- DOYAL, LEN & GOUGH, IAN (1994) *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Economía Crítica. [Theory of Human Needs. MacMillan].
- DRAPELA, LAURIE (2005) "Does Dropping Out Of High School Cause Deviant Behavior? An Analysis Of The National Education Longitudinal Study". *Deviant Behavior*, vol 26. Pp. 47-62.
- DYNARSKY, MARK (2006) "Interpreting the Evidence from Recent Federal Evaluations of Dropout-Prevention Programs: The State of Scientific Research". En Orfield, Gary. (ed) *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press. Pp.255- 268.
- EDMONDS, RONALD (1979) "Effective Schools for the Urban Poor". *Educational Leadership* n°37 P.p. 15-27.
- ELDER, GLEN (1998) "The Life Course as Developmental Theory". *Child Development* 9(1) P.p. 1-12.
- ELDER, GLEN; KIRPATRIK, MONICA & CROSNOE, ROBERT (2004) "The Emergence and Development of Life Course Theory", en Mortimer, J. & Michael J. Shanahan *Handbook of the Life Course*. New York: Springer.
- ENIA (2009) *Plan de Acción 2010-2015*. Montevideo: Presidencia de la República.
- ENIA (2010) *Dimensionamiento económico de las propuestas incluidas en el Plan de Acción 2010-2015*. Montevideo: presidencia de la República.
- EVERITT, BRIAN; LANDAU, SABINE & LEESE, MORVEN (2001) *Cluster Analysis. Fourth Edition*. Arnold. Kuddilli, India.
- ELLIKSON, PHYLLIS; BUI, KHANH; BELL, ROBERT; MCGUIGAN, KIMBERLY A. (1998) "Does Early Drug Use Increase The Risk Of Dropping Out Of High School?". *Journal of Drug Issues*, Vol. 28, no. 2. Spring.
- ERRANDONEA, ALFREDO (1989) *Las clases sociales en el Uruguay*. Montevideo: CLAEH / Banda Oriental.
- ERRANDONEA, GABRIEL (2003) *Los Profesionales Universitarios en el Uruguay. Un perfil socio demográfico, de formación y trabajo*. Montevideo: Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo de la Universidad de la República.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ (2001) *Contribución al análisis organizacional en educación*. Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR). Montevideo: Ediciones Plural.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ (2002) "Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. VII. Núm. 16. México.

- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2004 a) “Clima organizacional en las escuelas. Un enfoque comparativo para México y Uruguay”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, vol. 2 núm 2 Universidad de Deusto (País Vasco, España) y Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2004 b) “Las escuelas eficaces y las reformas educativas de segunda generación”. Estudios Sociológicos. N°65. México D. F.: El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2007a) *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México D.F.: El Colegio de México.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2007b) “Persistent Inequalities in Uruguayan Primary Education 1996-2002” en Richard Teese, Stephen Lamb & Marie Duru-Bellat (editors) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* vol. 2. Springer. Dordrecht, The Netherlands. ISBN 978-4020-5915-5.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2009a) *La nueva matriz de política social en México y la evolución de la desigualdad educativa (1995-2006)*. Informe de Investigación n°44. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2009b) “La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) vol. 7 n°4.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ** (2009c) *Hacia un enfoque multidimensional de la pobreza: cuestiones teóricas y metodológicas*. Documento de Trabajo n°84. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ; ARMÚA, MARCELA; BERNADOU, OLGA; CENTANINO, IVANNA; FERNÁNDEZ, MARLENE; LEYMONIÉ, JULIA; ROSSELLI, ANNA & SANCHEZ, HELVECIA** (2007) *Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Programa ANEP-PISA. Montevideo: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas. Administración Nacional de Educación Pública.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ & BENTANOUR, NICOLÁS** (2008) “La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE), vol 6, num. 4.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ & BOADO, MARCELO** (2008) “Concepto y metodología para la observación de las trayectorias escolares en el panel de estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003”. En *El Uruguay desde la Sociología vol VI*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ; BOADO, MARCELO Y BONAPELCH, SOLEDAD** (2008) *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Serie Informes de Investigación n°41. Montevideo: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ & MIDAGLIA, CARMEN** (2005) “El uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizajes en la educación Primaria. Los casos de México y de Uruguay”, en Cueto, Santiago (editor) *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL / CINDE.
- FERNÁNDEZ, TABARÉ & PEREDA, CECILIA** (2009) *Explicar / intervenir sobre la desafiliación educativa en la enseñanza media*. Ponencia presentada a las VIII Jornadas de Investigación del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, 1, 2 y 3 de diciembre de 2009.
- FERRARI, RITA** (2009) “Formación Profesional Básica. Una deuda con la sociedad uruguaya”. En Ubal, Marcelo & Bianchi, Cristiana (editores), *FPB - formación profesional básica, plan 2007*. Tomo 1. Montevideo: ANEP/ Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU).
- FERRARI, FERNANDA; MARTINEZ, JUAN PABLO; SAAVEDRA, ENRIQUE; SALAS, GONZALO & ZERPA, MARIANA** (2010) *Estudio 4: identificación y dimensionamiento económico de alternativas para favorecer la permanencia o motivar el retorno a la educación media*. Montevideo: ENIA / Presidencia de la República.

