

# PERFILES DE RIESGO EDUCATIVO Y TRAYECTORIAS DE LOS JÓVENES DURANTE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Profiles of educational risks and pathways during Higher Education*

Ángela Ríos González\*

**Resumen.** Este artículo explora el impacto de un conjunto de eventos académicos de riesgo potencial sobre las trayectorias y logros educativos. Estos eventos debilitarían los vínculos pedagógicos y sociales con el centro educativo generando incertidumbre sobre la acreditación del nivel (en este caso, Educación Media Superior). A partir de un estudio panel sobre una cohorte de grado evaluada por PISA en 2006, el artículo analiza la pertinencia de describir perfiles de riesgo asociados a diversos eventos académicos. También discute las características sociodemográficas de los estudiantes y la ocurrencia de eventos de la transición a la adultez. Finalmente, identifica un déficit de protección social ante riesgos de la transición a la adultez y su manifestación sobre las trayectorias y logros educativos.

**Palabras clave:** riesgo educativo, Educación Media, curso de vida, regímenes de bienestar, Uruguay

**Abstract.** This article explores the impact of a group of potential academic risk events on the paths and educational attainment. These events would weaken educational and social links with the school, creating uncertainty about the accreditation level (in this case, Upper Secondary Education). Based on a panel study of a cohort of grade assessed by PISA in 2006, the article describes the relevance of risk profiles associated to various academic events. Sociodemographic features of students and the occurrence of events of the transition to adulthood are also discussed. Finally, it identifies a deficit of social protection against the risks of the transition to adulthood and its manifestation on the paths and educational attainment.

En la investigación educativa, tradicionalmente se ha puesto la atención en la experiencia de un conjunto reducido pero significativo de eventos académicos (como la repetición, el ausentismo, la no inscripción al año escolar), los cuales, por sus características, presentan un impacto negativo sobre los resultados educativos (acreditación,

---

\* Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR). Cursa estudios de maestría en Demografía y Estudios de Población en el Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. En la actualidad, se desempeña como ayudante de investigación en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR.

aprendizajes, continuidad en el siguiente ciclo). En este sentido, se ha definido a este tipo de eventos como de “riesgo educativo” (Fernández).

Un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional produciendo modificaciones en un estatus educativo anterior (Boado y Fernández, 2008). La particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. El impacto de estos eventos se traduce en un daño sobre la trayectoria futura en virtud de la vulnerabilidad en la que sitúa al individuo con respecto a los diferentes circuitos de acceso al bienestar (como el mercado de trabajo y la seguridad social).

La relación diacrónica entre la experiencia de eventos educativos ocurridos durante un ciclo o nivel (por ejemplo, el bachillerato), con estados y eventos anteriores o posteriores en el curso de vida, ha sido explorada con menos frecuencia. Un análisis en tal sentido permite combinar la perspectiva del riesgo social en términos generales (y particularmente aplicado a la trayectoria educativa) con el enfoque de los cursos de vida aplicado a las transiciones y sobre el trasfondo más general de la distribución del bienestar en las sociedades (Ríos González). El presente artículo pretende describir la incidencia de eventos académicos de riesgo e identificar la existencia de un único perfil social asociado a tales eventos o, por el contrario, la presencia de múltiples perfiles y gradientes de riesgo asociados a eventos de la trayectoria educativa. Esto resulta relevante desde una perspectiva de política destinada a mitigar el efecto dañino de eventos académicos que puedan comprometer la trayectoria educativa de los jóvenes.

## **TRANSICIONES, RIESGOS Y REGÍMENES DE BIENESTAR**

Existe consenso en la investigación educativa y el diseño de políticas sociales respecto a las profundas transformaciones sufridas en el patrón de transición a la adultez generadas por el advenimiento de la sociedad global de la información y el conocimiento. De la mano del cambio tecnológico, las transformaciones de la economía, la sociedad y la cultura se tornan crecientemente complejas y difíciles de interpretar o predecir para los individuos, quienes tienden a desarrollar estrategias para lidiar con la incertidumbre de realidades cambiantes en las cuales el riesgo se torna un componente de la lógica social (Beck; Castel).

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

Los riesgos pueden presentarse de varias formas: a) como riesgos de clase que afectan a los individuos de manera diferencial en virtud de sus posiciones en la estratificación social; b) como riesgos de la trayectoria vital, que se distribuyen en distintos momentos de la vida individual o colectiva (por ejemplo, el ciclo de vida de las familias), y c) como riesgos intergeneracionales, que son heredados y que se encuentran fuertemente imbricados a los riesgos de clase en la medida en que la herencia de riesgos que afecta a cada nueva generación se relaciona a la posición de clase de origen (Espig Andersen; Filgueira). En este sentido, los riesgos educativos combinan las desigualdades provenientes de la posición de clase de los individuos, las desigualdades de la herencia intergeneracional (el componente de reproducción del bienestar) así como el momento del ciclo vital en que se procesan las decisiones sobre invertir o no en la educación.

En el curso de vida de los individuos en estas sociedades "del riesgo", la adolescencia y la juventud resultan momentos vitales críticos, pues concentran una densidad de eventos y decisiones con hondas repercusiones sobre la vida adulta (Rindfuss; Billari). Es así que la ocurrencia de ciertos eventos y la ocupación de ciertas posiciones sociales durante este período de transición a la vida adulta pueden situar al individuo en espacios sociales de vulnerabilidad de largo aliento. La dinámica por la cual la exposición a los riesgos en un momento sitúa a los individuos en posiciones sociales de vulnerabilidad, exige posar la mirada en los efectos del riesgo en un curso de vida, en tanto esta perspectiva ofrece un modo de comparar aquello que se construye socialmente a partir de roles y temporalidades fijadas institucionalmente, así como el trayecto

individual, en función de las oportunidades y constricciones sociales que delimitan la agencia (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe).

