

Trayectorias educativas estancadas: ¿qué ocurre, cómo ocurre, por qué les ocurre?

*Jóvenes montevideanos*¹

Fabiana Espíndola Ferrer²

Resumen

Uruguay ha sido considerado como uno de los países con mejor educación y como uno de los países con menores niveles de desigualdad en la región. Aunque esto último se ha mantenido, el examen de la evolución de las tasas de egreso de los distintos ciclos educativos evidencia que aquella imagen de avanzada en materia educativa dio paso a una de estancamiento: en el nivel básico de educación media se observa un claro rezago respecto de otros países de la región, que se hace agudo en la educación media superior. Poco más de la tercera parte de los jóvenes culmina este nivel; por debajo de los países del Cono Sur, Perú, Colombia, Venezuela, Panamá, Ecuador (urbano), Costa Rica y México.

Nos proponemos analizar la existencia de patrones y calendarios de TVA diferenciales de acuerdo al nivel socio-económico de los hogares de procedencia de los jóvenes, como punto de partida para indagar en las trayectorias educativas de los jóvenes y el sentido que éstos le asignan a la educación. Para ello, procedemos en dos tiempos. Con base en información proveniente de la ENAJ 2008, analizamos la desigualdad en las experiencias y sentidos asignados a la educación entre jóvenes montevideanos, haciendo énfasis en las desigualdades observadas de acuerdo al nivel socio-económico de la zona de residencia. Seguidamente, nos abocamos al análisis de los eventos que podrían marcar puntos de quiebre en las trayectorias educativas, identificando aquellas experiencias escolares que pudieran verse alteradas por la ocurrencia de eventos relevantes en otros dominios. “Combinamos” este análisis con el examen retrospectivo de trayectorias educativas a partir de historias de vida de jóvenes residentes en dos barrios montevideanos posicionados diferencialmente en el espacio urbano. Con ello, planteamos las ventajas de recurrir a diseños cuanti-cualitativos que enriquezcan los análisis desde una perspectiva del curso de vida.

¹ “Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay, del 23 al 26 de octubre de 2012”.

² Centro de Estudios Sociológicos (CES), El Colegio de México, AC. fespindola@colmex.mx

1. Introducción

El Uruguay ha sido considerado como uno de los países con mejor educación y como uno de los países con menores niveles de desigualdad en la región. Aunque esto último se ha mantenido, el examen de la evolución de las tasas de egreso de los distintos ciclos educativos evidencia que aquella imagen de avanzada dio paso a una de estancamiento: particularmente en el nivel básico de educación media se observa un claro rezago respecto de otros países de la región, que se hace agudo en la educación media superior.³ Poco más de la tercera parte de los jóvenes culmina este nivel educativo; por debajo de los países del Cono Sur, Perú, Colombia, Venezuela, Panamá, Ecuador (urbano), Costa Rica y México (De Armas y Retamoso, 2010).

Distintos análisis (Cardozo, 2008; De Armas y Retamoso, 2010; Fernández, 2010; Filardo, 2010, entre otros) coinciden en la constatación de un *estancamiento* en la evolución de las tasas de egreso de la educación, que se hace acentuado en el examen de la evolución de las tasas de egreso de la educación, en particular, en las correspondientes a la enseñanza media básica y a la media superior). Si bien se han ensayado distintas políticas y curriculares (Cardozo, 2008), la evidencia disponible nos confronta una y otra vez con dicha imagen de “estancamiento”, que por otra parte, comienza a gestarse a partir de los años cincuenta del siglo veinte: el estancamiento en educación claro está, no es ajeno ni independiente a la puesta en duda de aquella imagen de la “Suiza de América” que mal o bien había calado hondo en distintos circuitos, particularmente los intelectuales y los estratos medios y altos.

Existe amplia evidencia empírica para el caso montevideano, que indica que la zona de residencia es un factor significativo en el condicionamiento de los resultados educativos (Kaztman, 1997, 2001 y 2006; Cervini y Gallo, 2001; Kaztman et. al., 2004; Macadar y otros, 2002; Gallo y Bercovich, 2004; Kaztman, R. y Retamoso, A., 2005, 2006a, 2006b, 2007a y 2007b).⁴ Es así que analizamos la existencia de patrones y calendarios de transición a la vida adulta (TVA) diferenciales de acuerdo al nivel socio-económico de los hogares de procedencia de los jóvenes montevideanos, como punto de partida para indagar en las trayectorias educativas de los jóvenes y el sentido que éstos le asignan a la educación.

³ Nos referimos a lo que en el Uruguay se conoce como la educación secundaria completa, que equivale a la aprobación de los seis años de educación secundaria.

⁴ Por otra parte, esto no es específico de la ciudad de Montevideo, sino que es compartido con otras ciudades latinoamericanas. En Queiroz Ribeiro y Kaztman, Ruben, 2008 pueden consultarse estudios que arrojan evidencia empírica en distintas urbes latinoamericanas. Para el caso chileno, cabe mencionar el trabajo de Sabatini y Brain, 2008. Para México, los trabajos de Solís, 2008 y Saraví, 2010. **(Las comparaciones con estos trabajos serán objeto de la ponencia completa).**

Para ello, procedemos en dos tiempos. Con base en información proveniente de la ENAJ 2008, analizamos la desigualdad en las experiencias y sentidos asignados a la educación entre jóvenes montevideanos, haciendo énfasis en las desigualdades observadas de acuerdo al nivel socio-económico de la zona de residencia. Seguidamente, nos abocamos al análisis de los eventos que podrían marcar puntos de quiebre en las trayectorias educativas, identificando aquellas experiencias escolares que pudieran verse alteradas por la ocurrencia de eventos relevantes en otros dominios. En este punto, combinamos información procedente de la ENAJ, 2008⁵ con el examen retrospectivo de trayectorias educativas a partir de historias de vida de jóvenes residentes en dos barrios montevideanos posicionados diferencialmente en el espacio urbano. Con ello, planteamos las ventajas de recurrir a análisis que, mediante la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, puedan enriquecer los estudios desde una perspectiva del curso de vida (Furlong y otros, 2010).

Este artículo se enmarca en mi tesis doctoral en elaboración: *“Grietas” en el tejido social. Experiencias biográficas de los jóvenes montevideanos desde los “lugares” del espacio social* en donde procuramos esclarecer los vínculos entre los procesos de desintegración social y segregación urbana en la ciudad de Montevideo. Buscamos conocer hasta qué punto y con qué intensidad existe una “fractura social” que se verifica diferencialmente en las construcciones biográficas de jóvenes residentes en barrios pobres segregados en el Montevideo actual, en qué planos se expresa y cuáles son sus manifestaciones.

