

¿Quién dijo que todo está perdido? Las condicionantes del abandono escolar en zonas urbanas periféricas del Uruguay

*Juan Pablo Móttola**

Resumen. Las posibilidades de abandonar la educación formal están lejos de ser una simple función de los capitales familiares heredados (especialmente el cultural). La principal hipótesis manejada en este artículo sostiene que hay otros aspectos vinculados a la continuidad en los estudios, como la socialización intrafamiliar, las características del grupo de pares o las expectativas educativas de los propios adolescentes. El aprovechamiento de las oportunidades de continuidad en la formación sería sensible a las interacciones entre agentes, dentro o fuera del ámbito familiar, así como a otros aspectos subjetivos de la acción tales como las expectativas sobre su trayectoria educativa.

Palabras clave: educación, familia, adolescencia, pobreza.

Who says there is no hope? Determinant factors for school drop out in urban outskirts in Uruguay

Abstract. Chances of dropping out formal education are far from being a simple function of inherited familiar capitals (specially the cultural capital). The main hypothesis dealt with in this article maintains that there are other aspects related with the study continuity, such as intra-family socialization, characteristics of the peer group or educational expectations of teenagers themselves. A better use of opportunities of education continuance would vary with the interactions between

* Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Uruguay (UCU) Y Magister en Sociología por la Universidad de la República (UDELAR). Actualmente es profesor de Metodología de la Investigación el Departamento de Sociología de la UDELAR y en la Facultad de Ciencias Humanas de la UCU. También se desempeña como coordinador de Planificación y Monitoreo del Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública (Ex MECAEP).

agents, within or out the family, as well as with other subjective aspects of the action, such as expectations about their education path.

Key words: education, family, teenagers, poverty

--

¿Es posible encontrar oportunidades de abandono escolar distintas a las esperadas según el origen familiar?, ¿qué elementos están potenciado o bloqueando el acceso al sistema educativo?, ¿se trata únicamente de un problema vinculado a la baja dotación de capitales económicos y culturales? Sin dudas que las respuestas a estas preguntas no son sencillas, pero ponen sobre la mesa la importancia de descifrar las claves de la reproducción intergeneracional de desigualdades educativas. Estas preocupaciones apuntan a saber hasta dónde las acciones de los individuos son resultados de las restricciones o posibilidades asociadas a los capitales familiares heredados.¹

Más específicamente, en este trabajo se buscan evidencias sobre cómo se combinan factores individuales y/o familiares para obtener oportunidades de abandono escolar distintas a las esperadas según los capitales familiares heredados. En especial, cómo pueden influir las creencias, aprendizajes o interacciones entre los individuos, en su comportamiento educativo. Por ello, se desarrollan hipótesis de signos teóricos opuestos, pero que demuestran tener un rendimiento analítico conjunto, muy superior al que cabría esperar por separado.

El acceso a la población se realiza a través de un enfoque territorial. Se trata de adolescentes de entre 13 y 17 años residentes en zonas urbanas periféricas, caracterizadas por una mayor concentración de población con dificultades para acceder a bienes y/o servicios sociales, y de otras situaciones de

¹ En este artículo se retoman elementos de la tesis de Maestría en Sociología en la que se exploró la influencia de elementos familiares o individuales que pueden potenciar o bloquear el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales de los adolescentes en zonas urbanas periféricas. En concreto, se llevan algunos de los hallazgos realizados en la referida investigación al campo de la educación.

riesgo (madres adolescentes, jefes de hogar con bajo nivel educativo, etc.). Esta forma de selección permitió tener cierto nivel de heterogeneidad en la población (varianza intra grupo) en la medida en que, en un mismo territorio, los individuos no son homogéneamente desfavorecidos o cuentan con las mismas dificultades para acceder a bienes, servicios o inserciones laborales. Esta variabilidad de situaciones es indispensable para responder a las preguntas de investigación planteadas².

La principal fuente de información son datos cuantitativos recogidos a través de encuestas realizadas en el marco del Programa Infamilia (MIDES) por parte del Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES/UCUDAL) durante el año 2004. En función de las características del problema de investigación y los datos disponibles, la técnica de análisis utilizada fue la regresión logística.

1. Planteo del Problema

1.1. Diferentes perspectivas

El temprano abandono del sistema educativo formal es uno de los principales indicadores de riesgo en términos de desprotección social, reproducción de la pobreza o posibilidades de movilidad social descendente. Ahora bien, las chances de vivir este tipo de situaciones no se distribuyen aleatoriamente entre la población. Más allá de la trayectoria académica concreta, el alejamiento del sistema sin culminar el primer ciclo de la educación media parece segmentarse en función de las desigualdades provenientes de la posición de clase, la condición de género, el entorno socio-comunitario y las características del sistema educativo y los centros que lo componen (Fernández, Cardozo y Boado, 39-40 y 102-04).

² En la medida en que los factores que hipotéticamente influyen sobre las oportunidades de abandono escolar estaban presentes en diferentes grados (ej: variabilidad del capital cultural) esto permitió ver cómo cambia su relación a medida que aumenta o decrece su magnitud.

No obstante, el origen social se presenta como el principal factor de estratificación de las oportunidades educativas. En este campo, hay ejemplos muy notorios de teorías sociales donde las oportunidades son explicadas fundamentalmente por el origen de clase y en particular por las acumulaciones de capital cultural familiar (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 23) y económico (Bourdieu 1997, 30). Desde esta perspectiva, las posibilidades de abandono están íntimamente vinculadas con la posición social de las familias, sus chances de diferir en el tiempo el ingreso al mercado de trabajo, así como las habilidades y conocimientos que puede haber adquirido para hacer frente a las exigencias del sistema.

Sin embargo, no todas las evidencias pueden justificarse a la luz de esos enfoques. Como afirman las teorías accionalistas, hay comportamientos educativos que difícilmente puedan ser consecuencias empíricas de esos enunciados teóricos, en especial, los desempeños superiores (o inferiores) a los esperados según origen social. Esas insuficiencias son atribuidas, en parte, a la “minimización” del rol activo del individuo en la génesis de la acción (Boudon 1981, 25; Elster, 23). Estas otras teorías resaltan la importancia de la agencia humana por sobre las determinantes estructurales del comportamiento. Desde posturas vinculadas al individualismo metodológico, ayudan a que los análisis diversifiquen los factores que pueden influir sobre las oportunidades de abandono del sistema educativo formal. De hecho, ponen sobre la mesa la centralidad del comportamiento estratégico, las creencias y expectativas de los actores así como los sistemas de interacción que componen los campos educativos o socio-laborales (Boudon 1981, 233; Boudon 1983, 101; Boudon y Bourricaud, 30).