- FILGUEIRA, CARLOS** (1998) *Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.
- FIZBEIN, ARIEL & SHADY, NORBERT** (2009) *Conditional Cash Transfers. Reducing present and future poverty*. Washington, D.C.: The World Bank.
- FRIGO, L.; DA COSTA, A.; DA ROSA, C.; VIANNA, L.; RANGEL, N.** (1991) *Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987*. Departamento de Pesquisa Institucional. Porto Alegre: Pro-reitoria de Planejamento, Universidade Fedra do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- FURTADO, MAGDALENA** (2003) *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Cuaderno de Trabajo n°22. Montevideo: ANEP / Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Superior.
- GARZA, MABEL & VILLAREAL, HÉCTOR** (2007) Do Conditional Transfers Affect Poor Student Performance?. Paper del World Bank. Consultado el 15 de enero de 2010 en el sitio: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1171379341729/Session1\\_HectorVillarreal1.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1171379341729/Session1_HectorVillarreal1.pdf).
- GAMORAN, ADAM & LONG, DANIEL** (2007) Equality of Educational Opportunity: a 40 year retrospective. In Richard Teese, Stephen Lamb & Marie Duru-Bellat (edit) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Vol. 2. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- GERMANI, GINO & SAUTÚ, RUTH** (1965) *Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios*. Buenos Aires: Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.
- GIOVAGNOLI, P.** (2002) *Determinantes de la graduación y deserción universitaria. Aplicación de modelos de duración*. Serie documentos de trabajo N° 37. La Plata: Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.
- GOLTHORPE, JOHN** (2000) *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- GONZÁLEZ, L.E.** 2006 "Repitencia y deserción universitaria en América Latina". En Rama, Carlos (Ed) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- UNESCO.
- GOYENECHÉ, JUAN; URRESTARAZU, INES & ZOPPOLO, GUILLERMO** (2001) "Cuándo me voy a recibir? Una aproximación a la duración de la carrera estudiantil". *Quantum*, N° 12. Montevideo: Universidad de la República (UDELAR).
- HOGAN, DENNIS** (1978) "The Variable Order of Events in the Life Course". *American Sociological Review*, vol. 43(3): 573-586.
- INAU** (Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay) (2009) *Informe preliminar de gestión 2005-2009*. Consultado el 25 de enero de 2010 en la dirección de web: [http://www.inau.gub.uy/component/docman/cat\\_view/11-documentos-institucionales.html](http://www.inau.gub.uy/component/docman/cat_view/11-documentos-institucionales.html).
- JARAMILLO & RUIZ, I.** (2001) *Perfil socio-económico del estudiantado de EAFIT*. Oficina de Planeación Integral. Medellín: Universidad EAFIT.
- JUSIDMAN, CLARA** (1993) *El sector informa en México*. Cuaderno de Trabajo n12. Secretaría de Trabajo y Previsión social. México DF.
- LATIESA, MARGARITA** (1992) *La deserción universitaria*. Madrid: CIS / Siglo XXI.
- LECCARDI, C.** (2005) *Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century*. London: Sage Publications.
- LÉMEZ, RODOLFO** (1991) *Lógica de un ajuste imperfecto*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- LEE, VALERIE & SMITH, JULIA** (2001) *Restructuring High Schools for excellence and Equity. What Works*. New York: Teacher College.
- LEE, VALERIE & BRYK, ANTHONY** (1988) "Curriculum Tracking as Mediating the Social Distribution of High School Achievement". *Sociology of Education* vol. 61 (2). Pp. 78-94. April. Chicago.

- LEE, VALERIE & BRYK, ANTHONY (1989) "A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement". *Sociology of Education* n 62. number 3, 172-192. October. Chicago.
- LEE, VALERIE; BRYK, ANTONY & SMITH, JULIA (1993) "The Organization of Effective Secondary Schools". *Review of Research in Education* n° 19 171-267.
- LEE, VALERIE & BURKHAM, DAVID (2003) "Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure". *American Educational Research Journal*, vol. 40 (2): 353-393.
- LEE, VALERIE & BURKHAM, DAVID (2002) *Inequality at the Starting Gate*. Economic Policy Institute. Washington.
- LEE, VALERIE; BURKAM, DAVID & SMERDON, BECKY (1997) "Gender and Science Learning Early in High School: Subject Matter and Laboratory Experiences". *American Educational Research Journal* vol. 34 (2) pp. 297-331.
- LEE, VALERIE; CHOW-HOY, TODD; BURKHAM, DAVID; GEVERT, DOUGLAS & SMERDON, BECKY (1998) "Sector Differences in Advanced Coursetaking in High School Mathematics: a Private School Effect of a Catholic School Effect?". *Sociology of Education* October.
- LEE, VALERIE; CRONINGER, ROBERT & SMITH, JULIA (1994) "Parental Choise of Schools and Social Stratification in Education: The Paradox of Detroit". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Winter, volume 16, number 4. Pp. 434-457.
- LEE, VALERIE; DEDRICK, ROBERT & SMITH, JULIA (1991) "The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers 's Sense of Efficacy and Satisfaction". *Sociology of Education* vol. 64 (July). Pp. 190.208.
- LEE, VALERIE & LOEB, SUSANNE (2000) "School Size in Chicago Elementary Schools: effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement". *American Educational Research Journal* vol. 37 (1) pp. 3-31.
- LEE, VALERIE & SMITH, JULIA (1993) "Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle-grade Students". *Sociology of Education* vol. 66 (3) p164-187.
- LEE, VALERIE & SMITH, JULIA (1996) "Collective Responsibility for Learning and its Effects on Gains in Achievement for Early Secondary Schools Students". *American Journal of Education*, vol. 104, February 1996. Pp. 103-147.
- LEE, VALERIE; SMITH, JULIA & CRONINGER, ROBERT (1997) "How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning in Mathematics and Science". *Sociology of Education* vol. 70. April P.p. 128-150.
- LÓPEZ, NESTOR & GLUZ, NORA (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos; un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- LÓPEZ, NÉSTOR; CORBETTA, SILVINA; STEINBERG, CORA & TENTI FANFANI, EMILIO (2008) *Políticas de equidad educativa en México. Análisis y propuestas*. México, D.F.: CONAFE / IPE-UNESCO.
- MCPARTLAN, JAMES & JORDAN, WILL (2004) "Essential Components of High School Dropout-Prevention Reforms" en Orfield, Gary. (ed) *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.
- MACMILLAN, ROSS (ed) (2005) *The Structure of The Life Course: Stantarized? Individualized? Differentiated?*. Amsterdam: Elsevier.
- MANCEBO, ESTER & MONTEIRO, LUCÍA (2009) "El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* vol.7 num. 4.
- MARRERO, ADRIANA (2002) "Promesas incumplidas: los alcances del universalismo en el bachillerato", en *El Uruguay desde la Sociología*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República.