La dimensión “educación” es un componente central de esta investigación, cuyo trabajo de campo de carácter cualitativo se ha desarrollado en dos barrios: Casavalle y El Cerro.⁶

En esta sección analizamos, mediante un “método combinado”⁷, qué es lo que está ocurriendo entre los jóvenes montevideanos en edad de cursar la enseñanza secundaria, cuáles son los elementos que pueden abrirnos la “caja negra” y posibilitarnos una mirada comprensiva de los por qué de nuestro “estancamiento”.

⁵ La muestra de Montevideo se define con base a la representatividad de distintas variables, una de las cuales es el estrato socioeconómico de la zona de residencia, que tiene en cuenta cuatro segmentos (bajo, medio bajo, medio alto, alto). (INE, 2008)

⁶ Realizamos un total de 62 entrevistas, 31 en Casavalle y 21 en El Cerro. Debido a una corrección del sesgo de edad introducido, el análisis de los *relatos* se basa en un total de 46 entrevistas a jóvenes, habiendo establecido contacto con ellos en distintos momentos del transcurso del trabajo de campo.

⁷ La noción de “métodos combinados” se propone como una alternativa a los “multi-métodos”, dando cuenta de la (in)terminable discusión sobre las ventajas o desventajas de las perspectivas cualitativas y cuantitativas. Para una discusión propositiva y novedosa de dicha noción, puede consultarse Pardo, 2011. Es en este marco que optamos por la “combinación” de métodos cuantitativos y cualitativos en el entendido que ésta nos ofrece mayores posibilidades heurísticas.

2. Metodología

2.1 La relevancia de la perspectiva del curso de vida como herramienta analítica

El curso de vida, y particularmente la experiencia biográfica constituye el espejo en donde cristalizan los resultados educativos, y más en general, las trayectorias por las que transcurren la vida de los individuos. Como señala Esping Andersen (2002), una perspectiva orientada al curso de vida abre la posibilidad de vincular eventos y procesos, en la medida que las condiciones de bienestar, en un momento dado, suelen asociarse con otras previas e influir en las futuras. Además, es a través del análisis de las experiencias biográficas que pueden diferenciarse desventajas transitorias de otras cuyas consecuencias pueden acompañar a los individuos por largos períodos de su historia biográfica.

Como concepto, la perspectiva del curso de vida permite integrar una mirada holística, de largo plazo, con una de corto plazo, que centre el análisis en eventos y estados, esto es, algunas transiciones seleccionadas por su pertinencia respecto de las preguntas de investigación. En este sentido, las transiciones escolares de los jóvenes sobre los que investigamos se hallan incrustadas en las trayectorias que les dan sentido.⁸ Estas trayectorias no son aleatorias ni casuísticas, sino que se conforman como “senderos sociales” que recorren los distintos grupos sociales en el transcurso de sus vidas.

Una precisión conceptual que para nuestros propósitos, aporta este enfoque, es aquella que distingue entre “cohorte” y “generación”. El concepto de “generación” remite a una *diacronía compartida* por individuos que comparten un mismo tiempo histórico, pero que además, comparten características identitarias; resulta polisémico en la medida que supone la consideración de la sucesión en el linaje: remite a la posición dentro de una cadena de parentesco. Como sinónimo de “cohorte de nacimiento” es coloquial e impreciso, también lo es como etapa de vida. Aunque el término se enfoque en el parentesco, la imprecisión temporal de la ubicación generacional es problemática. Los miembros de una generación específica pueden variar en edad; la pertenencia generacional puede ser menos influyente en las conductas o creencias que el tiempo histórico compartido. La diferencia en la influencia de los estatus de edad o generación se vuelve aun más confusa cuando esos dos rangos de ordenamiento pueden llegar a resultados opuestos. En cambio, la estrategia de comparar “cohortes de nacimiento” ofrece una más precisa ubicación temporal de las personas sobre su ubicación temporal en relación al cambio social. (Elder y Pellerin 1998: 268)

De acuerdo a los objetivos de nuestro trabajo, la herramienta conceptual más adecuada a adoptar es la de la cohorte, definida por un evento individual: la fecha de nacimiento. Se fija

⁸ Consideramos necesario atender otros *dominios* del curso de vida que se hallan entrelazados con las opciones, decisiones y/o frustraciones de los jóvenes en el ámbito educativo. Para comprender “por qué ocurre lo que ocurre” habremos de prestar atención también a otras transiciones como las laborales y familiares.

la edad (*adolescentes y jóvenes de entre 12 y 29 años*)⁹ tomando como criterio el periodo histórico que les tocó vivir, caracterizado por la creciente segregación residencial que se viene registrando en Montevideo desde los '80, y se agudiza a partir de los '90. El criterio de seleccionar la cohorte por la fecha de nacimiento remite no sólo a que comparten ese periodo, su tamaño y composición; el interés deriva fundamentalmente del hecho que comparten los eventos históricos a las mismas edades.

Las transiciones diferenciales que se espera encontrar en distintos ámbitos entre los distintos jóvenes, han sido experimentadas durante la exposición a las mismas crisis, ampliación de oportunidades laborales, etc. **Por otra parte, esta aproximación en términos de cohorte de nacimiento se realizará con el propósito de evaluar los mecanismos que influyen en los cambios y continuidades, procurando precisar las experiencias biográficas en relación a los cambios experimentados por los individuos. (Alwin y McGamon: 2003)**

Desde este punto de vista, recoger información retrospectiva a través de historias de vida nos permite captar el vínculo con los procesos que están propiciando determinados resultados en las trayectorias biográficas y expectativas de futuro de los jóvenes, a la vez que avanzar en la comprensión de los mecanismos involucrados. Claro está, las trayectorias educativas ocupan un lugar central en este trabajo. Pero sobre este punto volveremos más adelante.

Otro de los aportes de la perspectiva del curso de vida para nuestro proyecto resulta del énfasis en la interrelación entre el “tiempo histórico”, el “tiempo familiar” y el “tiempo individual” (Hareven, 1982). La sincronía entre estos tres tiempos supone no considerar de forma aislada el tiempo de vida individual de los jóvenes, sino integrándolo a una temporalidad familiar, a la regulación de las transiciones que se producen en la familia. Y supone no olvidar también, que las temporalidades individuales y familiares se hacen inteligibles y se integran en un tiempo histórico específico.