Por tanto, aunando esta confrontación entre distintas corrientes teóricas y la preocupación por comprender un poco más acerca de las condicionantes de las oportunidades educativas entre los adolescentes en sectores urbanos periféricos, surge la principal inquietud del artículo: ¿es posible encontrar chances de abandono escolar distintas a las esperadas según los capitales familiares heredados? De forma complementaria también se pregunta sobre ¿qué otros

aspectos del entorno familiar y/o vinculados a los propios agentes individuales afectan las posibilidades de abandonar al sistema educativo formal?

El tema es de naturaleza educativa pero intenta rescatar la perspectiva de la movilidad y estratificación social. Este punto de vista ofrece un horizonte temporal mayor donde inscribir las decisiones que individuos y familias toman a lo largo de su “relación” con el sistema educativo formal. Las oportunidades de abandono se entienden a la luz de las estrategias de transmisión intergeneracional de posiciones de las clases. Por ello, se tomará como nivel de análisis a la familia, los individuos y su grupo de pares por sobre otros aspectos relevantes de nivel medio —como el entorno comunitario u organizaciones educativas— o nivel macro —como las propiedades de la sociedad nacional.

La principal hipótesis es que el abandono escolar es el resultado de la combinación, más o menos heterogénea, de factores vinculados a la familia, otros agentes de socialización y las creencias, expectativas y/o elecciones educativo-laborales de los adolescentes (no reductibles a su posición de origen). Estas posibilidades, lejos de ser una mera función del capital económico o capital cultural familiar, también pueden estar asociadas a sus propias experiencias o aprendizajes sociales, a la influencia de otros agentes de socialización, como su grupo de pares, o a otros aspectos familiares, como los procesos de socialización intrafamiliar.

1.2. El abandono escolar

Pero ¿qué sucede en las zonas urbanas periféricas en relación al abandono escolar? Antes de responder a esta aparentemente sencilla pregunta debo hacer algunas precisiones sobre el concepto “abandono escolar” tomando en cuenta la rica discusión que se ha dado sobre el tema recientemente en nuestro país.

Los avances realizados por las investigaciones educativas en términos de trayectorias hacen hincapié en los múltiples recorridos o senderos que recorren los adolescentes en su llegada al “mundo adulto”. Las trayectorias académicas también reflejan estos recorridos y sugieren que el alejamiento definitivo del

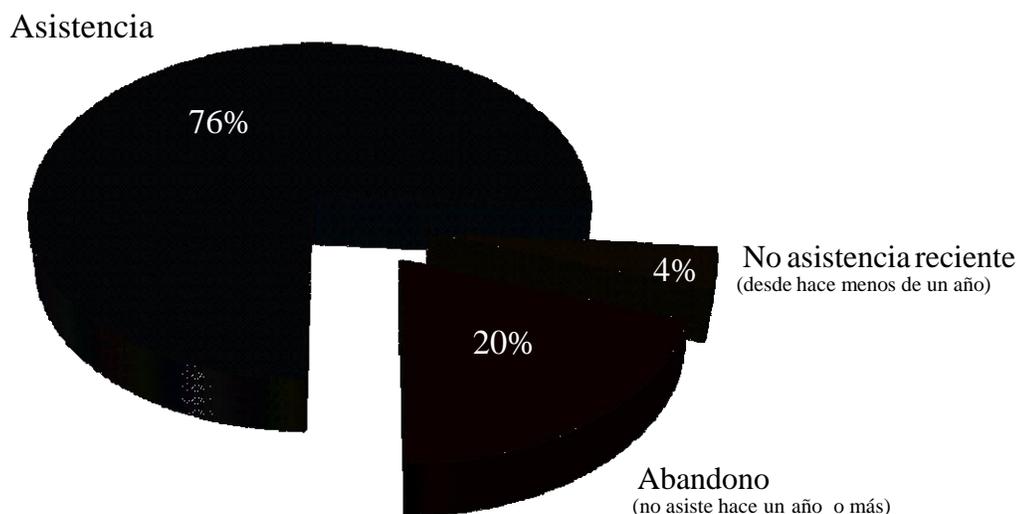
sistema es un proceso donde se combinan tiempos, entradas y salidas irreductibles a la categoría asiste/abandona. Este hallazgo obliga a repensar conceptos e indicadores para que tengan cierto grado de sensibilidad hacia esas diferentes “intensidades” en la asistencia que puedan eventualmente llegar al alejamiento definitivo del sistema educativo.

En un momento dado de tiempo, hay una diversidad de situaciones que van desde la asistencia perfecta hasta la deserción definitiva del sistema educativo. Por ello, para definir el abandono escolar, se tomarán como referencia las categorías de ausentismo, abandono del curso y deserción definitiva (Fernández, Cardozo y Pereda 2010: 20-25). En particular, se entenderá que se configura una situación de abandono escolar cuando un adolescente no asiste a la educación formal y hace al menos un año que ha dejado de hacerlo. Si bien se trata de una medida con limitaciones (Fernández, Cardozo y Pereda 2010; Fernández, Cardozo & Boado 2009), claramente identifica una interrupción en la trayectoria educativa del individuo que podría estar seguida del no retorno al sistema educativo formal. Como sugieren las investigaciones en el tema, las personas que abandonaron la educación en torno a los 15 años (25% en el año 2003 a nivel de la población general) difícilmente retomen sus estudios en los años posteriores (Fernández 2010, 93).

Ahora bien, una gran parte de los adolescentes residentes en zonas urbanas periféricas continúa asistiendo a la educación formal. Como lo indica el gráfico I, un 76% asiste a un centro educativo sea a nivel primario, secundario o técnico. Como contracara de esta realidad, se detectan señales de interrupciones importantes en las trayectorias académicas en la medida en que un 20% ha dejado de concurrir y hace más de un año que se alejó de sus estudios, en un comportamiento que aquí se denomina “abandono escolar”. Asimismo, un 4% de los adolescentes ha dejado de asistir recientemente, es decir, hace menos de un año que no asiste a la educación formal.

Gráfico 1. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Asistencia escolar entre adolescentes residentes en zonas urbanas periféricas (%)



Cabe agregar que la gran mayoría de los individuos que asiste a la educación formal parece que jamás interrumpió sus estudios con anterioridad (el gráfico 1 indica que son el 76% de los adolescentes). Si bien pueden haber repetido uno o más años, 83% de los mismos nunca dejó de asistir a la educación formal. Solamente el 17% restante interrumpió sus estudios durante un año o más, si bien al momento de ser encuestado declara asistir a un centro educativo.