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

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

Sin embargo, si la trayectoria de un individuo no ocurre en el vacío sino en relación con el lugar y el tiempo en que le tocó vivir, puede asumirse como una temporalidad social que implica desigualdades en las formas en que el espacio y el tiempo intervinieron en la socialización limitando o favoreciendo la ocurrencia de ciertos eventos (Mora y De Oliveira). En este sentido, habría "procesos por los cuales estados específicos o eventos

y la secuencia en los que ocurren, devienen más universales para una población o que su temporalidad deviene más uniforme” (Macmillan, 32-33). En virtud de estos procesos, ocurre un desigual ajuste de ciertos individuos o grupos a las normas y tiempos normativos. En esta perspectiva, denominada “estandarización”, el tránsito por el sistema educativo es desigual en términos de temporalidades, secuencias y resultados.

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

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

El diseño es de tipo longitudinal de panel, puesto que la investigación se fundamenta en una muestra inicial —la muestra de la cohorte de grado 10 del estudio PISA 2006— a partir de la cual se extrajo una sub-muestra que se sometió a estudio para conocer su evolución. De entre los diseños longitudinales, se optó por uno de tipo retrospectivo. Los diseños retrospectivos “están constituidos por procedimientos de investigación destinados a relacionar el fenómeno en estudio —la variable dependiente— con una o más variables independientes cuya ocurrencia sucedió en algún momento anterior a aquél en el cual se realiza el estudio” (Briones, 52).

Se priorizó la validez externa, esto es, la posibilidad de generalización de los hallazgos al conjunto de la población. Un primer problema de invalidez a este respecto proviene del truncamiento de los valores que asume la variable dependiente en virtud de la selección de las unidades de análisis.<sup>1</sup> El truncamiento implica que las observaciones a partir de las cuales se realizan las inferencias asumen “una gama de cambios menor de la

---

<sup>1</sup> En términos de generalización de las inferencias, hay que recordar que la selección de estudiantes de bachillerato ya presenta un truncamiento de aproximadamente 25% de los jóvenes que no logran acreditar el ciclo básico (Fernández et al., 69).

que puede alcanzar dicha variable en el mundo real” (King, Keoane y Verba, 140). Un primer aspecto de recaudo en este sentido fue la selección de casos en virtud de los valores de las variables independientes, a los efectos de garantizar la variación en los valores de la variable dependiente (King, Keoane y Verba). Un segundo problema de invalidez en la generalización proviene del denominado *panel attrition* o mortalidad de la muestra en sucesivas instancias de medición. Para atender a este problema, se realizó el tratamiento de la no respuesta mediante la asignación de pesos muestrales.

El peso asignado a cada caso consiste en un producto que se compone, en esta situación, del peso del estudiante calculado para la muestra de grado 10 PISA 2006; del peso asignado por diseño a cada caso dentro del estrato (esto es, el peso que tendría el caso de haberse completado la muestra diseñada sin que existiese “no respuesta”), y del factor expansor asignado a las unidades en cada estrato, en virtud de la no respuesta final en el mismo. Este factor de ajuste asume un valor 1 cuando la muestra efectiva se corresponde con la diseñada para el estrato, o sea, no se produjo “no respuesta” para el estrato (TNR=0), y asume valores mayores a 1 si hay no respuesta en el estrato (Fernández, Boado y Bonapelch).

También se consideró importante el cuidado de los factores de validez interna. El *panel attrition* afecta la validez interna, ya que la pérdida de casos introduce sesgos que pueden afectar las inferencias en términos de las relaciones entre la variable dependiente y las independientes.

## **OPERACIONALIZACIÓN**

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

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

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

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

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

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

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

## **UNIVERSO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA PANEL PISA-L 2006-2011**

La investigación tomó como universo a jóvenes de Montevideo y Maldonado pertenecientes a la cohorte evaluada por la prueba de décimo grado del estudio PISA en 2006. Se tomó la decisión de convertir la muestra de grado PISA 2006 en un panel, para lo cual se seleccionó una sub-muestra de 351 casos. La muestra panel PISA-L 2006-2011 es estratificada y bietápica, habiéndose seleccionado centros en una primera etapa. Al interior de los centros se sortearon aleatoriamente estudiantes y, en algunos centros (los que dictan BT), se procedió mediante censo.

Los estratos de muestreo explícitos del panel fueron los siguientes:

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

## NO RESPUESTA DEL PANEL PISA-L 2006-2011

La tasa de respuesta final fue de un 70,7% de los integrantes de la muestra teórica, lo cual constituye un buen nivel de respuesta para un estudio de panel. Si bien la tasa de respuesta total es buena, es necesario analizar en qué medida la no respuesta se distribuye de manera no aleatoria y se relaciona con variables que puedan introducir sesgos sistemáticos que afecten la validez de las inferencias.

En la tabla 1 se observa la relación entre la respuesta y las variables independientes de interés para el estudio, algunas de las cuales —siguiendo la bibliografía sobre *attrition*— tienen incidencia sobre las tasas de respuesta diferencial de subgrupos de individuos. Usando la técnica de la regresión logística se somete a prueba la hipótesis de la independencia de la respuesta a la encuesta en virtud de las variables independientes.