Entendemos necesario desarrollar un análisis de las trayectorias de los jóvenes desde un enfoque que vincule una perspectiva clásica de estudios del curso de vida con el análisis de las experiencias e interpretaciones que ellos hacen de dichas trayectorias. La hipótesis sostiene que entre los jóvenes montevideanos, las desigualdades existentes se consolidan y profundizan en el tránsito a la edad adulta, siendo la experiencia educativa un factor clave en las posibilidades de integración social diversa.

⁹ Edades que corresponden a la información disponible en los microdatos de la ENAJ, 2008, y que por otra parte, interesan particularmente desde una perspectiva de cohortes: entre los años 1979 y 1996 tenemos jóvenes que nacieron en el último periodo dictatorial, (1979-1984), jóvenes que nacieron con la reapertura democrática (1985-1989) y jóvenes nacidos en la década de los '90.

La principal pregunta **(1)** que nos proponemos atender aquí es abordada en un primer momento mediante el análisis de historia de eventos:

(1a) ¿De qué manera el NSE de los hogares de los jóvenes afecta su probabilidad de experimentar la salida de la escuela?

(1b) ¿Cuál es el tiempo que les lleva a los jóvenes con distintas características experimentar dicho evento? ¿Hallamos diferencias de *intensidad* y *calendario*?

(1c) ¿Qué parte de la población experimenta la salida de la escuela después de un tiempo determinado?

(1d) ¿Encontramos patrones de transición similares con respecto a otros eventos clave para el tema que nos ocupa? (“primer trabajo” y “primer hijo”)

La perspectiva del curso de vida permite un adecuado abordaje en términos teóricos, y tiene la ventaja adicional de facilitarnos un conjunto de técnicas que nos permiten estudiar la forma en que distintas variables afectan la probabilidad de ocurrencia de un evento, así como el tiempo al que ocurre ese evento.

Antes de avanzar el análisis, consideramos conveniente precisar algunas cuestiones referidas a la “combinación” con un acercamiento con base en análisis cualitativo de relatos biográficos. El primer aspecto refiere al tratamiento del material empírico recabado mediante entrevistas y los sucesivos encuentros. Al iniciar el análisis, se nos presentó una duda acerca de cómo trabajar el material recopilado, fundamentalmente aquel resultante de las conversaciones con los jóvenes. ¿Nos convendría trabajar las entrevistas en tanto “biografías” (en el sentido planteado por Carreteiro, 2002)? En este sentido, desde lo que se ha denominado como ‘sociología clínica’, se ha prestado fundamental importancia al plano psicológico, al tiempo que al plano social. Planos que, de acuerdo a esta corriente sociológica, se hallan indudablemente entrelazados, sin ser reductibles el uno al otro (De Gaulejac, 2002; De Gaulejac y Taboada, 1994).

La otra opción analítica que avizorábamos pertinente suponía centrarnos en la noción de “relatos de vida”, siguiendo el planteo de Bertaux (1993). Este autor coloca su interés en las normas y relaciones sociales de los que dichos “relatos” dan cuenta. De acuerdo a su planteo, es en la repetición de los patrones en que puede identificarse una práctica social, de modo de comprenderla. Y por tanto, resulta necesario, desde su punto de vista, una clara delimitación entre lo individual-psicológico y lo social, siendo que el punto de interés sociológico se revela

en lo colectivo. Traemos aquí a colación su planteo puesto que reviste de gran interés su abordaje, en términos del tratamiento de la información.

No obstante, consideramos en este momento necesario complementar esta perspectiva con una mirada que permita dar cuenta de la imbricación de lo social y lo psíquico en las “biografías” de los sujetos, de manera de poder arribar a una comprensión más acabada de los procesos analizados. Es así que procuramos complementar ambas opciones, de tal manera de abrir un espacio privilegiado a la comprensión de las experiencias desde la perspectiva de los propios jóvenes. En este aspecto, el análisis cualitativo se nutre de los resultados surgidos del análisis estadístico de variables específicas de la ENAJ.

En segundo lugar, y consecuentemente, sin pretensión de plantear una oposición tajante entre el “relato de vida” y la “historia de vida”¹⁰, la estrategia metodológica adoptada supone diversos controles de validez y confiabilidad del material recogido. Sobre este punto, se ha procurado en la medida de lo posible, cotejar informaciones vertidas por los entrevistados por la vía de la re-pregunta, o cuestionando la veracidad de la narración en los momentos que consideramos pertinentes. Por otra parte, entre los jóvenes que tuvimos oportunidad de re-visitarse, volvimos a abordar ciertas temáticas y a cotejar opiniones por ellos vertidas en encuentros precedentes.¹¹ Para algunos tópicos, procuramos además contrastar la información obtenida en los encuentros con los jóvenes, con documentos secundarios y/o entrevistas a padres, familiares próximos, empleadores, trabajadores sociales, educadores y vecinos de los barrios donde trabajamos.

3. Fuentes

Nuestro trabajo requiere la consulta a distintas fuentes de información, primarias y secundarias, contenidas en distintos formatos. Se detallan como sigue:

- Microdatos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ, 2008)
- Microdatos de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA, 2006)
- Primer y Segundo Informe de la ENAJ, 2008 (Programa Infamilia, MIDES, INJU, 2009)

¹⁰ La noción de “relatos de vida” fue desarrollada a finales de los años ochenta en Francia, con el fin de sustituir la noción de “historia de vida”. Con ello, lo que se quería destacar era la distinción entre “la historia vivida por una persona, y el relato personal sobre esa historia... distinción basada en la ‘dualización’ vida/retrato que el acontecimiento biográfico contradice.” (Leclerc-Olive, 2009: 3). En este planteo, un acontecimiento se torna importante y significativo en la medida en que obliga a la reelaboración de un relato *sobre* la vida.

¹¹ Como lo expresa Martinic, 2002 se trata de “ver si el entrevistado dice lo que quiere decir y si quiere decir lo que dice.”

- Cuarenta y un relatos de vida de jóvenes residentes de dos barrios montevideanos desigualmente posicionados en el espacio socio-urbano (veinticinco correspondientes a jóvenes de Casavalle y veintiuno del Cerro).
- Entrevistas a padres, educadores y operadores técnicos de los barrios seleccionados.