En la medida que son poco significativas las interrupciones de los estudios entre los asistentes y es bastante marginal la proporción de adolescentes con no asistencia reciente (sólo el 4%), se optó por agrupar las categorías “abandono” y “no asistencia reciente”. Si bien la no asistencia reciente es un fenómeno distinto al abandono escolar (como lo sugieren las investigaciones sobre trayectorias académicas) parece más razonable agruparlo con este último que con los asistentes. En este caso, las limitaciones en los datos disponibles llevan a tomar decisiones que restringen los alcances de las conclusiones a las que se llegarán. La escasez de frecuencias observadas en la categoría “no asistencia reciente” hace imposible su análisis por separado.

2. ¿Capitales familiares, decisiones educativas o grupos de pares?: aportes desde el reproduccionismo y la teoría de la acción.

Luego de la descripción general del fenómeno, surge la necesidad de explicitar las corrientes teóricas que están por detrás de la hipótesis de trabajo. Más concretamente, para superar la simplificación del origen familiar, entendido a través de los capitales heredados, se apeló a los aportes de corrientes reproduccionistas y accionalistas. Desde las primeras se tomaron en cuenta los trabajos de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein a través de las ideas de capital cultural y de las modalidades de control social intrafamiliar. Desde las segundas se prestó atención a la obra de Raymond Boudon tomando la idea de decisiones educativas. Asimismo, se entendió la influencia de otros agentes de socialización a través de la idea de grupos de pares.

2.1. El capital cultural familiar

Dentro de las corrientes reproduccionistas la obra de Pierre Bourdieu es uno de sus principales exponentes. Para el autor, las sociedades humanas son definidas como “espacios sociales” donde grupos e individuos se ubican en función de la acumulación y diversidad de los “capitales” que poseen (Bourdieu 1997, 32). Estos capitales son los responsables de que los intercambios sociales “no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa” (Bourdieu 2000, 131). El desempeño de los individuos está íntimamente vinculado a esa posición de base, de naturaleza eminentemente sistémica. La distribución de los tipos y subtipos de capitales se corresponde con la estructura del mundo social “mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas” (Bourdieu 2000, 132).

En lo que hace a los capitales familiares, pueden asumir al menos tres formas: capital económico, capital cultural y capital social (Bourdieu 2000, 135). Pero son los dos primeros a los que se le asigna una mayor importancia para ubicar a los agentes en el espacio social (Bourdieu 1997, 30). El concepto “capital cultural” surge como una conjetura teórica para explicar las desiguales recompensas escolares obtenidas en el “mercado académico” en función de la posición social de origen (Bourdieu 2000: 137; Bourdieu 2003: 22). Puede asumir tres formas: institucionalizado (forma de objetivación a través de títulos), incorporado (disposiciones duraderas interiorizadas) u objetivado (transformado en bienes culturales: libros, cuadros, diccionarios, etc.). A raíz de que el campo que se piensa estudiar está íntimamente vinculado con las oportunidades de asistencia educativa, se utilizará el capital cultural como uno de los principales factores familiares.

Cabría esperar que los capitales familiares influyeran positivamente sobre la participación institucional adolescente, en especial el capital cultural. En el campo educativo es razonable suponer que aquellos adolescentes ubicados en posiciones sociales con mayores dotaciones y diversidad de capitales familiares tengan mayores chances de acceder al beneficio de la “moratoria social” alejándolo de las roles típicamente adultos (ej: trabajo) alargando sus trayectorias educativas y, consecuentemente, reduciendo sus chances de interrumpir sus estudios.

Por “capital cultural institucionalizado” se entiende a las certificaciones, títulos académicos o credenciales educativas conferidas por alguna institución educativa formal que garantizan la posesión de una determinada competencia, habilidad o conocimiento (Bourdieu 2000, 146). Su mayor acumulación entre los adultos integrantes de las familias es el resultado de las inversiones educativas y/o económicas por las generaciones pasadas, de allí en parte su “estabilidad”. La acumulación de capital cultural está mediada por las inversiones en tiempo, recursos económicos, sociales y también culturales. Por tanto, es de esperar que aquellos sectores más “acomodados” brinden mayores oportunidades de acumulación de capital a sus miembros más jóvenes en la medida que puede

garantizarle “tiempo libre y liberado de la necesidad económica” (Bourdieu 2000, 143). Estas mayores posibilidades se traducen en una prolongada participación en el sistema educativo y, con ello, en menores chances de abandono escolar. Para hacer observable el concepto de capital cultural institucionalizado familiar se utilizará el promedio de años de educación formal aprobado entre los integrantes adultos del hogar (personas entre 18 y 60 años).

Ahora bien, ¿qué nos dice la información disponible al respecto? Aparentemente, las posiciones sociales con menor grado de protección social, por una menor acumulación de capitales familiares, ven disminuida su capacidad de prevención del abandono escolar (ver cuadro 1). Este resultado parece avalar la hipótesis de que tanto el beneficio de la moratoria social como de las posibilidades de continuidad en la formación están estratificados por origen familiar. A mayores grados de protección vía capital cultural familiar, menor probabilidad de que los adolescentes caigan en situaciones de abandono escolar. La contracara de este resultado es la asistencia escolar que aumenta de forma constante a medida que crece la acumulación de capital cultural.

Cuadro 1. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Asistencia escolar por capital cultural familiar (en %)

Asistencia Escolar	Capital cultural familiar			Total
	Bajo (menos de 6 años)	Medio (entre 6 y 8)	Alto (más de 8 años)	
Asiste	63,9	81,0	90,0	76,0
Abandono (incluye no asistencia reciente)	36,1	19,0	10,0	24,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	341	242	209	792

V de Cramer: 0,258 / Nivel de Sig.: 0,000 / G.L.: 2

2.2. El control social intrafamiliar

Una alternativa para cuestionar el sobredimensionamiento de las herencias familiares, vía capitales acumulados, vino de la mano de la propia tradición reproduccionista a través de Basil Bernstein. Entre sus principales preocupaciones estaba comprender cómo influía la clase social sobre el desempeño escolar. Desde una perspectiva sociolingüística, advirtió sobre la importancia de los procesos de socialización intrafamiliar y, en particular, su diferenciación por clase (Fernández 2007, 140). Son procesos de socialización primaria diferenciados estructuralmente que dan origen a la siguiente hipótesis: las familias pertenecientes a distintas clases sociales poseen modalidades de transmisión cultural acordes a su posición (Bernstein 1993, 25).