- MEC (2007) *Anuario Estadístico de Educación 2006*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.
- MELÉNDEZ, M. (1996) *Reprobación y deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico el Parray: un estudio de caso*. Confluencia Noroeste. México: ANUIES.
- MESYFOD (1999a) *El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos*. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación n°1. Montevideo: ANEP.
- MESYFOD (1999b) *Censo Nacional de Aprendizajes en los terceros años del Ciclo Básico. Primera comunicación de Resultados*. Montevideo: ANEP.
- MESYFOD (2000a) *El ciclo básico y la experiencia piloto. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos*. Montevideo: ANEP.
- MESYFOD (2000b) *Formación de actitudes y opiniones. Los estudios desde la perspectiva de los estudiantes*. Censo Nacional de Aprendizajes en los terceros años del Ciclo Básico. 7a Comunicación de resultados. Montevideo: ANEP.
- MESYFOD (2000c) *El Plan 1996 en el Ciclo Básico: un análisis comparativo costo-eficiencia*. Cuadernos de Trabajo. Serie Estudios Sociales sobre la Educación n°V. Montevideo: ANEP.
- MEMFOD (2000c) *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes de Tercer año de enseñanza Media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999*. Montevideo: ANEP.
- MENSCH, BARBARA & KANDEL, DENISE (1988) "Drooping out of High School and Drug Involvement". *Sociology of Education*, vol 61 (April) pp95-113.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008a) Reporte de monitoreo n°1. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008b) Reporte de monitoreo n°2. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008c) Reporte de monitoreo n°3. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008d) Reporte de monitoreo n°4. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008e) Reporte de monitoreo n°5. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008f) Reporte de monitoreo n°6. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008g) Reporte de monitoreo n°7. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MIDES/INFAMILIA/PAC (2008h) Reporte de monitoreo n°8. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- MINEDUC (2007) *Chile Califica. Buenas prácticas en inclusión juvenil y retención escolar*. Santiago de Chile. Consultado en Ministerio de Educación de Chile en: [www.mineduc.cl/biblio/documento/200711301108340.05.BuenasPracticasIJ-RE.doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200711301108340.05.BuenasPracticasIJ-RE.doc).
- MECT (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN) (2005) *Experiencias pedagógicas: voces y miradas: Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires.
- MOREIRA, MIRTA; PATRÓN, ROSSANA & TANSINI, RUBEN (2007) *La escuela pública: puede y debe rendir más. Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1° en las escuelas públicas de Montevideo: 1999-2005*. Montevideo: CSIC/ASDI/Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Economía.
- MORTIMORE, PETER; SAMMONS, PAMELA; STOLL, LOUISE; LEWIS, DAVID & ECOB, RUSSELL (1988) *School Matters*. California: The University of California Press.
- MURILLO, JAVIER (COMP) (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- KAUFMAN, PHILLIP; NAOMI, MARTHA & CHAPMAN, CHRISTOPHER (2004) *Dropout rates in the United States 2001*. Washington: National Center for Education Statistics.
- NEGRI DE MALLEA, MARÍA.; MONTAÑEZ, SILVIA.; GOLDBERG, MARÍA.; HENRÍQUEZ, GRISELDA. (2003) *Una propuesta de investigación evaluativa para la Universidad Nacional de San Juan*. Argentina: Universidad Blas Pascal.
- NEUGARTE, BERNICE (1973) "Patterns of Aging: Past, Present and Future". *The Social Service Review*, vol. 47(4):571-580.