4. Resultados

Mucha evidencia se ha acumulado respecto del estancamiento de los resultados educativos de los jóvenes uruguayos. “La situación de la educación en el Uruguay” (Kaztman y Rodríguez, 2006) mostraba que menos de la tercera parte de los jóvenes uruguayos de veinte años habían logrado completar la escuela media superior (doce años de educación). Aún considerando la posibilidad de un rezago de dos años, un 32% de los jóvenes del Uruguay urbano de veinte años de edad habían culminado dicho ciclo, siendo dicho guarismo levemente superior para los jóvenes montevideanos (34,5%) que para los del interior urbano (28,3%). Se señalaban entonces estos resultados como altamente preocupantes.

Pero la preocupación resultaba mayor cuando se verificaba la fuerte asociación entre el origen social de los estudiantes y sus resultados educativos, asociación que adoptaba mayor fuerza en Montevideo que en el Interior urbano. Mientras que el 44,4% de los jóvenes montevideanos no pobres habían logrado culminar dicho nivel a los veinte años de edad, el porcentaje descendía drásticamente a un 8,2% entre los jóvenes montevideanos pobres. En dichas circunstancias, quedaba evidenciada la debilidad del sistema educativo en materia de equidad social, poniéndose en cuestión su capacidad de reducir las determinaciones sociales de esos resultados. (Kaztman y Rodríguez, 2006: 37-38).

La salida temprana de la escuela ha sido señalado como un factor clave en las explicaciones de los bajos logros educativos. Es así que nos proponemos analizar aquí en qué medida el estrato de la zona de residencia donde viven los jóvenes montevideanos incide en una salida más temprana o más tardía de la escuela.

Cuadros y gráficos: proporción de jóvenes que experimentaron el evento a la edad t, según NSE de la zona de residencia.

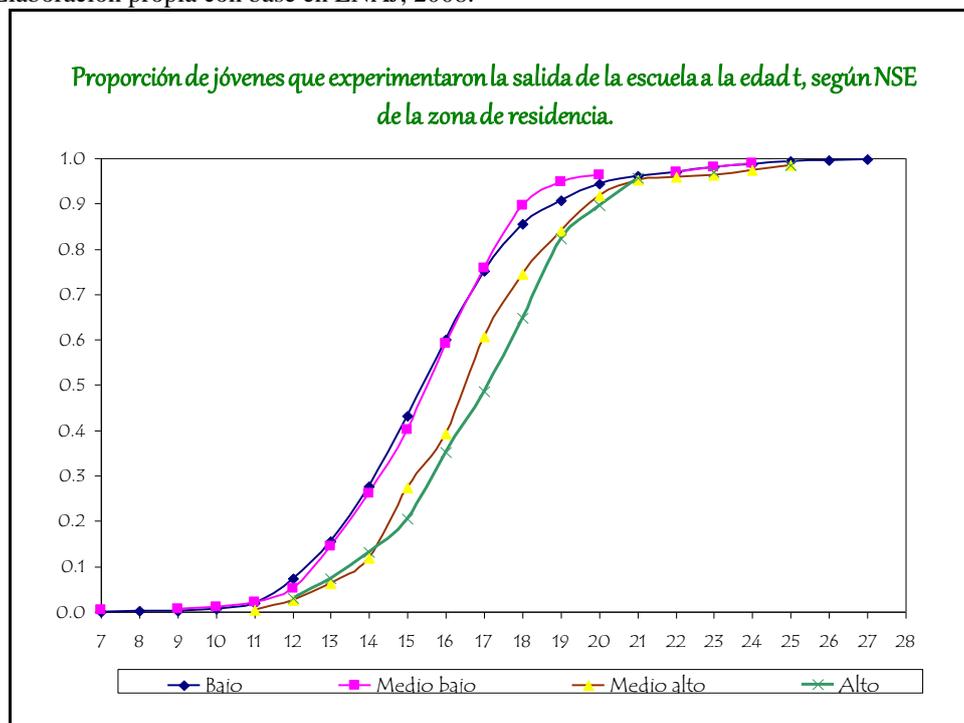
De los gráficos de proporciones estimadas de jóvenes q experimentaron cada uno de los eventos de acuerdo al NSE de la hogar de procedencia, se observan diferencias importantes en las temporalidades (calendario) y la intensidad de los eventos.

A los 18 años cumplidos, un 28% de los jóvenes del NSE bajo ya habían salido de la escuela, en tanto que solo un 13% lo había hecho entre los de NSE alto. Esas diferencias entre las zonas o los territorios habitados se incrementan conforme avanza la edad (entre 14 y 18).

Observamos que a los 15 años, una cuarta parte de los jóvenes de hogares de NSE bajo ya habían salido de la escuela. Guarismo que, entre los jóvenes residentes en zonas de NSE alto se alcanza a los 17 años de edad.

Cuadro 1. Proporción de jóvenes que experimentaron la salida de la escuela a la edad t según NSE de la zona de residencia. <i>Intensidad y calendario.</i>					
	NSE de la zona de residencia				
<i>INTENSIDAD</i>	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	<i>Dif</i>
14	0.28	0.26	0.12	0.13	0.14
15	0.43	0.40	0.27	0.21	0.23
18	0.86	0.90	0.75	0.65	0.21
<i>CALENDARIO</i>	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Q1	14	14	15	16	
Q2	16	16	17	18	
Q3	17	17	19	19	
RI	3	3	4	3	

Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.



Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.

De acuerdo al análisis precedente estamos en condiciones de afirmar que:

- ✓ La salida de la escuela, la entrada al 1er trabajo y el nacimiento del primer hijo se configuran como transiciones que marcan senderos diferenciales de TVA, con la consiguiente acumulación de desventajas para quienes experimentan tempranamente dichos eventos. Como ha señalado Ciganda (2008) al analizar las TVA con respecto a

la educación y pobreza, encontramos que también el NSE de la zona donde los jóvenes habitan es indicador de “separaciones” en las TVA.