En el esfuerzo por descifrar las claves de la (re)producción social, propone una original vinculación entre los sistemas de roles intrafamiliares (abierto-cerrados) y modalidades de control social intrafamiliar (argumental-posicional). En función de esos parámetros, desarrolla una clasificación de familias que se agrupan en dos tipos ideales: las familias posicionales y las familias personales. Las familias posicionales favorecerían el desarrollo de códigos restringidos y las familias personales favorecerían a los códigos elaborados entre sus miembros más jóvenes (Bernstein 1989, 168). Es de esperar que los adolescentes ubicados en familias con orientaciones de tipo personal tengan mayores chances de permanecer en el sistema educativo en la medida que desarrollan habilidades sociales y conocimientos compatibles con las exigencias del sistema educativo formal.

Tabla I. Fuente: elaboración propia en base a Bernstein 1993

Características de los tipos ideales de familias bernstenianas

Dimensiones	Tipos ideales de familias	
	Posicional	Personal
Sistema de roles	cerrado	abierto
Modalidad de control social	posicional o imperativo	personal o argumental
Sistema de comunicación	cerrado-débil	abierto-fuerte
Tipo de código	restringido	elaborado

¿Cómo operaría la influencia de las “familias personales” sobre la participación institucional? Desde esta perspectiva, las familias personales poseen una estructura de roles abierta, combinada con una modalidad de control social de tipo argumental. Este tipo de estructura de roles está marcado por una distribución de tareas domésticas de carácter más deliberativo para la asignación de las tareas a sus miembros, no necesariamente pautado según atributos adscriptos (edad o sexo). La toma de decisiones a la interna de la familia ofrece mayores posibilidades de participación a los miembros más jóvenes, en la medida que los roles y/o estatus no son definidos únicamente por características adscriptas sino que tienen mayor peso sus propios logros o características personales (Bernstein 1989, 160).

Los individuos que viven procesos de socialización en familias personales tienen mayores márgenes para disentir sobre los discursos morales vigentes en el orden familiar. En donde se da este tipo de procesos se percibe un mayor ejercicio de habilidades lingüísticas en el relacionamiento entre padres e hijos. Estas formas de comunicación responden a modalidades de control social que operan a través del diálogo más que de la imposición externa vía sanciones. En este caso, la socialización tendría un carácter más bidireccional que en las familias posicionales. Según Bernstein (1989), “los niños socializarían a los padres, tanto como los padres a los niños” (161). Y agrega:

Los padres serían muy sensibles a las características exclusivas de sus hijos. Estas se expresarían verbalmente y de ese modo entrarían en el sistema de comunicación. De este modo se desarrollaría un sistema de comunicación 'abierto' que promovería y suministraría los medios lingüísticos y el aprendizaje de roles para la señalización verbal y la explicación de las diferencias individuales, junto con la explicación de juicios, sus bases y consecuencias. De fundamental importancia, es que el sistemas de roles promovería la comunicación y la orientación hacia los motivos y las disposiciones de los otro. (161).

Sin dudas que estas prácticas de socialización pueden facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas, personales y/o sociales valoradas por las instituciones escolares (desarrollo del lenguaje, capacidad de interacción y negociación, manejo del conflicto, etc.). Pero este diálogo intergeneracional puede estar vinculado con formas de refuerzo de la participación en ámbitos institucionales. Muy posiblemente esas interacciones ayuden a resaltar los beneficios presentes y futuros de alcanzar trayectorias educativas de larga duración en detrimento de otros posibles riesgos o costos que le insume esa decisión (ej: menos tiempo libre, dificultades propias de las actividades académicas, etc.).

Debido a las limitantes que representa la información disponible, se apuntó a tomar la frecuencia en la interacción verbal en una gama amplia de temas³ del adolescente con sus padres como un indicador "proxy" de la forma de control social de tipo argumental⁴. Es de esperar que en la modalidad de control personal o argumental los intercambios entre padres y adolescentes sean mayores que los registrados en formas de control imperativas típicas de las familias posicionales. Asimismo se encontraron antecedentes sobre la utilización de los intercambios verbales entre padres e hijos como una medida de control social, especialmente

³ Pero no se prestará atención a cualquier intercambio verbal sino a aquellos vinculados a los proyectos de vida de los adolescentes, con énfasis en la educación pero explorando otras vinculadas al trabajo, tiempo libre o sexualidad.

⁴ Pregunta al adolescente: ¿Hablas regularmente con tus padres de estos temas? Temas: (a) cuestiones políticas; (b) diversiones y empleo del tiempo libre; (c) sexo y relaciones sexuales; (d) de la marcha de tus estudios; (e) planes de estudios; (f) planes de trabajo y futuro. La escala de frecuencia que se le ofreció fueron: (1) todo el tiempo; (2) a menudo; (3) pocas veces y (4) nunca.

cuando están vinculadas a la escuela o el tiempo libre (Allerbeck y Rosenmayr, 76).

Desde el punto de vista empírico, además de los capitales familiares, la forma en que interactúan los individuos en el ámbito familiar también puede ser uno de los principales factores “preventivos” del abandono escolar. Como lo indica el Cuadro 2, a medida que aumentan las señales de modalidades de control social argumental (mayores intercambios entre padres e hijos) disminuye la no asistencia. Entre los adolescentes con mayores interacciones intergeneracionales se reduce más de cuatro veces la incidencia de este comportamiento.

Cuadro 2. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Asistencia escolar por modalidad de control social intrafamiliar (en %)

Asistencia Escolar	Frecuencia en la interacción intergeneracional intrafamiliar			Total
	Baja	Media	Alta	
Asistencia	49,2	78,6	91,1	76,1
Abandono (incluye: no asistencia reciente)	50,8	21,4	8,9	23,9
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	191	308	291	790

V de Cramer: 0,378 / Nivel de Sig.: 0,000 / G. L. : 2

2.3. Las decisiones educativas

Luego de dejar atrás las teorías de naturaleza reproductivista, se tomó en cuenta el aporte de las teorías de la acción a través de la obra de Raymond Boudon. A inicios de los setenta, el autor realiza un minucioso estudio sobre las claves de la movilidad social en las sociedades industriales occidentales y las desigualdades

en los logros educacionales (Boudon 1973, 21). Propone que el origen social (“social background”) influye sobre las trayectorias educativas pero a través de mecanismos que lo distancian de las corrientes reproductoristas. A partir de la tesis de las “posiciones sociales” de Keller y Zavalloni, rechaza la idea de que la desigualdad educativa sea un problema del sistemas de valores de las grupos sociales (Boudon 1974, 22)⁵.