- NEIROTTI, NERIO** (2008) *De la experiencia escolar a las políticas públicas Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- OECD-PISA** (2004) *Learning for Tomorrow's world. First Results from PISA 2003*. París: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD)/ UNESCO.
- OECD- PISA** (2005) *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. París: Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD)/ UNESCO.
- OECD-PISA** (2007) *Scientific competencies for the world of tomorrow. Vol 1. Analysis. Vol. 2 Data*. París: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- OSORIO & JARAMILLO** (1999) *Deserción en los programas de pregrado 1995-1998*. Oficina de Planeación Integral. Medellín: Universidad EAFIT.
- PATRÓN, ROSSANA** (2008) "Early school dropouts in developing countries: An integer approach to guide intervention. The case of Uruguay". *Journal of Economics, Banking and Finance*, vol. 2, n° 2.
- PEREDA, CECILIA** (2008) "Investigación e intervención en organizaciones escolares: Algunas reflexiones desde la teoría de sistemas sociales complejos". *Páginas de educación Año 1, n°1*, Pp7-18. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- PERERA, HÉCTOR; GATTI, E; PERE, NANCY.** (Comps.) (2001) *Pedagogía Universitaria. Formación del Docente Universitario*. Caracas: Ediciones IESALC / UNESCO.
- PÉREZ SAINZ, JUAN P.** (ed) (1996) *Neoinformalidad en Centroamérica*. San José de Costa Rica: FLACSO.
- PETERSON, PAUL & WOESSMANN, LUDGER** (2007) "Schools and the Equal Opportunity Problem", en Woessmann, Ludger & Peterson, Paul (coord.) *Schools and the Equal Opportunity Problem*. Cambridge: CES-Ifo. Seminar Series. Massachusetts Institute of Technology.
- PNUD-HONDURAS** (2002) *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2002*. Tegucigalpa: PNUD.
- POGGI, MARGARITA & NITEROI, NERIO** (2004) *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- PORTES, ALEJANDRO** (1995) *En torno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada*. México D.F.: FLACSO / Miguel Angel Porrúa.
- PORTO, A.; DI GRESIA, L.** (2000) *Características y rendimiento de los estudiantes universitarios. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP*. Serie documentos de trabajo n° 24. La Plata: Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.
- RAMA, GERMÁN & FILGUEIRA, CARLOS** (1991) *Los jóvenes en Uruguay: esos desconocidos*. Montevideo: CEPAL.
- RAMA, GERMÁN; RAVELA, PEDRO; MANCEBO, ESTER; DE SOUZA, RAUL; SILVEIRA, SARA** (1994) *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: CEPAL.
- RAMA, GERMÁN** (2004) "La evolución de la educación secundaria en Uruguay". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 2 (1). Universidad Autónoma de Madrid /Universidad de Deusto. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Rama.pdf>
- RAMA, CARLOS (ED)** (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- RAVELA, PEDRO (COORD)** (2003) *Primer Informe Nacional PISA 2003 Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- RAVELA, PEDRO; PICARONI, BEATRIZ; CARDOSO, MANUEL; FERNÁNDEZ, TABARÉ, GONET, DINA; LOUREIRO, GRACIELA & LUACES, OSCAR.** (1999) *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Montevideo: UMRE-MECAEP-ANEP.
- RIOS DE TORRES, R.; VILARIÑO, I.** (1999) *Estudio de bajas parciales y bajas totales. Año académico 1998-99*. Oficina de Planeación y Estudios Institucionales; Colegio Universitario de Ponce. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

- ROMÁN, MARCELA** (2009) “Abandono y Deserción Escolar: Duras Evidencias de la Incapacidad de Retención de los Sistemas y de su Porfiada Inequidad”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* vol.7 n°. 4.
- RUMBERGER, RUSSELL** (1995) “Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools.” *American Educational Research Journal*, vol. 32 no. 3. Pp. 583-625.
- RUMBERGER, RUSSELL** (2004 a) “Why Students Drop Out of School?”. En ORFIELD, Gary. (ed) *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.
- RUMBERGER, RUSSELL** (2004 b) “What can be done to reduce dropout rates?”. En ORFIELD, Gary. (ed) *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.
- RUMBERGER, RUSSELL & LAMB, STEPHEN** (2003) “The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia”. *Economics of Education Review*, no 22 pages 353- 366. Pergamon.
- RYAN, PAUL** (2001) “The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective”. *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, 34-92.
- SANDOVAL, ANTONIO** (2001) *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajador social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- SHAIENKS, DANIELLE; EISL-CULKIN, JUDY & BUSSIÈRE, PATRICK** (2006) *Follow-up on Education and Labour Market Pathways of Young Canadians Aged 18 to 20 – Results from YITS Cycle 3*. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics. Statistics Canada. Research Paper n°81-595-MIE2006045. Ministry of Industry. Ottawa.
- SETHURAMAN, S.V.** (1979) “El sector urbano no formal: definición, medición y política”. *Revista Internacional del Trabajo*. Ginebra: OIT.
- SEWELL, WILLIAM & SHAH, VIMAL** (1967) “Socioeconomic status, intelligence and attainment of Higher Education”. *Sociology of Education* vol. 40 no.1 Winter. Pp. 1-23.
- SEWELL, WILLIAM & SHAH, VIMAL** (1968) “Social class, Parental Encouragement and Educational Aspirations”. *The American Journal of Sociology*, Vol. 73 No. 5 (March). Pp559-572.
- SIDICARO, R. & TENTI FANFANI, EMILIO.** (comps) (1997) *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: UNICEF/LOSADA.
- SILVEIRA, YANET & ROMERO, MARIANA** (coords.) (2009) *Experiencias de enseñanza y aprendizaje para compartir*. Cuaderno de Trabajo n° 8. Montevideo: UNESCO.
- SITEAL** (2009) *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina. Buenos Aires: UNESCO / IPE / OEI.
- SPOSETTI, A.; ECHEVARRÍA, H.** (2000) *El factor educacional como causa potencial de la deserción en el primer año de la Universidad*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Río, Cuarto-SECyT.
- SPOSETTI, A.** (1994) *La tasa de graduación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. - 1977-1993; Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. UNRC.
- SOLÍS, PATRICIO** (2007) “Cambio estructural y movilidad ocupacional en Monterrey, México”. En Cortés, Fernando; Escobar, Agustín & Solís, Patricio (coord.) *Cambio estructural y movilidad social en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- TORRELO, MARIELA & CASACUBERTA, CARLOS** (2000) *Características socio-económicas de la matrícula universitaria*. Serie Documentos de trabajo de Rectorado. Montevideo: UIDELAR.
- TENTI FANFANI, EMILIO; FREDERIC, SABRINA; STEINBERG, CORA, ET AL** (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) / International Institute for Educational Planning (IIEP).