- ✓ Si bien los jóvenes montevideanos experimentan dichas transiciones *tardíamente* –en términos comparativos-, los resultados del conjunto inhiben apreciar las claras diferencias que se traducen en distancias y desventajas sociales. Es así que, particularmente entre aquellos jóvenes que residen en zonas de NSE bajo, las transiciones se experimentan con mayor intensidad y a edades más tempranas. Es así que podemos hablar de *trayectorias vulnerables signadas por transiciones tempranas o de rutas de desafiliación social*.¹²
- ✓ La repetición ya en el nivel escolar (escuela primaria) marca diferencialmente la trayectoria educativa (Anexo, Cuadro 4). La conformación de una sociedad de contrastes en la que los patrones de transición de la educación formal al mercado laboral expresan distancias sociales. No sólo la retención sino también el rendimiento en el sistema educativo formal se caracteriza por una profunda desigualdad de acuerdo al nivel socioeconómico del hogar de procedencia.
- ✓ La contrastación de los resultados acerca de las expectativas educativas (ENAJ, 2008) con los relatos de los jóvenes entrevistados arrojan resultados similares: una diferencia marcada en lo que esperan lograr mediante la educación. Tanto en términos de derechos como de generación / satisfacción de expectativas. El análisis de los relatos referidos a las experiencias educativas indican una baja consolidación de la educación en términos valorativos.
- ✓ Por otra parte, la inserción en el mercado laboral es una dimensión clave del proceso de transición a la vida adulta en tanto proceso de integración social (Mora Salas y Oliveira, 2009; Saraví, 2010). Pero aún tratándose de un sector específico del mercado laboral como lo es el juvenil, éste está lejos de ser homogéneo. Más que

¹² A nuestro entender, “desafiliación social” condensa el sentido de las consecuencias que las transformaciones acontecidas tienen para el logro y el desarrollo de la IS; apunta a atender gradaciones y formas diferentes de DS. Consideramos que su abordaje, complementado con el de Elías, abre interesantes puentes para el análisis de los procesos de “integración-desintegración social”. Las palabras “no son triviales”, nos recuerda Gil Antón (2005) para mostrarnos cómo la sociología de la educación ha acuñado una serie de términos inapropiados. Por ejemplo, la referencia al estudiante que abandona sus cursos como “desertor”. ¿Por qué hablar de “desafiliación”? Consideramos clave el señalamiento de Gil Antón (2005, 2010, 2011) y necesaria la delimitación de las nociones con las que trabajamos. Ahora bien, aunque saludamos la propuesta de Fernández y otros(2010) que busca retomar dicho señalamiento, consideramos que la adopción de la “desafiliación” entre los sociólogos de la educación requiere de una revisión crítica profunda. Sumariamente destacamos aquí que una de las riquezas del término casteliano hace a su conceptualización como *proceso*, en donde prima el “eje del trabajo” sobre el de la “sociabilidad”. Consideramos que aun cuando se cambie su ámbito de aplicación, ello no debería perderse de vista como parece hacerse en algunos estudios en los que la desafiliación ya no sería un proceso sino un “evento” (en particular, Fernández, 2010).

caracterizarlo como de difícil acceso, o precario, es preciso indagar acerca de la desigualdad que lo caracteriza.

“La paradoja de sobrar aunque sean pocos” señalaba hace ya más de una década Rodríguez (2000), para destacar las escasas oportunidades de integración social que tienen los jóvenes uruguayos. Países tan disímiles como Chile y Uruguay han tenido, en materia de educación, evoluciones muy dispares (Kaztman y Rodríguez, 2005). Y en el Uruguay, todo ocurre *como sí* los jóvenes estuvieran “sobrando”.

¿Cómo perciben ellos estas señales de la sociedad uruguaya? Trabajamos en el nivel del relato individual procurando identificar momentos críticos en la trayectoria, para re-centrar el análisis en lo que habrá sucedido. Y para ver como la *densidad de las transiciones* también es vivida y significada de manera desigual.

5. Referencias bibliográficas

- Álves, Fátima; Franco, Creso y Queiroz Ribeiro, Luiz Cesar de
(2008) "Segregación urbana y rezago escolar en Río de Janeiro." en Revista de la CEPAL, Santiago de Chile, CEPAL, abril, Nº 94: 133-148.
- Alwin, D. y McCammon, R. (2003): "Generations, Cohorts, and Social Change", Pp.23-49.
- Baleato, Paula
(2008) "*Percepciones Adolescentes 2003-2008*. Sistematización de producciones escritas que relevaron opinión de adolescentes uruguayos y uruguayas entre los años 2003 y 2008." Montevideo, UNICEF, julio, Informe de consultoría.
- Bertaux, Daniel
(1993) "Los relatos de vida en el análisis social", en Jorge Aceves Lozano (comp.), *Historia oral*, México, Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana: 136-148.
- Cabella, Wanda
(2008) "Panorama de la infancia y la adolescencia en la población afrouruguaya" en Scuro, L. (Coord.) Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay, Montevideo, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Uruguay (PNUD): 103-126
- 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.
- Castel, Robert
(1997) Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado, Buenos Aires, Paidós, 1ª edición.
- Ciganda, Daniel (2008)
"Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿altera el producto?". En Varela, Carmen: *Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI*. Montevideo: UNFPA / Programa de Población de la Universidad de la República.
- De Armas, Gustavo y Retamoso, Alejandro
(2010) "La universalización de la educación media en Uruguay. *Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*." Montevideo, UNICEF, Informe diciembre, 1ª edición.
- De Gaulejac, Vincent y Taboada, Isabel
(2009) [1994] La lutte des places. Insertion et désinsertion., París: Desclée de Brouwer.
- Elder Jr., Glend H.
(1994) "Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course", en Social Psychology Quarterly, Vol. 57, Nº 1, marzo: 4-15.
- Elder, Glen y O'rand, Angela
(1995) "Adult lives in changing society", en Cook (ed) Sociological perspectives on social psychology: 452-475.
- Elder Jr., Glen y Pellerin, Lisa
(1998) "Linking history and human lives." en Giele, Janet Z. y Elder Jr., Glen: Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Cap.11.
- Elías, Norbert & Scotson, John
(2000 [1965]) *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Río de Janeiro, Jorge Zahar
- Fernández, Tabaré (2010)
"Incidencia y trayectorias de desafiliación" en Fernández (Coord y ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*, Montevideo, Udelar, CSIC: 51-64
- Fernández, Tabaré y otros
(2010) "Desafiliación y desprotección social" en *Ibid*: 13-26
- Filardo, Verónica
(2010) "Transiciones a la adultez y educación" en Cuadernos del UNFPA, Serie de Divulgación, Fondo de Población de las Naciones Unidas Uruguay, Año 4, Nº 5, Montevideo, Trilce.
http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/13272/1/transiciones_a_la_aduldez_y_educacion.pdf