Para Boudon, la trayectoria educativa es el resultado de elecciones racionales sucesivas en el marco de un conjunto de restricciones vinculadas a su origen social. En el recorrido del sistema educativo, los individuos y sus familias afrontan limitaciones producto de su posición social y toman decisiones en función de evaluaciones anticipadas sobre los costos-beneficios-riesgos que deberían asumir por su continuidad en el sistema. Estas decisiones juegan un papel clave a la hora de comprender el temprano abandono del sistema educativo formal.

En la educación básica opera el denominado “efecto primario” o “efecto cultural”. Al igual que las corrientes reproductoristas, el efecto primario hace que los alumnos de origen sociales desfavorables (*lower class*) tengan accesos o desempeños escolares inferiores al resto de los alumnos (*middle or higher class*). Según Boudon (1974) este comportamiento es atribuible a las inequidades culturales de origen (28), del tipo postulado por la “teoría cultural de las inequidades educativas”.

El origen social, además, tendría un “efecto secundario” de estratificación. Sus consecuencias se harían más evidentes en los tramos post primarios y estarían íntimamente vinculados a la toma de decisiones educativas. En la fase post primaria los recorridos institucionales se diversifican, las bifurcaciones se hacen más evidentes y se ponen sobre la mesa alternativas de acción que se pueden simplificar en: (a) continuar y (b) abandonar el sistema educativo. Según Boudon esta decisión se ve afectada por la evaluación que hacen los individuos (y sus familias) acerca de las chances de movilidad social futura (descenso, mantenimiento o ascenso) que les abriría continuar o abandonar la educación

⁵ La “teoría de los valores” afirma que las clases sociales poseen valoraciones diferenciales de la educación que se traduce en distintas aspiraciones educativas y, posteriormente, en desiguales resultados educativos.

formal en un punto determinado (ej. continuar el bachillerato una vez finalizado el ciclo obligatorio).

El modelo asume como supuesto que todos los sectores sociales tienen una especial aversión a la movilidad social descendente. Entonces, para los sectores sociales más protegidos la utilidad subjetiva de continuar la “inversión educativa” sería creciente en la medida que minimizaría su probabilidad subjetiva de movilidad social descendente (es decir, para maximizar la chance de ocupar las posiciones sociales alcanzadas por sus padres, los adolescentes deberían acceder a los niveles superiores del sistema educativo). En cambio, para los sectores sociales menos favorecidos la utilidad subjetiva sería decreciente en la medida en que con una menor “inversión educativa” puede alcanzar “más rápidamente” su posición social de origen (al discontinuar antes la inversión puede acceder a posiciones similares —o incluso mejorar— a las alcanzadas por la generación anterior).

A partir del uso del análisis estratégico, Boudon sostiene que las elecciones educativas que realizan los individuos y sus familias son el resultado de decisiones racionales orientadas a maximizar su utilidad subjetiva en términos de posibilidades de “movilidad social intergeneracional” (Boudon 1974, 29; Fernández 2007, 180-81). Las expectativas o aspiraciones educativas declaradas por el adolescente toman otro valor para la comprensión de la participación institucional. Cada uno de los niveles educativos que aspirarían alcanzar está asociado a un nivel de utilidad subjetivo. Ese nivel de utilidad sería el resultado de un proceso de evaluación que se realiza en interacción con otros agentes, vinculados a su círculo primario y secundario de socialización. En ellos está su grupo de pares, maestros y profesores y, especialmente, los integrantes de su familia más próxima.

Entonces, se rastreará la existencia de estos procesos decisivos escolares a partir del concepto “expectativas educativas” (máximo nivel educativo que le gustaría terminar). Si bien no se dispone de información sobre su proceso de formación, se verá si son una mera función de la posición social de origen (capitales familiares y/o modalidades de control social) o si existen matices que puedan estar vinculados a aprendizajes y experiencias propias de los

adolescentes en sus recorridos institucionales. Pero también, hasta dónde esos planes educativos pudieran estar asociados a mayores grados de asistencia escolar.

Al igual que lo sucedido hasta el momento con los capitales o las interacciones intrafamiliares, también los análisis empíricos preliminares indican la importancia de las expectativas o decisiones educativas para la comprensión del abandono escolar. Como lo muestra el Cuadro 3, aparentemente los efectos secundarios de estratificación operarían sobre las posibilidades de continuar los estudios reduciendo sus chances de abandono. Se aprecia como, a medida que aumentan las expectativas, también disminuyen las oportunidades de interrumpir los estudios, al punto de alcanzar uno de los mayores grados de asociación registrados hasta el momento (v de Cramer = 0,360).

Cuadro 3. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Asistencia escolar por expectativas educativas del adolescente (en %)

Asistencia Escolar	Expectativas educativas				Total
	Educación primaria	Ciclo Básico (secundaria-UTU)	Bachillerato (secundaria)	Educación terciaria	
Asiste	28,3	66,7	87,1	87,4	76,0
Abandono (incluye: no asistencia reciente)	71,7	33,3	12,9	12,6	24,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	46	300	224	223	793

V de Cramer: 0,360 / Nivel de Sig.: 0,000 / G.L.: 3

2.4. El grupo de pares

La noción grupo de pares, o *peer group*, surge en la sociología norteamericana para designar ámbitos de interacción entre “pequeños” grupos de adolescentes de base comunal (cercanías geográficas y de origen social). Estos se sostenían sobre la base de solidaridades intragrupalas que establecían, más o menos informalmente, igualdad de derechos y obligaciones entre sus miembros (aunque pudieran tener diferentes roles o posiciones dentro del grupo). Estos ámbitos eran complementarios con la escuela, e incluso alentados por los propios padres, pues ofrecían la oportunidad a los adolescentes de que pudieran “probarse” en la vida social (Allerbeck y Rosenmayr, 103-04).