- TERIGI, FLAVIA** (2009) “Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) vol. 7, n° 4.
- TINTO, VINCENT** (1975) “Dropout from higher education: a theoretical syntesis of recent research”, en Review of Educational Research vol. 45 no. 1. Pp. 89-125.
- TINTO, VINCENT** (1987) “El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”. México DF: UNAM-ANUIES.
- TINTO, VINCENT** (2002) *Taking Student Learning Seriously*; *Building Communities of Active Learners*. Arizona: Southwest Regional Learning Communities Conference, Temple.
- TINTO, VINCENT** (2003) *Learning Communities: Building Gateways to Student Success*; Gateway to Learning. St Louis, Missouri: Promoting Student Success Conference,.
- THOMSON, SUE** (2005) *Pathways from School to Further Education or Work: Examining the consequences of year 12 course choices*. Research Report 42. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Sidney: ACER.
- TORBEN PILEGAARD, JENSEN AND ANDERSEN, DINES** (2006) “Participants in PISA 2000 – Four Years Later”., en Mejdning, J. & Roe, A. (eds) *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- TOCKMAN, VICTOR** (1991) *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- TYACK, DAVID & CUBAN, LARRY** (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- TYLER, WILLIAM** (1991) *Organización escolar*. Barcelona: Morata.
- UDELAR** (2007) *V Censo de Estudiantes Universitarios*. Montevideo: Universidad de la República.
- UDELAR** (2008) *Programa de apoyo y seguimiento a las generaciones de ingreso a la UDELAR*. Informe de lo actualizado: Febrero – octubre 2008. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (UDELAR).
- UMRE** (Unidad de Medición de Resultados Educativos) (1997) *Segundo Informe Público. Evaluación Nacional de Aprendizajes Lengua Materna y Matemática. 6° grado de Enseñanza Primaria*. Montevideo: ANEP.
- UNESCO-SERCE** (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF** (2009) *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia Uruguay 2009*. Montevideo: Naciones Unidas.
- VAILLANT, MARCEL; FERNÁNDEZ, ADRIAN; KATZMAN, RUBEN.; CASACUBERTA, CARLOS; BARRENECHEA, PEDRO** (2001) *El desarrollo humano en Uruguay: Inserción internacional, empleo y desarrollo humano*. Montevideo: CEPAL / PNUD.
- VARELA, CARMEN; POLLERO, RAQUEL & FOSTIK, ANA** (2008) “La fecundidad: evolución y diferenciales en el comportamiento reproductivo” en Varela, Carmen (comp) *Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI*. Montevideo: Programa de Población/UNFPA/TRILCE.
- VEROCAI, ANA** (2008) *Análisis de las trayectorias de los estudiantes de primer año del Ciclo Básico. La incidencia de los factores organizacionales*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.
- WERBLOW, JACOB & DUERSBERY, LUKE** (2009) “The impact of High School Size on Math Achievement and Dropout Rate” en High School Journal. The University of North Carolina Press.
- WEICK, KARL** (1976) “Educational Organizations as loosely coupled systems” in Administrative Science Quarterly n. 21. p.1-19.



## Glosario, acrónimos y referencias institucionales

---

**ANEP.** Administración Nacional de Educación Pública, ente autónomo de rango constitucional con competencia sobre la educación inicial, primaria, secundaria, técnico-profesional y magisterial impartida por el Estado.

**ATD.** Asambleas Técnico-Docentes. Son órganos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en los problemas técnico-pedagógicos de la rama respectiva y en temas de educación general. Funcionan por establecimientos de enseñanza así como en asambleas nacionales de docentes de cada Consejo de desconcentrados de la ANEP.

**BPC.** Base de prestaciones y contribuciones fijada por decreto por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y por el Ministerio de Economía y Finanzas.

**CECAP.** Centro Educativo de Capacitación y Producción. Depende de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

**CEP.** Consejo de Educación Primaria de la ANEP. Desde la Ley de Educación n°18.437, pasó a denominarse Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

**CERP.** Centros Regionales de Profesores de la ANEP. Son centros de Formación de Docentes de Educación Media creados en la segunda mitad de la década de 1990. Se trata de la única oferta de este tipo de carácter presencial fuera de la capital del país.

**CES.** Consejo de Educación Secundaria de la ANEP.

**CETP.** Consejo de Educación Técnico Profesional de la ANEP. También identificado por UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay).