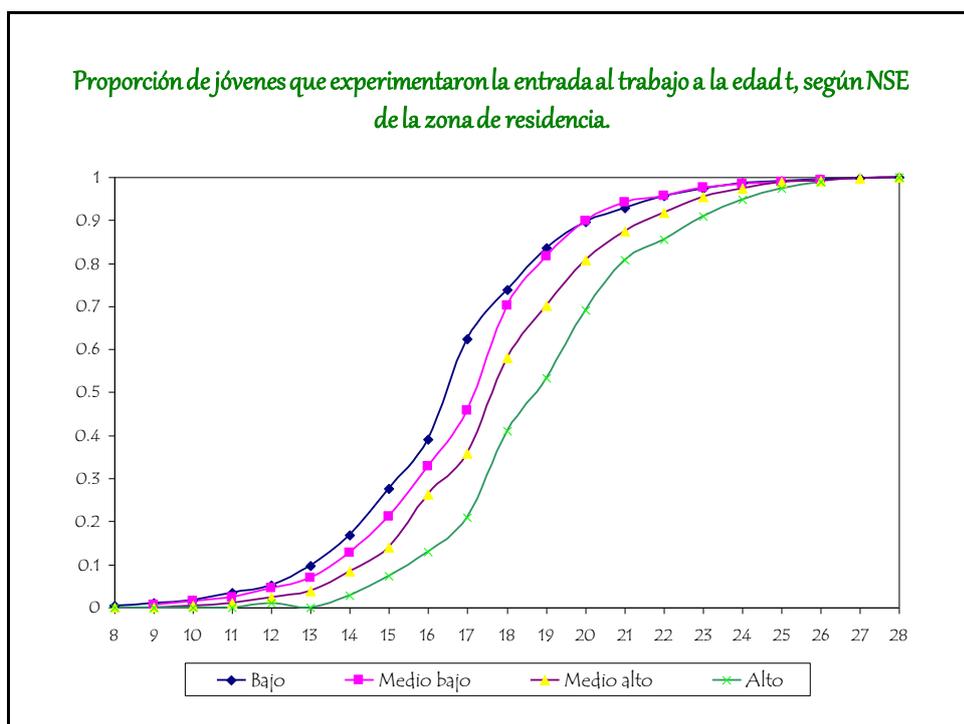
- Filgueira, Fernando; Kaztman, Ruben y Rodríguez, Federico
 (2005) “Las claves generacionales de la integración y exclusión social: adolescencia y juventud en Uruguay y Chile en los albores del siglo XXI”, En Prisma: Dilemas sociales y alternativas distributivas en Uruguay, n°21, Revista Semestral de Ciencias Humanas, Montevideo, UCUDAL: 43-66.
- Furlong, Andy; Cartmel, Fred; Biggart, Andy; Sweeting, Helen and West, Patrick
 (2003) Youth Transitions: Patterns Of Vulnerability And Processes Of Social Inclusion, Edimburgo, Scottish Executive Social Research, The Stationery Office Ltd
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008)
 “Encuesta Nacional de la Juventud. Relatoría técnica.” Montevideo, INE.
- Macadar Daniel; Calvo Juan José; Pellegrino Adela y Vigorito, Andrea
 (2002) “Segregación residencial en Montevideo: ¿Un fenómeno creciente?” Montevideo, Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Informe final de investigación.
- Mora Salas, Minor y Oliveira de, Orlandina
 (2009) “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades”. *Estudios Sociológicos*, vol XXVII (79): 267-290
- Pardo, Ignacio (2011)
 “Innovaciones en diseños de investigación y cuestiones ‘bilingües’ de validez” en *Estudios Sociológicos*, XXIX, N° 87: 899-923
- Rodríguez, Ernesto
 (2000) “Los jóvenes en el Uruguay: la paradoja de sobrar aunque sean pocos”, JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud, nueva época, año 4, núm. 10, SEP-IMJ-CIEJ, México, enero-marzo: 186-202.
- Rossell, Cecilia
 (2009) Adolescencia y juventud en Uruguay Elementos para un diagnóstico integrado. Montevideo, Instituto Nacional de la Juventud (INJU).
- Sabatini, Francisco y Brain, Isabel
 (2008) “La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves” en Revista Eure, Vol. 34, N° 103: 5-26, diciembre.
- Saraví, Gonzalo
 (2006) “Biografías de exclusión. Desventajas y Juventud en Argentina.” En Perfiles Latinoamericanos, Núm.28. Julio-Diciembre 2008, México DF, Flacso: 83-116.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/115/11502804.pdf> (octubre 2008)
 (2010) Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México, Publicaciones de la Casa Chata, D.F.
- Solís, Patrício
 (2008) “Efeitos do nível socioeconômico de vizinhança na continuidade escolar entre o Ensino Médio e o Pré-universitário no México, Distrito Federal”. Páginas 223-244 en: Queiroz Ribeiro, LC. y Kaztman, R. (Coord.): A Cidade contra a Escola. Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ, IPPES
- Tokman, Víctor
 (1998) “Jóvenes y ciudadanía en los modelos de sociedad emergentes en América Latina”, en Juventud, Educación y Empleo, MTAS/INJUVE-OIT/CINTERFOR-OIJ, Montevideo. (ver en Pérez Islas y Rossell)

6. Anexo: Algunos datos que sustentan los resultados

Cuadro 2. Proporción de jóvenes que entraron al trabajo a la edad t según NSE de la zona de residencia. <i>Intensidad y calendario</i>					
<i>INTENSIDAD</i>	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	<i>Dif</i>
14	0.17	0.13	0.08	0.03	0.14
15	0.28	0.21	0.14	0.07	0.20
18	0.74	0.70	0.58	0.41	0.33
<i>CALENDARIO</i>					
<i>CALENDARIO</i>	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Q1	15	16	16	18	
Q2	17	18	18	19	
Q3	19	19	20	21	
RI	4	3	4	3	

Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.

Observamos que hasta los 22 años de edad, la proporción de jóvenes residentes en la zona de NSE bajo que han experimentado la entrada al trabajo supera en más de 10 puntos porcentuales a aquellos que residen en la zona de NSE alto.