Este escenario sugiere la existencia de “circuitos de participación institucional” compuestos por las familias, el grupo de pares y las instituciones educativas. En la medida en que el acceso a los espacios institucionales está segmentado según origen social, una vez dentro los patrones de afinidad también se verían afectados por esas “cercanías objetivas”. Por tanto, cabría encontrar una relación “virtuosa” entre un origen familiar favorable (alta acumulación de capitales familiares), grupos de pares conformados dentro de las estructuras institucionales (mejor amigo que estudia) y continuidad en la formación (estudia). Ahora bien, este razonamiento sugiere que, en realidad, la influencia del grupo de pares oculta el efecto de la posición de clase o la herencia familiar. Dado esto, podría suceder que, al controlar por origen familiar, la influencia del grupo de pares podría reducirse o, eventualmente, hasta desaparecer.

Sin embargo, las vertientes más críticas en la sociología de la juventud están en desacuerdo con este tipo de análisis que reduce la influencia del grupo de pares. Si bien no se perciben críticas directas al argumento de la homofilia en la composición del grupo de pares (las cercanías objetivas pesan), sí lo posicionan como un espacio social donde pueden abundar orientaciones normativas diferentes a las predominantes a nivel familiar. Postulan que los dispositivos institucionales modernos orientados a la transmisión de los patrones culturales dominantes (entre los que se encuentra la familia) son ineficaces para configurar las subjetividades adolescentes en los contextos de exclusión urbana. Esta situación viene de la mano del agotamiento de un modelo de socialización familia-

céntrico —formalmente institucionalizado— hacia otro fraternal-céntrico —desinstitucionalizado—. Este proceso también estaría asociado al desacople entre los saberes transmitidos intergeneracionalmente y las exigencias de la vida cotidiana que debe enfrentar el adolescente (Duschatzky y Corea, 55).

La hipótesis que sostenemos es que la fraternidad o la relación con los pares no supone el advenimiento de una nueva institución frente a otra, la familia, en franca desaparición, sino que se configura como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional. Las legalidades de protección e identificación de que actúan dentro de los grupos o bandas parecen anunciar la constitución de historias o experiencias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales. [. . .] La familia como “marco” parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Estos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto. Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional. (56).

Tomando como referencia esta advertencia, los grupos de pares son concebidos como instancias de aprendizaje social irreductibles a la familia. Las experiencias que allí se generen impactan sobre los modelos culturales incorporados y, en este caso, sobre las representaciones del mundo social que los adolescentes elaboran de forma (más o menos) autónoma en relación a su origen familiar. Los grupos de pares pueden potenciar o bloquear las oportunidades de participación institucional más allá de las herencias familiares. Incluso desde otras perspectivas teóricas a nivel nacional, se encontraron evidencias de cómo la influencia del grupo de pares entre adolescentes escolarizados puede ser decisiva en sus expectativas de abandono del estudio, al punto de minimizar o revertir el efecto “origen familiar” (Filgueira et al. 2000, 21).

Entonces los grupos de pares pueden imaginarse como instancias de mediación entre los efectos del hogar y las subjetividades y/o comportamientos adolescentes. Éstas podrían estar bloqueando, atenuando, pero también amplificando las condicionantes de origen social del adolescente. Para hacer

observable el concepto se tomó en cuenta la condición institucional del mejor amigo del adolescente en relación al sistema educativo formal.

Nuevamente, ¿qué nos sugiere la información disponible? Se ven indicios de que la formación de redes de vínculos interpersonales al margen de las instituciones formales estaría asociada a menores oportunidades educativas. Como lo muestra el Cuadro 4, entre los adolescentes que conforman su grupo de pares en el marco de instituciones formales, o al menos cuyo amigo más cercano estudia, la incidencia del abandono escolar es tres veces inferior a la que registran los adolescentes cuyo par más cercano estudia. Similar situación parecen afrontar aquellos jóvenes que directamente han visto rotos o debilitados estos vínculos interpersonales.

Cuadro 4. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Participación institucional por grupo de pares (en %)

Asistencia Escolar	Condición del mejor amigo			Total (%)
	No tiene	Estudia	No estudia	
Asiste	44,2	86,5	45,2	76,0
Abandona (incluye: no asistencia reciente)	55,8	13,5	54,8	24,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	43	593	157	793

V de Cramer: 0,422 / Nivel de Sig.: 0,000 / G.L.: 2

3. Resultados empíricos

La combinación de elementos provenientes de diferentes tradiciones teóricas, en especial reproduccionistas y accionalistas, dio un muy buen resultado. En análisis

multivariado⁶ sugiere que las chances de abandonar los estudios son el resultado de la combinación más o menos diversa de factores familiares y/o individuales, irreductibles unos a otros. El principal factor familiar utilizado en este artículo, el capital cultural institucionalizado, perdió pie ante la influencia de otros aspectos familiares o juveniles al punto de verse superado en intensidad por varios de ellos (ej.: las modalidades de control social intrafamiliar).

La disminución de la influencia del capital cultural desenmascaró el peso de otros aspectos que, inicialmente, quedaron ocultos detrás suyo: las interacciones intrafamiliares vinculadas a formas de control social argumental; las expectativas educativas relacionadas con las evaluaciones; experiencias y decisiones educacionales y las características del grupo de pares vinculadas a formas de sociabilidad al margen de espacios institucionales formalizados. Asimismo, no se identificaron interacciones significativas entre los factores incluidos en el modelo (con un nivel de confianza al 95%).

⁶ Se ajustó un modelo de regresión logística combinando los atributos familiares e individuales seleccionados teóricamente. La variable dependiente asumió valores (1) abandono escolar y (0) asiste o no asiste hace menos de un año. La técnica regresión logística permite estimar cómo influye, en la ocurrencia de un evento, como el abandono escolar, la presencia o ausencia de factores vinculados a diferentes aspectos del problema (llamados comúnmente como *variables independientes*). El coeficiente “exp.(b)” se interpreta como el cambio en el riesgo cuando se incrementa en una unidad el valor del factor que estamos estudiando, al dejar constante el resto de los factores incluidos en el modelo (por tratarse de variables dicotómicas se interpreta como el cambio en el riesgo ante la presencia o ausencia del factor). En el caso en que diera *uno* se dice que el adolescente tiene las mismas chances de éxito o fracaso. Entonces, el atributo en cuestión no sería un factor de riesgo o protección (es decir, no está asociado) al abandono escolar. En cambio, valores por *debajo de uno* sugieren que el factor reduce las chances que ocurra el evento y valores por *encima de uno* sugieren que el factor aumenta esas chances.