**DFPD.** Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP. Actualmente, Consejo de Formación por mandato de la Ley de Educación n°18.437

**DGPU.** Dirección General de Planificación Universitaria, dependiente del Rectorado de la Universidad de la República.

**ECH.** Encuesta Continua de Hogares. Levantada anualmente y en todo el país desde 1986 por el Instituto Nacional de Estadística del Uruguay. Desde el año 2006 la ECH tiene representatividad también para las localidades menores a 5 mil habitantes y áreas rurales. Su objetivo principal es proporcionar información sobre los ingresos de los hogares y el empleo. Cuenta con módulos permanentes sobre educación máxima, cobertura de salud y características físicas de la vivienda ocupada. En los últimos años se le han añadido otros temas, tales como beneficio de políticas sociales (PANES, Asignaciones Familiares, etc), migraciones internas e internacionales, fecundidad, pertenencia étnica, filiación religiosa y uso del tiempo.

**EMS.** Educación Media Superior. Corresponde a los últimos tres años de la Educación Media, posteriores al Ciclo Básico (CB). Se ofrece en dos modalidades, Bachillerato Tecnológico (BT) o Educación Media tecnológica (EMT) y Bachillerato Diversificado (BD) de carácter general pre-universitario.

**FPB.** Programa de Formación Profesional Básico, dependiente del CETP. Es una política educativa focalizada en la inclusión educativa de jóvenes con 15 y más años de edad que nunca ingresaron o que abandonaron el Ciclo Básico y que a su conclusión otorga un diploma con equivalencia formal al CB.

**INFAMILIA.** Programa de Infancia, Familia y Adolescencia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Su objetivo es mejorar las condiciones de vida e inserción social de niños, niñas, adolescentes y sus familias en situación de exclusión social. El Programa surgió con cofinanciamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y fondos del Gobierno Nacional.

**MIDES.** Ministerio de Desarrollo Social, organismo creado en 2005 durante la Administración de Tabaré Vázquez con el objetivo de coordinar las políticas sociales, de género (Instituto de la Mujer) y de jóvenes (Instituto de la Juventud). Entre 2005 y 2007 llevó adelante el PANES y desde 2008 coordina la implementación del Plan de Equidad.

**osc.** Organización de la Sociedad Civil, también Organización No Gubernamental.

**PAC.** Programa de Aulas Comunitarias. El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) es un centro formal de educación media, que imparte el currículum oficial pero fuera de los liceos públicos y con la estructura organizacional dada por un proyecto de inclusión socioeducativo propio de la educación no formal. Fue diseñado conjuntamente por el Programa INFAMILIA y el CES y comenzó a funcionar en 2007.

**PANES.** Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social. Fue diseñado e implementado por la Administración de Tabaré Vázquez en marzo de 2005 y hasta diciembre de 2007 concretando una propuesta de la campaña electoral que llevó a la izquierda al gobierno de que se haría cargo de paliar y revertir la extensa situación de pobreza que existía en el país luego de la prolongada crisis económica (2000-2004). Consistió en varios programas, siendo el Ingreso Ciudadano (una transferencia monetaria condicionada) el más difundido, ya que alcanzó a más de 200 mil uruguayos.

**PISA.** Programme for International Student Assessment. Fue establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1997 evalúa cada tres años el desarrollo de las competencias lectora, matemática y científica de los jóvenes de 15 años que se encuentran cursando algún programa formal de educación post-primaria. Alternadamente, se define un área prioritaria: en 2000 fue Lectura, Matemática en 2003, Ciencias en 2006 y Lectura de nuevo en 2009. Está comenzando a preparar la quinta para el 2012 cuyo foco vuelve a ser Matemática. El interés de los países por la información proporcionada por PISA ha ido creciendo notoriamente: en 2000 y 2003 participaron 43 países en tanto en que en 2009 el número se elevó 66 países, nueve de ellos de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. En web: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) se dispone de todos los informes publicados, ejemplos de las pruebas y todas las bases de datos.

**PISA-L URUGUAY.** Tipo de proyecto de investigación longitudinal que establece un seguimiento periódico de los jóvenes evaluados a los 15 años por PISA. Se concentra en las dimensiones clásicas de la transición a la vida adulta: trayectorias académicas, ingreso al mercado de trabajo, emancipación, unión y maternidad. Existen actualmente seis en el mundo: Australia, Canadá, Dinamarca, República Checa, Uruguay y Suiza. En el Uruguay está a cargo de Marcelo Boado y Tabaré Fernández del Departamento de Sociología de la UDELAR. En 2007 se levantó la primera encuesta de seguimiento a una muestra aleatoria de 2201 jóvenes de los 5835 que participaron en pisa 2003. Los datos se matchearon con el cuestionario aplicado en 2003 y con los resultados de la evaluación PISA. Mayores detalles en Fernández, Boado y Bonapelch (2008) y Boado & Fernández (2010).

**PIU.** Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico de Educación Media. Establecido en el año 2008 por el Consejo de Educación Secundaria, se focaliza en estudiantes que presentan indicadores de riesgo de desafiliación en base a su trayectoria en Primaria o en el Ciclo Básico. En 2009 participan 79 liceos de todo el país. Más detalles en el capítulo 11 de este libro y en la web.