**Tabla 1. Factores explicativos de la respuesta a la encuesta PISA-L 2006-2012**

Respuesta	Robust Std. Err.	Z	P> z	[95% Conf. Interval]		Coef (e)
Montevideo	.0584111	1.74	0.081*	-.0126497	.2163177	.101834
Mujer	.4387112	-0.08	0.937	-.8942695	.8254468	-.0344114
egp3 manual	.6695961	-0.23	0.820	-1.464486	1.160282	-.152102
egp3 intermedia	.6603629	-0.36	0.720	-1.531173	1.057403	-.236885
Bachillerato diversificado	.402565	0.80	0.421	-.4653828	1.112643	.3236301
Entorno desfavorable						(omitted)



Estrato 2	.5503564	-1.11	0.265	-1.691726	.4656316	-.6130471
Estrato 3	.6762273	0.03	0.977	-1.305934	1.093031	.0194469
Rezago	.4428296	-0.84	0.401	-1.239527	.4963327	-.3715974
Expectativa clase manual	.9308035	0.70	0.481	-1.16814	2.480543	.6562017
Expectativa clase intermedia	.5502442	-0.29	0.770	-1.239278	.9176396	-.1608191

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

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

La lectura de la relación propone la hipótesis de independencia entre la respuesta a la encuesta y el departamento, el programa seguido en 2006, el sexo, el estrato de competencias (nivel alcanzado en PISA 2006), la edad en el décimo grado y la clase social, lo cual es igual a decir que la respuesta a la encuesta no depende de ninguna de estas variables. En términos generales, puede afirmarse que la muestra no presenta sesgos, a excepción de dos variables: departamento ( $P>|z|= 0.081$ ) y entorno desfavorable (omitida porque explica completamente la respuesta). Esto nos está indicando la existencia de sesgos en la respuesta según se trate de estudiantes de Montevideo o Maldonado (menor respuesta entre los primeros) y si el joven concurría a un centro de entorno desfavorable, lo cual deberá ser tenido en consideración a los efectos de la inferencia.

## DELIMITACIÓN DE LOS EVENTOS DE RIESGO

Un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional produciendo modificaciones en el status educativo anterior (Boado y Fernández, 2008).

Su particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. Son eventos intermedios entre el inicio del ciclo y su acreditación. Además del debilitamiento de los vínculos educativos, un evento de riesgo trae aparejado, desde el punto de vista de la temporalidad, una desinstitucionalización de la trayectoria educativa del joven asociada al rezago (el rezago implica que el estudiante cursa un grado menor al que correspondería a su edad). Consideraremos cuatro tipos de eventos que presentan estas características: repetición, abandono de cursos o materias, no inscripción y cambio de bachillerato.

La repetición es un tipo de evento académico de riesgo sobre el cual existe mucha acumulación empírica respecto a sus efectos en las trayectorias y logros educativos, ya

que se relaciona fuertemente con el truncamiento de la escolarización (Rumberger; National Research Council).

Desde el punto de vista de las transiciones, la mirada se ha centrado en aquellos momentos que implican cambios en el estatus educativo y en los efectos negativos de la repetición en dichos momentos; por ejemplo, el primer grado de enseñanza primaria (Filgueira, Rodríguez y Fuentes), la transición entre primaria y secundaria (Alonso y Fernández; Fernández 2010) así como el primer año de enseñanza media superior, en tanto el fracaso en estos momentos tiene incidencia sobre las disposiciones, las expectativas y el autoconcepto del estudiante, con lo cual se produce una dinámica cuyo resultado son malos desempeños y, eventualmente, el truncamiento temprano de la trayectoria educativa.

Tanto por razones de eficiencia de los sistemas educativos (por los costos económicos que genera mantener dentro del sistema contingentes de estudiantes más allá del tiempo necesario para completar el nivel correspondiente) como por motivos pedagógicos, existe controversia respecto a la pertinencia de su aplicación como alternativa para aquellos estudiantes que, finalizando el grado, no han alcanzado un desempeño en el umbral correspondiente al mismo. Los argumentos en contra señalan la inconveniencia de someter al estudiante a reiniciar un proceso de aprendizaje en la misma forma y con los mismos contenidos que le llevaron a repetir. También es puesta en duda el supuesto de que aquellos conocimientos o competencias que el estudiante no incorporó en un año lectivo no puedan ser adquiridos posteriormente como parte de una evolución cognitiva del individuo que difiere de la pauta establecida curricularmente (Filgueira, Rodríguez y Fuentes; Lasida).

De manera genérica, el evento de repetición es el resultado de, al menos, una de dos situaciones no mutuamente excluyentes:

a. Una sanción frente al incumplimiento de un requisito administrativo: la asistencia a clases. Este requisito se sustenta en un supuesto de continuidad de los procesos cognitivos necesaria para el aprendizaje. En virtud de ello, se fija un umbral de inasistencias sobre el cual se entiende que la continuidad de dicho proceso se encuentra comprometida, de lo cual resulta la sanción de repetición, es decir, volver a iniciar el mismo grado.

b. Una decisión pedagógica en virtud de la cual el docente evalúa el desempeño del estudiante concluyendo que sus competencias son insuficientes para el pasaje de grado.

En el caso del bachillerato, el evento de repetición asume un carácter complejo (es decir, como concatenación de eventos simples) puesto que depende de un conjunto de resultados educativos (reprobaciones) de cursos cuya evaluación resulta relativamente autónoma entre sí. Algo similar ocurre con la repetición por inasistencia, dado que la asistencia se computa de manera independiente para cada materia y docente. Es así que resulta posible que un estudiante pierda cursos por inasistencia (asumiendo la condición de estudiante libre) sin que ello implique la pérdida del año lectivo.

Un segundo tipo de evento, definido aquí en términos de componente de riesgo, es el abandono de cursos o materias. Es posible encontrar en la bibliografía sobre educación dos acepciones diferentes respecto al término “abandono”. La más extendida refiere al abandono como sinónimo de deserción (o más recientemente conceptualizada como desafiliación) y da cuenta de un estado de desvinculación educativa, en general de largo plazo (cuando no permanente) (Gelber; García-Huidobro). Esta forma de conceptualización del abandono suele dar cuenta de un estado educativo final pero sin la identificación de los eventos educativos cuya concatenación tiene como resultado dicho estatus educativo final (Cardozo 2010).