Cuadro 5. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Resultados del modelo

Secuencia de Coeficientes de asociación —*exp.(b)*— y medidas de bondad de ajuste

Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital Cultural				
Alto	0,196	0,260	0,318	0,366
(los que tiene KC alto vs los que tiene bajo)	<i>sig</i>	0,000	0,000	0,001
Medio	0,428	0,491	0,504	0,485
(los que tiene KC medio vs los que tiene bajo)	<i>sig</i>	0,000	0,001	0,003
Interacción Intrafamiliar				
(los que tienen una interacción media o alta vs los que tiene baja)	<i>sig</i>	0,202	0,215	0,254
Expectativas educativas				
(los que aspiran alcanzar bachillerato o más vs ciclo básico o menos)	<i>sig</i>		0,288	0,311
Grupo de Pares				
(los que su amigo no estudia o no tiene vs los que estudian)	<i>sig</i>			6,052
Pseudo R-Square				
Cox and Snell	0,063	0,141	0,185	0,252
Nagelkerke	0,096	0,217	0,283	0,386
McFadden	0,061	0,144	0,194	0,275
Contraste del Modelo				
G (diferencia entre modelo con o sin la variable)	48,453	65,395	39,015	64,179
	<i>Sig.</i>	0,000	0,000	0,000
Clasificación de observaciones				
Asiste	100,00	92,11	94,34	92,97
Abandono (incluye: no asistencia reciente)	0,00	35,76	34,55	49,70
Overall Percentage	77,92	79,66	81,13	83,40
Celdas con 0	2	2	2	2

La pérdida de posiciones del capital cultural familiar fue constante desde el paso 1 hasta el paso 4. Al incluir los factores de forma individual su influencia bajó sistemáticamente hasta convertirse en el factor con menor asociación. Más allá de esto, los adolescentes con mayores dotaciones de capital cultural reducen 2,7 veces sus chances de abandono escolar con respecto a los que poseen menos dotaciones de ese capital —*exp.(b): 0,366*—. Vale la pena recordar que en el paso

1 (sin controlar por las demás variables del modelo) se sobrevaloraba la incidencia de ese factor haciendo creer que podía disminuir casi cinco veces las posibilidades de interrupción de su participación educativa —*exp.(b): 0,196*—.

Los procesos de comunicación, las formas de relacionamiento y las interacciones intrafamiliares cobraron una importancia central en el estudio de las oportunidades educativas. Al incluir las interacciones intrafamiliares, no sólo se comportaron como un factor que reduce el riesgo de abandono sino que disminuyó el peso del capital cultural. La alta asociación entre interacciones intrafamiliares y oportunidades hace que los adolescentes que tienen mayores intercambios con sus padres puedan reducir hasta 3,9 veces sus posibilidades de detener sus estudios —*exp.(b): 0,254*—, más allá del capital cultural acumulado por sus familias, sus propias expectativas educativas o las características del grupo de pares. Si bien la asociación no es sinónimo de causalidad y tampoco este análisis permite hacer inferencias causales, la fuerte relación entre ambos sugiere que el intercambio fluido opera como factor que favorece la continuidad en la formación de los adolescentes.

Por otro lado, las expectativas educativas fueron creciendo en importancia. La relación de las altas expectativas con mayores niveles de asistencia educativa resistió los múltiples controles a los que fue sometido. Aparentemente, la asociación entre ambas favorece la participación en el sistema al punto de que los adolescentes que mantiene como expectativa alcanzar niveles educativos superiores (bachillerato o más) reducen 3,2 veces sus chances de abandono escolar —*exp.(b) 0,311*—. Esa relación no puede reducirse a las posibilidades o restricciones que ofrecen los capitales familiares, el diálogo entre padres e hijos o a la influencia del grupo de pares. Como postulaba la teoría de las elecciones educativas, la continuidad en la formación no es una mera función de las restricciones o posibilidades que brinda el origen cultural, sino que también hay espacios para las decisiones de los agentes individuales.

Finalmente, la influencia de otros agentes de socialización ganó importancia. Su grado de asociación lo hizo ocupar un lugar de privilegio, comparable con las modalidades de control social intrafamiliar. Al igual que lo

sucedido con las modalidades de control social y las aspiraciones, al tomar en cuenta las características del grupo de pares disminuyó el peso relativo de los capitales familiares, particularmente el capital cultural (el grado de asociación se redujo más de 10%). También indica la importancia que tiene la conformación del grupo de pares para comprender la permanencia en el sistema educativo.

La relación directa de pares que estudian con la menor posibilidad de abandono escolar de los adolescentes (incluso al controlar por origen familiar) sugiere la existencia de vínculos interpersonales que pueden potenciar o bloquear las posibilidades de asistencia a la educación. Ya sea un fenómeno que refuerza y/o desencadena el comportamiento institucional, los adolescentes que no tienen pares cercanos o cuyos pares no estudian ven aumentadas 6,1 veces sus posibilidades de abandonar la educación en relación a aquellos cuyos pares estudian —*exp.(b): 6,052*—. Asimismo, este factor se muestra como irreducible al origen social del individuo, por lo menos en lo que tiene que ver con las acumulaciones de capital cultural familiar. Se trata de un espacio de análisis muy rico que, eventualmente, puede llegar a potenciar, neutralizar o revertir la influencia del entorno familiar en el sentido en que se manejó en este artículo.

4. Discusión de resultados

Una forma simple de ilustrar y discutir los resultados empíricos es a través de la simulación de situaciones sociales. Estas simulaciones combinan de forma simultánea factores de “riesgo” y de “protección” vinculados a las oportunidades de abandono escolar. El propósito es mostrar cómo las posibilidades de abandono escolar no son una simple función de los capitales familiares heredados. Son posibles mayores o menores oportunidades a las esperadas según los factores objetivos de estratificación (fundamentalmente el capital cultural acumulado en la familia).

A continuación se presentan cuatro situaciones o tipos ideales elaborados tomando como referencia los datos reales analizados (cada uno de ellos son adolescentes de “carne y hueso” que se tomaron como referencia para elaborar

los tipos). Para facilitar su ilustración se los denominó: (a) adolescente protegido; (b) adolescente vulnerable; (c) adolescente fortalecido y (d) adolescente desencantado.