**PLAN DE EQUIDAD.** Es un plan del Gobierno Nacional definido en función de las definiciones adoptadas en el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, aprobadas en primera instancia por el Gabinete Social, y posteriormente avalada por el Presidente de la República y el Consejo de Ministros. De acuerdo a su definición institucional, su propósito central es que todos los habitantes tengan posibilidades efectivas de desarrollar una vida digna en tanto se trata del ejercicio de los derechos fundamentales que propician la condición de ciudadano y por ende es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto y del Estado en particular.

**PNET.** Programa Nacional de Educación y Trabajo. Depende de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. El Programa busca ofrecer una propuesta educativa flexible y amplia, a jóvenes de entre 15 a 20 años que no estudian en el sistema educativo formal, no trabajan y se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

**SOCAT.** Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) del Programa Infamilia del Mides. El programa apunta al desarrollo comunitario a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar ó vivir en el mismo territorio. En cada zona, trabaja un equipo técnico encargado de establecer los vínculos en el terreno a través de las visitas y el conocimiento de la comunidad. Se centra en tres líneas de acción: i) Aumentar los niveles de articulación y coordinación de los servicios destinados a la infancia y la adolescencia de su territorio de referencia; ii) Mejorar el acceso de la población a los servicios, especialmente en aquellos vinculados a la infancia y la adolescencia, buscando unir la oferta de estos con las demandas de la población; iii) Promover la participación ciudadana, a través de la creación y/o fortalecimiento de redes locales, en espacios específicos de articulación, llamados Mesas de Coordinación Zonal, mediante los cuales elaboran proyectos para solucionar problemas de la infancia y la adolescencia de su territorio.

**UDELAR.** Universidad de la República Oriental del Uruguay. Se trata de la única universidad pública del país y hasta décadas recientes, de la única universidad del país.

**UNICEF.** United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Es el organismo de las Naciones Unidas dedicado a la infancia y la adolescencia,

cuyo mandato es ayudar a los países a cumplir con sus compromisos adquiridos en materia de derechos humanos.

**UNFPA.** United Nations Population Fund (Fondo de Población de las Naciones Unidas). Agencia de cooperación internacional para el desarrollo. En Uruguay, el UNFPA trabaja junto a instituciones gubernamentales, académicas y de la sociedad civil en la implementación de políticas públicas y programas de desarrollo que atienden prioridades poblacionales desde un enfoque de derechos y una perspectiva de género.

## Referencia de autores

---

**MARCELO BOADO MARTÍNEZ** (Montevideo, 1961). Doctor en Sociología (IUPERJ, 2005). Actualmente se desempeña como Profesor Agregado del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR). Dicta cursos de grado y post-grado sobre Movilidad social y Metodología Cuantitativa. Dirigió entre 2004 y 2006 el Proyecto *Una aproximación al fenómeno de la Deserción estudiantil en UDELAR* y codirigió el proyecto *Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003* entre 2006 y 2008. Integra el Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel I. Recientemente ha publicado *La movilidad social en el Uruguay* (editado por IUPERJ- CSIC/ UDELAR, 2008) y *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes uruguayos* (Montevideo, FCS, 2010) en coautoría con Tabaré Fernández. Correspondencia: [marcelo@fcs.edu.uy](mailto:marcelo@fcs.edu.uy)

**MARISA BUCHELI ANAYA** (Montevideo, 1960) Economista, magíster en la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Es docente en régimen de dedicación total del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR, del que actualmente es Directora. Tiene a su cargo cursos de grado y de posgrado, y diversos proyectos de investigación. Además, ha sido consultora para varios organismos internacionales entre los que se destacan CEPAL, OIT, PNUD y UNICEF. Los temas de su especialidad son la economía laboral, los estudios de pobreza y desigualdad, las transferencias intergeneracionales y las políticas sociales. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, capítulos en libros y documentos en general. Entre sus publicaciones sobre niñez y adolescencia se destaca *Transferencias intergeneracionales en Uruguay* (Revista de Economía del BCU; 2007) realizado en coautoría con Rodrigo Ceni y Cecilia González; “Transferencias y visitas entre padres e hijos no corresidentes”, en *Nuevas Formas de Familia* (UNICEF 2003); “Asistencia escolar y participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay” (El Trimestre Económico, 2000), realizado en coautoría con Carlos Casacuberta. Correspondencia: [marisa@decon.edu.uy](mailto:marisa@decon.edu.uy)

**SANTIAGO CARDOZO POLITI (Montevideo, 1974)**. Licenciado en Sociología (UDELAR, 1997) y Magister en Sociología y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR). Fue consultor para el área de evaluación de los programas MESYFOD y MEMFOD de la ANEP entre los años 1999 a 2005. Ha sido Consultor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para el Gobierno de Guatemala (2006 y 2007). Desde 2005 se desempeña como investigador en el Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del Consejo Directivo Central de ANEP. Desde 2007 es investigador en el Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la UCUDAL. Es profesor de Estadística III en la Licenciatura en Ciencias Sociales y de la Matemática III en la Licenciatura en Administración de la UCUDAL. Entre sus publicaciones recientes destaca: “Transiciones dentro y fuera del mercado de empleo en Uruguay (1991-2006); “Transformaciones en la estructura social y su impacto sobre los ciclos vitales ocupacionales” en *Revista Prisma*, (Montevideo: UCUDAL 2008) y *La enseñanza de la Matemática en el Ciclo Básico de Educación Media* (Montevideo, ANEP 2007).