Una segunda acepción, más compleja, entiende al abandono como un evento educativo de riesgo (que puede asumir un carácter simple, si se trata de una decisión por la cual se interrumpe el seguimiento de un curso o materia; o complejo, si se relaciona con una secuencia de eventos, por ejemplo, de inasistencias a clase) que se configura cuando el estudiante deja de asistir a un curso o materia, con lo cual es dado de baja de los registros del mismo (Fernández 2010; Cardozo 2010). Este concepto de abandono permite diferenciar el mismo respecto de un evento diferente, la no inscripción (o *stop out*, como se denomina en la bibliografía de habla inglesa) y de un estado reversible, la desafiliación (o *drop out*), ya que la condición para el abandono de un curso o materia es la matriculación al mismo. Se trata, por tanto, de un evento intra-anual que modifica una decisión de afiliación educativa tomada con anterioridad al mismo. Si bien la diferenciación entre abandono, no inscripción y desafiliación puede parecer sutil, empíricamente se reportan diferencias significativas en las consecuencias de uno y otro tipo de evento sobre los logros educativos (Fernández 2010; Cardozo 2012)

La no inscripción a cursos, referida en la bibliografía anglosajona como *stop out*, consiste en la no matriculación en un centro educativo al comienzo del año lectivo, decisión que no se extiende más allá de un año (en tal caso se configura como *drop out*). Se trata de un evento simple, el cual presenta un importante componente de riesgo en la medida en que el joven que decide no inscribirse pierde (o al menos debilita) las

referencias sociales-pedagógicas y de interacción respecto a la organización educativa, y deja de orientarse por las expectativas del rol de estudiante, lo cual implica, al menos, la suspensión de su reconocimiento en el rol en las diferentes esferas de su actividad (familia, grupo de pares, trabajo, etc).

Sin embargo, existen elementos empíricos que señalan que sería erróneo asimilar el comportamiento del joven que no se inscribe de manera temporal con el de aquel que se desvincula de manera permanente (o a largo plazo) (Stratton, Toole y Wetzel). En este sentido, la bibliografía releva factores de diversa índole que motivan los eventos de no inscripción: académicos, vocacionales y motivacionales, laborales, familiares, etcétera. Si bien estos factores pueden asumir un carácter continuado en el tiempo, también pueden presentarse —y de hecho así ocurre— en forma transitoria, como parte de trayectorias educativas, laborales o familiares pautadas por la recursividad (Cardozo 2012). Por tanto, si bien resulta pertinente considerar el aspecto de incertidumbre que comporta este evento transitorio —el cual eventualmente puede tornarse en una desvinculación definitiva— conceptualmente es conveniente mantener la distinción tanto respecto al abandono como respecto de la desafiliación.

Un último tipo de evento considerado de riesgo es el cambio de bachillerato. El mismo se define como el resultado de una secuencia de eventos simples (eventos de inscripción en, al menos, dos diferentes modalidades de bachillerato) mediante el cual un estudiante decide inscribirse en un bachillerato habiéndose inscripto en algún año anterior en un bachillerato diferente, el cual no acreditó ni continuó cursando de forma simultánea.

Siguiendo la terminología sobre cursos de vida, se considera al cambio de bachillerato como un evento no transicional y no conlleva por sí mismo un cambio de estado en la trayectoria educativa. Su ocurrencia implica un riesgo, en tanto puede tener efectos sobre la trayectoria. Por una parte —como se mencionó previamente— como discontinuidad del vínculo pedagógico y social establecido a partir de la membrecía (disciplinar) iniciada con la elección de una modalidad de bachillerato. En este sentido, la bibliografía señala como un factor de incidencia en las trayectorias (en particular las trayectorias de desvinculación) a la estabilidad educativa, entendida como el mantenimiento de una membrecía (en el rol de estudiante) y como permanencia en una misma escuela, lo cual favorecería la afiliación identitaria (Rumberger) y que, en este caso, cabría aplicar a la permanencia en la misma modalidad de bachillerato. Cabe agregar que el evento de cambio de bachillerato puede traer aparejado, de manera forzosa, el cambio de escuela, en la medida en que la oferta de la opción elegida se

circunscriba a los centros donde ella se imparta, como es el caso de las Escuelas Técnicas. En tal caso, el cambio no sólo implica una ruptura de los vínculos pedagógicos y sociales establecidos respecto a un plantel docente y a un grupo de pares sino también una afiliación a una nueva organización y a un nuevo sector institucional donde los hábitos administrativos y pedagógicos difieren y configuran un clima que tiene incidencia sobre los aprendizajes. Asimismo, hay un componente de riesgo vinculado con el hecho de que el evento puede implicar cierto grado de pérdida en el avance curricular logrado hasta el momento del cambio.

## **FACTORES EXPLICATIVOS DE LA OCURRENCIA DE EVENTOS DE RIESGO**

Un primer objetivo consiste en establecer qué factores ejercen efectos sobre la ocurrencia de eventos de riesgo educativo y si estos factores presentan un impacto negativo sobre cualquier tipo de evento académico de riesgo; o si, por el contrario, cada evento presenta impactos sobre diferentes perfiles de jóvenes. Se pretende así testear dos hipótesis que se presentan como alternativas.