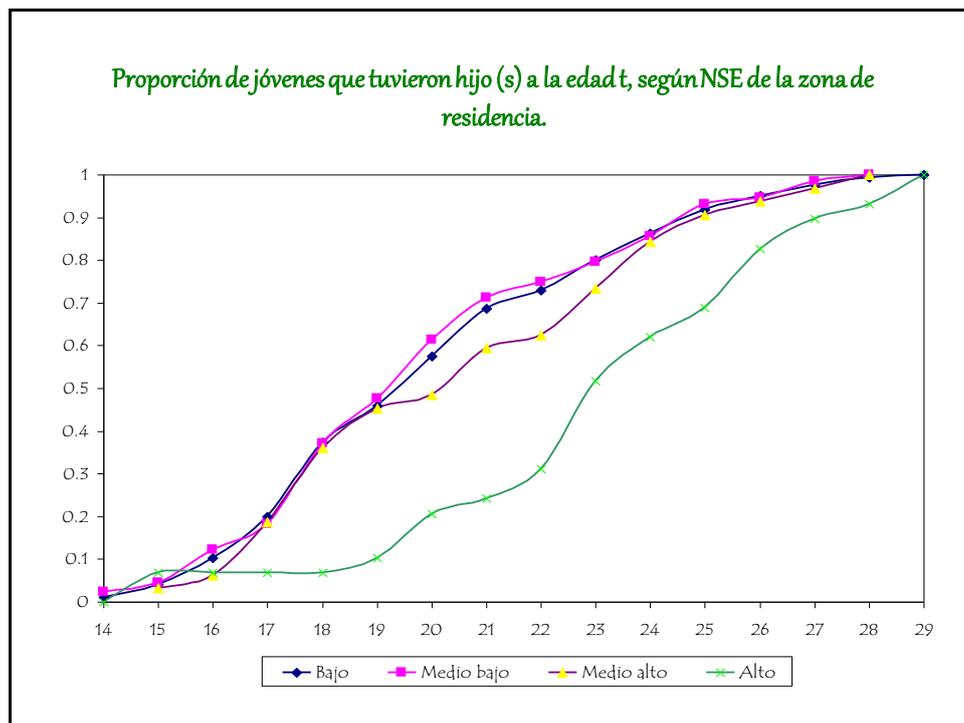


Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.

Cuadro 3. Proporción de jóvenes que tuvieron hijo(s) a la edad t según NSE de la zona de residencia. <i>Intensidad y calendario</i>					
<i>INTENSIDAD</i>	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	<i>Dif.</i>
18	0.37	0.37	0.36	0.07	0.30
21	0.69	0.71	0.59	0.24	0.44

25	0.92	0.93	0.91	0.69	0.23
CALENDARIO	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Q1	18	18	18	22	
Q2	20	20	21	23	
Q3	23	22	24	26	
RI	5	4	6	4	

Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.



Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.

- Repetición

<i>¿Repetiste algún año en la escuela?</i>	NSE de la zona de residencia				Total	Dif. Bajo vs. Alto
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto		
Sí, al menos una vez	42	27	16	9	25	33
Sí, más de una vez	14	11	4	2	8	12

Fuente: Elaboración propia con base en ENAJ, 2008.

- **Desigualdad de logro educativo plasmada en el territorio. Casavalle y El Cerro en una mirada comparativa**

Cuadro 5. Años de educación alcanzados (como máximo). Jóvenes de 18 a 29 años						
	Montevideo		Casavalle		Cerro	
	n	%	n	%	n	%
Hasta 6	27307	12.47	2622	42.52	1033	20.45
De 7 a 11	102116	46.64	3173	51.46	2962	58.64
12 y más	89530	40.89	371	6.02	1056	20.91
Total	218953	100.00	6166	100.00	5051	100.00

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENHA, INE 2006.

el otro “extremo”...

	Pocitos		Punta Carretas		Carrasco	
	n	%	N	%	n	%
Hasta 6	104	0.82			26	0.94
De 7 a 11	2369	18.61	548	12.76	756	27.3
12 y más	10257	80.57	3746	87.24	1992	71.8
Total	12730	100.00	4294	100	2774	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENHA, INE 2006.

Categorías de “años de educación aprobados como máximo”:

1. *Trayectorias educativas fracasadas*

Hasta 6: incluye como máximo, primaria aprobada. Se trata de establecer un corte en un nivel que supone una formación francamente escasa. Se trata de jóvenes que no siguieron estudiando aun siendo generalizado el acceso a la formación secundaria.

2. *Trayectorias educativas de logro medio.* Entre 7 y 11 años: incluye a quienes continuaron estudiando luego del nivel de educación primaria, pero no lograron completar el nivel secundario. De manera que se establece un corte con aquellos que sí lograron completar 12 años de educación sin rezago educativo. Calificación media. Es donde se hallan prácticamente la mitad de los jóvenes montevideanos (47%).

3. *Trayectorias educativas “exitosas”.* 12 años y más: comprende a quienes lograron culminar a tiempo sus estudios secundarios, independientemente de si continuaron o no sus estudios.

- **Acumulación de desventajas. Logro educativo y clivaje étnico**

Años de educación alcanzados (como máximo) por Afro o negra. Jóvenes de 15 a 29

		Afro o negra		Total
		Sí	No	
Hasta 6	n	7522	26237	33759
	%	26.0	10.5	12.2
De 7 a 11	n	18055	135981	154036
	%	62.3	54.7	55.5
12 y más	n	3394	86492	89886
	%	11.7	34.8	32.4
Total	n	28971	248710	277681
	%	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENHA, 2006

¿La segregación residencial guarda relación con el clivaje étnico? ¿Y con el logro educativo?¹³

De acuerdo a los resultados de la ENHA para los 62 barrios de Mdeo, un 9,3% de los montevideanos creen tener ascendencia *afro o negra*, porcentaje que disminuye al 1,6% cuando se trata de aquellos que consideran tener únicamente dicha ascendencia. Prácticamente todos declaran tener ascendencia blanca 97,59% (87,16% sólo blanca).¹⁴

Casavalle es el barrio que presenta mayor proporción de personas que declaran tener ascendencia *afro o negra* (25, 79%), en tanto que en el Cerro el guarismo se acerca al 9% (el porcentaje de quienes creen tener ascendencia sólo *negra o afro*: disminuye a 4,1 y 2.1 para Casavalle y Cerro respectivamente).

Cabe resaltar aquí que en Casavalle, más de 1 de cada 4 consideran tener ascendencia negra, porcentaje muy por encima de la media montevideana, y en términos absolutos, representa la cifra mayor de personas por barrio que dicen tener ese ascendente. Por otra parte, quienes dicen tener ascendencia blanca constituyen como en el conjunto montevideano, la absoluta mayoría. Empero, cabe notar aquí que este porcentaje disminuye de manera considerable (15 puntos porcentuales) cuando se trata de las personas que consideran que su única ascendencia es blanca. Mientras que en Casavalle quienes declaran que su única ascendencia es blanca representan menos de las $\frac{3}{4}$ de la población, en el conjunto montevideano siguen siendo amplia mayoría (87,16%). Es así que se separan 17 puntos porcentuales de la media montevideana, y 28% porcentuales del barrio ubicado en el otro extremo (Carrasco = 98,49%).