**CARLOS CASACUBERTA GUEMBERENA** (Montevideo, 1964). Economista, Master of Science en Economía en la London School of Economics. Es docente e investigador del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. Ha sido consultor de distintos organismos internacionales y nacionales. Ha publicado trabajos de investigación sobre economía y educación, economía de la cultura y productividad de las empresas. Correspondencia: [carlosc@decon.edu.uy](mailto:carlosc@decon.edu.uy)

**LORENA CUSTODIO PALLARES** (Montevideo, 1977) Licenciada en Sociología (2001) y Magíster en Sociología (2009) por la Universidad de la República, UDELAR. Obtuvo el Diploma de Posgrado en Investigación Social aplicada a estudios de Mercado, Publicidad y Opinión Pública por la Universidad de la República, UDELAR, (2003) y el Diploma Internacional en Políticas Públicas para la superación de la pobreza por la Universidad de Chile, (2008). Entre 2003 y 2007 se desempeñó como Ayudante de investigación en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, donde participó en varios proyectos de investigación vinculados al área educativa. Participó como Asistente de investigación en el Proyecto *Una aproximación al fenómeno de la Deserción estudiantil en UDELAR*, coordinado por Marcelo Boado (2004-2006). Dictó clases de Informática Aplicada a la Metodología de las Ciencias Sociales entre el 2003 y 2005. Durante este período brindó apoyo en tareas de gestión académica en la Dirección del Departamento de Sociología. Fue docente de la asignatura Sociología en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación entre el 2005 y 2007. Actualmente ocupa un cargo técnico en la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del MIDES y se desempeña desde el 2005 como Docente Asistente en la asignatura Estadística I de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. Correspondencia: [lorena.custodio@gmail.com](mailto:lorena.custodio@gmail.com)

**TABARÉ FERNÁNDEZ AGUERRE** (Montevideo, 1968) Licenciado en Sociología por la Universidad de la República, UDELAR, (1991), Magíster en Ciencias Sociales por el ILADES de la Universidad Alberto Hurtado de Chile (1995) y Doctor en Sociología (2004) por El Colegio de México. Obtuvo en 2005 el Premio de la Academia Mexicana de Ciencias. Entre 1998 y 2006 fue profesor de Sociología de la Educación y Metodología en la Maestría de Educación y en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Entre 2003 y 2004 fue profesor de Estadística I y II en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Fue investigador en la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) de ANEP entre (1997 a 2000) y del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de México (INEE) entre 2003 y 2004. Ha sido consultor de colegios en Uruguay y en Chile. Fue Coordinador del Programa PISA en Uruguay. Actualmente es Profesor Agregado en Régimen de Dedicación Total en el Departamento de Sociología de UDELAR. Integra el Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel II. Desde 2002 se desempeña como Coordinador en Uruguay de la Red Iberoamericana de Investigación en Eficacia y Cambio Escolar (RINACE). Es autor de más de una treintena de artículos en su especialidad. Entre sus publicaciones recientes destaca *Uruguay en PISA 2006 primeros resultados* (En colaboración, ANEP, 2007), *Distribución del Conocimiento Escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina* editado en 2007 por El Colegio de México; “La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional” (en colaboración, publicado en REICE vol.6 num.4) y *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes uruguayos* (Montevideo, FCS, 2010) en coautoría con Marcelo Boado. Correspondencia: [tabaref@fcs.edu.uy](mailto:tabaref@fcs.edu.uy)

**CECILIA PEREDA BARTESAGHI** (Montevideo, 1973) Licenciada en Trabajo Social (1997), Licenciada en Sociología (2000) y Magíster en Sociología (2006) por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad

de la República. Desde 2006 se desempeña como docente en la Licenciatura de Educación Inicial y desde 2008 en la Maestría en Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Desde 1999 se ha desempeñado en el área temática de las relaciones entre centros educativos y comunidad, integrando equipos de investigación, asesoramiento y consultoría a centros de educación formal y no formal. En los últimos años ha realizado publicaciones en esta área temática. Durante el año 2009 formó parte del equipo del proyecto en que se inscribe esta publicación, como docente grado 2 del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Correspondencia: [cpereda@ucu.edu.uy](mailto:cpereda@ucu.edu.uy)

**ANA VEROCAI (PAYSANDÚ, 1959)** es Profesora de Química egresada del IPA (1981), Profesora en el área Ciencias de la Educación de CERP (2000), Postgraduada en Evaluación de la Universidad Católica del Uruguay (2004) y ha cursado la Maestría en Educación con énfasis en currículum y evaluación en la misma universidad. Es integrante del equipo docente del Instituto de Evaluación de la Universidad Católica y del Proyecto de Calidad Integrada en Educación. Realizó cursos de especialización en Santa Cruz de la Sierra – en área de gestión y administración de la educación – y en el IIPE – Unesco de Buenos Aires – Planificación y Formulación de Políticas Educativas. Desde el año 1995 al 2006 fue Directora del Liceo N°5 de Paysandú. En el 2006 asumió como Inspectora de Institutos y Liceos del Consejo de Educación Secundaria. En la actualidad es Coordinadora del Programa MEMFOD en lo relativo al CES. Desde el año 1996 se ha desempeñado en el área temática de la gestión a través de proyectos y de la planificación de políticas educativas, integrando equipos de investigación, asesoramiento y consultoría centrados en el mejoramiento de la calidad de la educación. Ha realizado publicaciones en esta área temática. Correspondencia: [averocai@gmail.com](mailto:averocai@gmail.com)