Por una parte, existe un perfil de jóvenes cuya exposición a eventos de riesgo académico responde a su mayor vulnerabilidad en términos de acceso al bienestar social. Si este fuese el caso, se espera que independientemente del tipo de evento de riesgo académico que se analice, el perfil de jóvenes que experimentan dichos eventos no presente variaciones. Este perfil de riesgo estaría pautado por el origen social, el entorno y características del centro educativo al que concurren, y la trayectoria educativa y laboral individual.

Por otra parte, la hipótesis rival a ésta consiste en que no es posible concentrar la idea del riesgo educativo sobre un único perfil de jóvenes que, en virtud de su origen de clase, el entorno sociocultural de su centro en que estudió o su trayectoria, presentan condiciones de vulnerabilidad en el acceso al bienestar social. Como consecuencia del momento de su ciclo vital, de la nueva estructura del riesgo social y de las características de nuestra matriz de bienestar, el riesgo académico atraviesa a diferentes perfiles de jóvenes en virtud de riesgos propios del curso de vida. Si este fuera el caso, se espera encontrar características diferenciales entre poblaciones en riesgo para cada tipo de evento académico.

Para ello, se procederá ajustando cinco modelos explicativos, mediante la técnica de regresión logística binomial, cada uno de los cuales tendrá como variable dependiente un evento académico de riesgo (tabla 2).

**TABLA 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES EN LOS MODELOS DE REGRESIÓN BINOMIAL DE EVENTOS DE RIESGO EDUCATIVO**

Variables del modelo	Modelo de regresión binomial de evento académico				
	Al menos un evento (sin distinción)	Repetición	Cambio de bachillerato	Abandono	No inscribe
<b>Variable Dependiente</b>	Riesgo educativo (medida resumen)	Repitió al menos una vez entre 2006 y 2011	Cambio bachillerato al menos una vez entre 2006 y 2011	Abandono curso al menos una vez entre 2006 y 2011	No inscribió menos una vez entre 2006 y 2011
<b>Variables independientes</b>	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
	Clase social	Clase social	Clase social	Clase social	Clase social
	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato
	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural
	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)
	Rezago	Rezago	Rezago	Rezago	Rezago
	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006
	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato

**Fuente:** elaboración propia

Mediante este procedimiento, se realizará la comparación de los efectos de un mismo conjunto de factores sobre cada variable dependiente (es decir, cada tipo de evento académico de riesgo). Este tipo de análisis presenta similitudes con los modelos multinomiales; sin embargo, en este caso se utiliza la comparación de modelos logísticos binomiales porque los eventos académicos que operan como variables dependientes no son independientes entre sí. En este sentido, existen antecedentes que señalan el impacto de la ocurrencia de ciertos eventos de riesgo (por ejemplo, la repetición), sobre la ocurrencia del mismo evento o de otros posteriormente en la trayectoria (Fernández).

Un primer modelo tiene como variable dependiente la ocurrencia indiferenciada de, al menos, un evento de riesgo durante el bachillerato (la variable se expresa como un indicador resumen de la ocurrencia de cualquiera de los eventos en la ventana de observación 2006-2011). Un segundo modelo tiene como variable dependiente la ocurrencia de, al menos, un evento de repetición durante el bachillerato. El tercer modelo propone como variable dependiente la ocurrencia de, al menos, un evento de cambio de bachillerato. El cuarto modelo explica la ocurrencia de, al menos, un evento de abandono de cursos o materias, mientras que el quinto modelo explica la no inscripción de, al menos, una vez en el bachillerato.

Como variables independientes se incluyen aquellas que refieren a factores estructurales (género y clase social), factores de centro educativo (programa y entorno sociocultural) y factores individuales (estrato de competencias, rezago, expectativas ocupacionales y experiencia laboral durante el bachillerato).

El criterio seguido para la introducción de las variables en el modelo es teórico y no estadístico; esto quiere decir que se introdujeron todas las variables que la bibliografía reporta como relevantes, sin considerar la significación de las relaciones bivariadas entre las variables independientes y la dependiente (Hosmer y Lemeshow). La decisión sobre la significación del modelo ajustado se tomó aceptando un error del 10% teniendo presente que se trata de un primer estudio exploratorio en la materia, así como el tamaño muestral ( $n=248$ ).

En la tabla 3 se observan los resultados del análisis propuesto. El modelo final es significativo para todos los eventos académicos propuestos, a excepción del cambio de bachillerato ( $p > \chi^2 = 0.3124$ ). El primer hallazgo significativo consiste en que el modelo de riesgo educativo considerando genéricamente la exposición a distintos eventos académicos define un perfil de vulnerabilidad que oculta condiciones diferenciales en la exposición a eventos académicos cuyo gradiente de riesgo no necesariamente es equivalente (este punto se tratará en el apartado siguiente). Delimitado de manera genérica, el perfil de jóvenes expuestos a riesgo educativo estaría dado (con un 90% de confianza) por el origen de clase intermedia; el cursado de bachillerato de secundaria; el nivel de insuficiencia en las competencias matemáticas medido por PISA (estrato 3); el rezago en el décimo grado de escolarización, y el haber trabajado de manera simultánea con el cursado del bachillerato. Sin embargo, en el caso de la repetición, se observa que los factores que comportan riesgo se reducen a tres: el origen de clase intermedia, el estrato de competencia matemática y el rezago.