	Blanca		Sólo blanca	
	n	%	N	%
CASAVALLE	35108	94.92	26065	70.47
CERRO	28719	96.65	26007	87.52
Mdeo	1220081	97.59	1089654	87.16

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENHA, 2006

¹³ Este es un tema incipientemente abordado en el Uruguay. Al respecto, Cabella (2008: 116) encuentra una brecha de 20 puntos porcentuales entre personas menores de veinte años de edad que responden tener ascendencia afro respecto de aquellas que dicen tener ascendencia blanca (claro está, brecha que coloca a estas últimas en posición menos comprometida).

¹⁴ Un 2,4% declara no tener ascendencia blanca. Entre ellos, observamos que prácticamente las tres cuartas partes declaran tener ascendencia negra (73,56%).

	Afro o negra		Amarilla		Blanca		Indígena		Otra		No sabe		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Casavalle	9537	25.79	162	0.44	35108	94.92	1852	5.01	14	0.04	175	0.47	36985
Cerro	2662	8.96	87	0.29	28719	96.65	970	3.26	0	0.00	182	2.49	29715
Casabó	4089	14.75	97	0.35	26433	95.34	1348	4.86	0	0.00	179	2.54	27726
Carrasco	130	0.84	26	0.17	15409	99.50	104	0.67	0	0.00	26	0.61	15487
Pta. Carretas	366	1.57	78	0.33	23034	98.88	600	2.58	0	0.00	52	1.13	23298
Mdeo	116387	9.31	3609	0.29	1220081	97.59	49346	3.95	123	0.01	3809	1.19	1250170

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENHA, 2006

Cree tener ascendencia...

BARRIO	Afro o negra		Sólo afro o negra	
	N	%	n	%
CASAVALLE	9537	25.79	1507	4.07
PUNTA DE RIELES, BELLA ITALIA	4461	19.22	618	2.66
LA PALOMA, TOMKINSON	7212	18.72	897	2.33
BAÑADOS DE CARRASCO	872	18.53	225	4.78
VILLA GARCIA, MANGA RURAL	4137	17.20	656	2.73
LAS ACACIAS	3761	16.87	421	1.89
JARDINES DEL HIPODROMO	3421	16.06	678	3.18
MANGA	2898	15.28	400	2.11
MANGA, TOLEDO CHICO	2796	14.75	579	3.05
CASABO, PAJAS BLANCAS	4089	14.75	722	2.60
PIEDRAS BLANCAS	3126	14.31	606	2.77
COLON SURESTE, ABAYUBA	1940	13.69	379	2.67
TRES OMBUES, PUEBLO VICTORIA	2555	12.79	670	3.35
NUEVO PARIS	3516	12.72	697	2.52
CONCILIACION	2261	12.70	391	2.20
MAROÑAS, GUARANI	2397	12.15	481	2.44
PASO DE LA ARENA	2012	11.98	79	0.47
PEÑAROL, LAVALLEJA	3684	11.89	747	2.41
LAS CANTERAS	2591	11.55	359	1.60
FLOR DE MAROÑAS	2280	11.41	256	1.28
ITUZAINGO	1506	11.18	456	3.39
MALVIN NORTE	2200	11.15	599	3.04
VILLA ESPAÑOLA	2516	10.76	636	2.72
COLON CENTRO Y NOROESTE	2798	10.58	511	1.93
CIUDAD VIEJA	1271	10.41	257	2.10
CERRITO	1640	9.58	214	1.25
MDEO	116387	9.3	20300	1.62

(Continuación)

BARRIO	Afro o negra		Sólo afro o negra	
	N	%	n	%
BELVEDERE	1863	9.09	586	2.86
AGUADA	1494	9.08	168	1.02
CERRO	2662	8.96	636	2.14
CASTRO, CASTELLANOS	1153	8.71	197	1.49
VILLA MUÑOZ, RETIRO	1116	8.01	47	0.34
LA COMERCIAL	794	7.22	175	1.59
LA TEJA	1416	6.99	272	1.34
UNION	2757	6.83	407	1.01
BARRIO SUR	732	6.69	187	1.71
MERCADO MODELO Y BOLIVAR	954	6.44	193	1.30
REDUCTO	865	6.42	33	0.25
AIRES PUROS	946	6.40	174	1.18
JACINTO VERA	603	6.36	153	1.61
PRADO, NUEVA SAVOĐA	1195	6.34	206	1.09
FIGURITA	631	6.15	127	1.24
PASO DE LAS DURADAS	704	6.12	133	1.16
PALERMO	701	6.01	151	1.30
LEZICA, MELILLA	888	5.97	81	0.54
CAPURRO Y BELLA VISTA	939	5.96	213	1.35
SAYAGO	865	5.90	194	1.32
CORDON	1856	5.17	309	0.86
LARRAÑAGA	868	4.98	83	0.48
CARRASCO NORTE	616	4.96	145	1.17
BUCEO	1547	4.27	301	0.83
BRAZO ORIENTAL	679	3.94	36	0.21
PARQUE BATLLE, VILLA DOLORES	1078	3.48	282	0.91
CENTRO	633	3.47	101	0.55
LA BLANQUEADA	316	3.36	107	1.14
MALVIN	920	3.20	186	0.65
PARQUE RODO	364	3.03	15	0.12
PUNTA GORDA	422	2.98	107	0.75
ATAHUALPA	230	2.75	19	0.23
TRES CRUCES	358	2.49	53	0.37
POCITOS	1249	1.81	182	0.26
PUNTA CARRETAS	366	1.57	0	0.00
CARRASCO	130	0.84	0	0.00

Fuente: Elaboración propia con base en ENHA 2006, INE.

Cree tener ascendencia... Jóvenes entre 15 y 29 años									
	Negra		Sólo negra		Blanca		Sólo blanca		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	
CASAVALLE	2406	27.43	140	1.60	8308	94.71	6085	69.37	8772
CERRO	644	9.68	42	0.63	6394	96.11	5790	87.03	6653
Mdeo	116387	9.31	6732	0.54	1220081	97.59	1089654	87.16	1250170

Fuente: Elaboración propia con base en ENHA 2006, INE.