El perfil de jóvenes expuesto a la repetición es consistente con la bibliografía en lo que refiere a las competencias, en tanto aquellos jóvenes que no alcanzan el nivel de suficiencia matemática presentan un mayor riesgo de repetición que los jóvenes con un nivel de suficiencia. De igual modo, el efecto del rezago se comporta como proponen los antecedentes, en tanto es un indicador indirecto de las competencias, ya que evidencia un desfase temporal respecto a la cohorte de edad correspondiente, cuya causa más plausible son experiencias de riesgo previas. Dicho desfase tiene efectos negativos sobre disposiciones y autoconcepto del estudiante sobre sí mismo y sus competencias que se vinculan con la repetición. En relación al efecto de la clase social, contrariamente a lo esperable, es, en la clase intermedia y no en la clase manual donde se concentra la

mayor exposición al riesgo de repetición. La hipótesis explicativa más plausible de este hallazgo es la selección académica con la que los estudiantes de clase manual llegan al bachillerato, por lo cual sus riesgos de repetición son similares a los de la clase de servicio e inferiores respecto a la clase intermedia.

Por otra parte, los eventos de abandono de los cursos y no inscripción, cuyas características a priori podrían considerarse similares, afectan a jóvenes con perfiles diferentes. En el caso de los eventos académicos de abandono (ya sea de cursos o materias), el mayor riesgo de experimentar el evento se observa entre los jóvenes de la clase manual. También resulta relevante el hecho de que el tipo de bachillerato explica la propensión al abandono. En tal sentido, quienes cursaron décimo grado en un bachillerato de secundaria presentaron un mayor riesgo de abandono respecto a quienes cursaron en bachillerato tecnológico. En el caso del evento de no inscripción, el tipo de bachillerato también introduce diferencias significativas siendo mayor el riesgo para los estudiantes del bachillerato diversificado. Por otra parte, también el trabajo explica un riesgo mayor de no inscribir, pero no de abandonar.

Si se realiza una lectura de estas diferencias de perfiles de riesgo entre abandono y no inscripción desde la perspectiva racional de John Goldthorpe, el hallazgo es paradójico, dado que la clase más desfavorecida asume mayores costos (directos y de oportunidad) al abandonar los cursos intra-anualmente; cuando desde un punto de vista racional, ante la incertidumbre de no completar con éxito el ciclo, la clase con mayores dificultades para asumir los costos sería la que, en el punto de bifurcación, optaría por no inscribir (Goldthorpe).

**TABLA 3. AJUSTE DE MODELOS DE FACTORES QUE INCIDEN SOBRE LA OCURRENCIA DE EVENTOS DE RIESGO EDUCATIVO**

Variable	Al menos 1 evento (sin distinción)	Repetición	Cambio de bachillerato	Abandono	No inscribe
Constante	-2.359512**	0.004***	-3.078496***	-4.534715***	-0.444***
Mujer	-.3591548	-.741774	-.0708304	.0012506	-.2963214
Clase intermedia	1.259739*	.9054782*	2.086228***	.9930542	-.4138346
Clase manual	.6492838	.5328582	.8364809	1.200103*	-.3867088
Bachillerato diversificado	1.195211**	.2153188	.0270617	1.638609*	0.983***
Entorno desfavorable	-.3207703	-.0360345	.4029311	.0234031	.6631545



Estrato 2	.5924652	.9373396	-.1118497	.7321835	-.2011847
Estrato 3	1.405745**	1.480375***	-.7095528	.2332728	.5987894
Rezago	1.125359**	.8175723*	1.10392***	-.0841965	.269877
Expectativa intermedia	.6356574	.2231699	-.1870149	-.8926005	.8297994
Expectativa manual	.5215769	.2555636	.3556582	.6406253	.0291078
Trabajo	1.329803***	-.3099779	.442005	.1335532	2.000205***
	<b>Estadísticos de ajuste</b>				
ll_0		-2856.0397	-2451.6873	-2430.5819	-3487.485
Log lik	-2631.0978	-2669.0434	-2176.0691	-2220.5572	-2824.255
Wald Chi2		22.01	12.71	19.54	59.93
P >Chi2	0.0000	0.0655	0.3124	0.0520	0.0000
R2_p	0.1969	0.0243	0.1124	0.0864	0.1902
* p<.1; ** p<.05; *** p<.01					
<b>Fuente:</b> Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011					

## TRAYECTORIAS DE RIESGO E INCIDENCIA DE LA ACREDITACIÓN

Como segundo objetivo, se centrará la atención en la acreditación para analizar la relación entre la experiencia de los eventos de riesgo y los logros educativos así como las similitudes o diferencias en el gradiente de daño que introducen diferentes eventos académicos riesgosos sobre la trayectoria.

En la tabla 4 se observa la incidencia de la acreditación según la ocurrencia de algún evento de riesgo y según el tipo de evento. Un primer aspecto que destaca es que la trayectoria exenta de eventos de riesgo está mayoritariamente relacionada a la acreditación de la Educación Media Superior (un 88,2% de los jóvenes sin riesgo acreditó a 2011). De igual modo, resulta interesante el complemento de esta población: un 12,8 % de jóvenes que, pese a no haber experimentado eventos de riesgo, aún no había acreditado el bachillerato tres años después de lo que correspondería según la pauta normativa. Dado que podemos suponer que no han salido del sistema ni por acreditación ni por desafiliación (ya que si fueran desafiliados habrían experimentado el evento de no inscripción), la hipótesis más plausible es que se trate de jóvenes que han cursado el/los

grados más allá del año calendario (en un comportamiento que resulta común en las estrategias de cursado durante la educación terciaria eligiendo rendir o postergar materias en virtud de criterios de facilidad, dificultad, interés etc.). Se trata de una trayectoria que no podría considerarse de riesgo en el sentido que hemos asignado aquí, aunque sí resulta una trayectoria desinstitucionalizada en términos de temporalidad. De todos modos, si estos jóvenes se encontraban todavía cursando en 2011, es posible que la censura de la ventana de observación nos induzca a subestimar su porcentaje de acreditación.

La ocurrencia de un evento de riesgo implica una pérdida en la acreditación, que se traduce en la caída de la proporción desde un 88,2% entre aquellos que no presentaron riesgo al 23,5% entre quienes tuvieron un evento de riesgo. Entre quienes presentan dos o más eventos de riesgo, la acreditación es 5,9 veces menor que entre aquellos que no tuvieron ningún evento y 1,5 veces menor que aquellos que sólo experimentaron un evento. La conclusión es que la acumulación de riesgos durante la trayectoria resulta negativa a los efectos de la acreditación aunque, nuevamente, el rezago que introducen los eventos de riesgo quizás nos lleve a observar trayectorias censuradas.

Un segundo aspecto que merece la pena destacar es que el contenido de riesgo de cada evento medido a partir de la acreditación resulta desigual. El evento más negativo en términos de acreditación es la no inscripción (cabe señalar además que es el evento más frecuente): sólo un 7,5% de quienes experimentaron el evento lograron acreditar el bachillerato hasta 2011. La repetición y el abandono tienen la misma incidencia en cuanto a la acreditación (hay solapamiento de los intervalos de confianza de la estimación, lo cual quiere decir que no hay diferencias significativas en el efecto de estos eventos sobre la acreditación) mientras que el 20, 8% de los jóvenes que experimentaron el cambio de bachillerato ha logrado acreditar el nivel pese al evento.

**TABLA 4. INCIDENCIA DE LA ACREDITACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SEGÚN TRAYECTORIA DE RIESGO PARA EL PANEL PISA-L 2006 (EN PROPORCIONES)**

<b>Eventos</b>	<b>Proporción</b>	<b>Error estándar</b>	<b>95% intervalo de confianza</b>	
No inscribe y acredita	0.075	0.006	0.064	0.086
Repite y acredita	0.303	.0129	0.277	0.328
Cambia de bachillerato y acredita	0.208	0.013	0.182	0.234
Abandona y acredita	0.306	0.015	0.277	0.336
Un evento de riesgo y acredita	0.235	0.007	0.221	0.249
Dos o más eventos de riesgo y acredita	0.149	0.009	0.131	0.168
Ningún evento y acredita	0.883	0.008	0.868	0.898

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

## **CONCLUSIONES**

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

Esta problemática se inscribe a nivel más general en la desarticulación entre la matriz de bienestar del país (una parte importante de la cual deriva del pasaje por el sistema educativo) y la nueva estructura del riesgo social, en particular la carga de riesgo que recae sobre la población adolescente y joven. Esto implica un desafío desde el punto de vista de la política educativa, entendida en términos de la toma de decisiones a partir de la cual el Estado asigne costos individuales o colectivos a cierto tipo de riesgos, en este caso aquellos vinculados con la adquisición de credenciales educativas socialmente consideradas básicas.

A nivel de la discusión de las políticas públicas, es bastante consensuada la mirada sobre la centralidad de la gestión de los riesgos sobre el bienestar de los individuos y sobre los regímenes de bienestar, como las decisiones sociales por medio de las cuales se adjudican los costos de la protección frente a los mismos. La cuestión de la equidad en términos de resultados educativos es una cuestión sobre la gestión de los riesgos de los individuos durante su trayectoria educativa y ello está presente en la agenda de las reformas educativas que el país ha impulsado de manera reciente, las cuales tienden a la inclusión de grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad social quienes, en virtud de dicha situación, se encuentran expuestos al riesgo de verse excluidos del sistema educativo.

Sin embargo, existe, a mi entender, un déficit de la definición de los riesgos que se ha promovido desde la política educativa que básicamente tiene que ver con aquellos riesgos a los cuales los jóvenes se ven expuestos, como el grupo etario (en tal sentido son transversales) y los que se vinculan a las transiciones y al curso de vida. Fundamento esta afirmación en la ausencia de un perfil único de jóvenes (en términos de origen de clase, orientación de bachillerato técnica o general, condición de rezago, actividad laboral durante la Educación Media Superior) a los que pueda asignarse inequívocamente el rótulo de "población en riesgo". Diferentes eventos académicos comportan riesgo sobre perfiles de jóvenes diversos. A su vez, el gradiente de riesgo de dichos eventos difiere pese a que, en cualquier caso, deterioran la chance de acreditar el nivel, en comparación con la trayectoria sin eventos de riesgo (que lejos de ser la predominante, es seguida por uno de cada tres jóvenes que ingresan a bachillerato).

Los indicios de esta investigación de carácter exploratorio apuntan a repensar la idea del riesgo educativo para el caso del bachillerato, tal como se puede aplicar a los niveles anteriores (Primaria, Ciclo Básico), y desde una óptica exclusivamente centrada en riesgos de clase y riesgos de herencia, de tal forma de comenzar a incorporar el momento vital como un momento de exposición al riesgo relevante en sí mismo, por ende merecedor de protección social. Por otra parte, la evidencia de riesgos desiguales asociados a ciertos eventos educativos, permite pensar en acciones de política dirigidas a grupos específicos de jóvenes expuestos a éstos (por ejemplo, jóvenes con bajas competencias con riesgos de repetición o jóvenes que combinan el trabajo y el estudio, que presentan riesgo de no inscripción etc.). Un último apunte consiste en que las conclusiones de esta investigación pueden sostenerse para el caso de la Educación Media Superior; no obstante, considero muy pertinente su exploración para el nivel de Ciclo Básico, donde aún se concentra gran parte de los desafíos en materia de inclusión educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alexander, Jeffrey, Bernhard Giesen, Richard Münch y Neil Smelser (comp.). *El vínculo micro-macro*. Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1994.
- Alonso, Cecilia y Tabaré Fernández. *El tránsito desde Primaria al Ciclo Básico en Maroñas*. Documento de Trabajo n.85. Montevideo: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, 2011.
- ANEP - Gerencia de Investigación y Evaluación. *Uruguay en el programa PISA. Alternativas de política educativa en relación al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes*. Boletín informativo n.3. Montevideo: ANEP, 2005.
- ANEP - División de Investigación, Evaluación y Estadística. *Entornos socioculturales de aprendizaje en los centros educativos uruguayos participantes del ciclo 2006*. Boletín n.1. Montevideo: ANEP, 2010.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Billari, Francesco C. "Becoming an adult in Europe: A Macro (Micro)-Demographic perspective" en *Demographic Research*. Special collection 3, article 2. Rostock, Alemania: abril de 2004, pp.15-44.

- Boado, Marcelo y Fernández Tabaré. *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*. Informe de Investigación n.42. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2008.
- Boado Marcelo y Fernández Tabaré. *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, 2010.
- Boudon, Raymond. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia, 1982.
- Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- Briones Guillermo. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas, 1982.
- Bucheli, Marisa (coord.), Andrea Vigorito y Daniel Miles. *Un análisis dinámico de la toma de decisiones de los hogares en América Latina. El caso uruguayo*. Vigo: Universidad de Vigo, Centro de Investigaciones Económicas, 2000. Disponible en <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr130finaldraft.pdf> [Accedido en abril de 2013].
- Campbell, Donald y Julian Stanley. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1982.
- Casacuberta, Carlos y Marisa Bucheli. "Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008" en Fernández, Tabaré (coord.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2010.
- Cardozo, Santiago. "El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias" en Fernández, Tabaré. *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC – UDELAR, 2010.
- . "Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: nuevas evidencias" en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.7, n.4, 2009, pp. 198-218. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art10.pdf> [Accedido en abril de 2013].
- Cardozo, Santiago y Alejandra Levorino. "Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay" en *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, Año XXII,

Nº 25, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2009, pp.60-81.

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

Edmonds, Ronald. "Effective schools for the urban poor" en *Educational Leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*, vol.39, n.1, Washington DC. Octubre 1979, pp.15-24.

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

Erikson, Robert y John Goldthorpe. "Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective" en *The Journal of Economic Perspectives*, vol.16, n.3. Pittsburgh, Pennsylvania, 2002, pp. 31-44.

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

Fernández, Tabaré. "Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003" en *El Uruguay desde la sociología*, vol.VII. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009.

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

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

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

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

- Filardo, Verónica. *Transiciones a la adultez y educación*. Cuadernos del UNFPA. Serie Divulgación. Montevideo: Trilce, 2010.
- Filgueira, Carlos, Federico Rodríguez y Álvaro Fuentes. *Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en Primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay*. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social n.9. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006.
- Filgueira, Fernando. *Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina*. CEPAL. Serie Políticas Sociales n.135. Santiago de Chile: CEPAL, 2007.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. “La deserción y el fracaso escolar” en *Educación, pobreza y deserción escolar*. Chile: UNICEF, 2000.
- Gelber, Denisse. *Propensión al abandono educativo temprano: análisis de una encuesta panel*. Documentos de Trabajo del Instituto de Pobreza y Exclusión Social. Monitor Social n.12. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006.
- Goldthorpe John. *On sociology. Numbers, narratives and the integration of research and theory*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Hosmer, David W. y Stanley Lemeshow. *Applied logistic regression*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1991.
- King, Gary, Robert Keoane y Sidney Verba. *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza, 2000.
- Lasida, Javier. “Las políticas para apoyar los procesos de transición de los jóvenes a roles adultos” en Filgueira, Fernando y Pablo Mieres. *Jóvenes en tránsito*. Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2011.
- Macmillan, Ross (ed.). *The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated?* Amsterdam: Elsevier, 2005.
- Minor, Mora, Orlandina De Oliveira. “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta, trayectorias, transiciones y subjetividades” en *Estudios Sociológicos*, vol.XXVII, n.79. 2009, pp.267-89.
- Mortimore, Peter, Pamela Sammons, Louise Stoll, David Lewis y Russell Ecob. *School matters*. Los Angeles: University California Press, 1988.
- National Research Council. *Losing generations. Adolescents in high risk settings*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy of Sciences. Washington DC: National Academy Press, 1993.
- Orfield, Gary. *Dropouts in America*. Massachusetts: Harvard Educational Press, 2004.
- Rama, Germán. *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Montevideo: CEPAL, 1992.

- Rama, Germán, Pedro Ravela y María Ester Mancebo. *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: CEPAL, 1994.
- Rindfuss, Ronald. "The young adult years: diversity, structural changes and fertility" en *Demography*, vol.28, n.4, 1991, pp.493-512. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/2061419> [Accedido en abril de 2013]
- Ríos González, Ángela. *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la Educación Media Superior*. Monografía final de grado. Licenciatura en Sociología. Montevideo: mimeo, 2012.
- Rodríguez, Federico y Tabaré Fernández. *Diseño e implementación del plan de muestreo para el ciclo 2006*. Documento de trabajo s/n. Montevideo: Programa Nacional ANEP-PISA, 2007.
- Rumberger, Russell. "Who Drops Out of School and Why" en Beatty, Alexandra, Ulric Neisser, William T. Trent y Jay P. Heubert. *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington DC: National Academy Press, 2001.
- Saraví, Gonzalo "Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo" en *Papeles de Población*, vol.15, n.59, enero-marzo. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 2009, pp.83-118.
- Stratton, Leslie, Dennis Toole y James Wetzel. *A Multinomial Logit Model of Attrition that Distinguishes Between Stopout and Dropout Behavior*. Department of Economics, Virginia Commonwealth University, 2003.

Recibido el 15 de abril de 2013

Aceptado el 17 de febrero de 2014