Cuadro 6. Fuente: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

Estimación de probabilidades de abandono escolar

Tipo ideal de adolescente	Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Aspiraciones educativas	Situación de amigo más cercano	Probabilidad de abandono escolar
<i>Protegido</i>	Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia	0,02
<i>Vulnerable</i>	Alto	Baja Interacción	Hasta Ciclo Básico	No estudia / no tiene	0,67
<i>Fortalecido</i>	Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia	0,05
<i>Desencantado</i>	Bajo	Baja Interacción	Hasta Ciclo Básico	No estudia / no tiene	0,83

4.1. Una puerta abierta a la superación de las herencias familiares

El caso A es un claro ejemplo de un “adolescente protegido”. Es un individuo con un origen social que le asegura altas acumulaciones de capital cultural familiar acompañadas de modalidades de transmisión cultural que potencian el aprovechamiento de los capitales familiares. Sus posibilidades materiales, el entorno cultural favorable y el apoyo recibido a través de la interacción familiar también van acompañados de altas expectativas educativas. Las posibilidades materiales van de la mano, en el campo de la educación, con mayores perspectivas educativas que podrán favorecer sus chances de movilidad social ascendente o, por lo menos, el mantenimiento de la posición actual. Su

continuidad en los estudios también se ve reforzada por grupos de pares que lo acompañan en su recorrido, vinculado al mundo de la educación. La asistencia se potencia, presumiblemente, a través de gratificaciones adicionales provenientes de formas de sociabilidad y vínculos interpersonales con personas dentro de las propias instituciones educativas. Pero también esos grupos ofrecerían la posibilidad de reforzar orientaciones normativas o evaluaciones sobre sus perspectivas educativas que refuerzan su participación en el marco de sus restricciones o posibilidades familiares.

El caso B es el “adolescente vulnerable”. Si bien su origen social le ha permitido una acumulación de capitales culturales similar al “adolescente protegido”, sus chances de continuidad en los estudios están muy por debajo de sus posibilidades en función de su posición de origen. Las modalidades de interacción intrafamiliar, vinculadas a teóricamente a patrones diferenciales de socialización y modalidades no argumentales de control social, dificultan las posibilidades de aprovechamiento de los capitales familiares acumulados. Los horizontes educativos del adolescente no reflejan el entorno cultural familiar. Las expectativas educativas son relativamente bajas con respecto a su origen y muy probablemente no les permitan alcanzar las acumulaciones de capital cultural obtenidas por las generaciones precedentes. Esta situación pone en serio riesgo la posibilidad de mantener su posición social presente y aumenta las chances de movilidad descendente. Su grupo de pares se caracteriza por estar fuera del mundo educativo laboral, elemento que desfavorece sus posibilidades de participación institucional. Surgen brechas en la herencia familiar que, presumiblemente, disminuyan sus oportunidades sociales futuras.

El caso C es el “adolescente fortalecido”. A diferencia de los casos anteriores, este individuo proviene de un origen social con escasas posibilidades de acumulación de capitales familiares, pero con procesos de socialización asociados a modalidades de control social argumental que potencian sus resultados institucionales. Sus oportunidades de asistencia a la educación son muy superiores a las obtenidas por adolescentes de orígenes sociales más favorables en términos de capitales (como, por ejemplo, el “adolescente

vulnerable”). Si bien parte de un piso que está por debajo de los casos anteriores, las interacciones intrafamiliares, los diálogos e intercambios de experiencias vinculadas a modalidades argumentales de control social (que al decir de Basil Bernstein son propios de otros sectores sociales), pueden reducir sus chances de abandono escolar. Ya sea a través de una mayor creencia positiva en la educación o a través de persuasiones más o menos directas por continuar su participación o, indirectamente, a través del desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan su desempeño educativo, estas modalidades de interacción intrafamiliar ayudan a que obtengan resultados superiores a los esperados. Pero no sería el único factor importante. Los horizontes educativos también se mantienen altos, incluso por arriba de los niveles alcanzados por las generaciones anteriores. Quizás alimentadas por familias que viven procesos de movilidad social ascendentes (trayectorias laborales ascendentes, obtención de seguridades materiales, mayores reconocimientos sociales, etc.) o por influencias de instituciones educativas que alientan mayores logros o el estímulo de otros agentes de socialización, se presume la presencia de elementos que ayudan a disminuir el impacto de los “efectos secundarios” de estratificación. Su participación institucional también se ve sostenida por grupos de pares que permanecen insertos en el mundo de la educación. La influencia de su grupo de referencia, al igual que lo que sucede con el “adolescente protegido”, puede reducir sus posibilidades interrumpir sus estudios.

El caso D es el “adolescente desencantado”. Este individuo tiene la mayor acumulación de factores de riesgos. Proviene de un origen familiar con escasas posibilidades de acumulación de capitales familiares, al igual que el “adolescente fortalecido” pero, a diferencia de éste, no cuenta con apoyos familiares adicionales que le permitan mejorar su desempeño institucional. A tono con las hipótesis bernstenianas, los procesos de socialización intrafamiliar asociados a modalidades imperativas de control social predominan a nivel familiar y desfavorecen el desarrollo de habilidades y conocimientos, aumentando sus posibilidades de abandono escolar. En sintonía con las hipótesis boudoneanas, los horizontes educativos muy factiblemente se ajusten en función de sus expectativas de

movilidad social, especialmente su aversión a los procesos descendentes y a los riesgos crecientes de continuar la inversión educativa. Finalmente, sus grupos de pares también se mantienen por fuera del mundo de la educación o simplemente ha vivido un proceso de retraimiento en su círculo de sociabilidad y no cuenta con pares cercanos.

5. Conclusiones

Son muchas las puertas que han quedado abiertas. La posición de los adolescentes en la distribución de oportunidades de abandono escolar está lejos de ser el simple resultado de un factor único vinculado a sus capitales familiares, en especial, el cultural. Es posible llegar a situaciones similares a partir de caminos diferentes. Sin embargo, es poco lo que se puede afirmar acerca de cómo se van diagramando esos caminos o de las cadenas causales “reales” que pueden estar por detrás de estas asociaciones empíricas.

El “adolescente fortalecido” ofrece elecciones muy valiosas para cuestionar los enfoques excesivamente reproductivistas centrados en los capitales familiares acumulados. Aparentemente es posible superar las herencias desfavorables para alcanzar posibilidades de permanencia superiores a las esperadas según su origen. Asimismo, el “adolescente vulnerable” también es cuestionador de esos enfoques, pero esta vez con un signo negativo. Parece necesario “no bajar la guardia” para apoyar a estos jóvenes que pueden estar viendo bloqueadas posibilidades educativas desde su propio hogar o que han visto disminuidas sus expectativas hacia su futuro personal.

En síntesis, creo que el principal aporte que dejó el estudio de las condicionantes del abandono escolar es la necesidad de superar los enfoques centrados únicamente en los capitales familiares. A lo largo de estas páginas procuré mostrar los vacíos que dejan los enfoques sociofamiliares más radicales, a riesgo de proponer algunas hipótesis alternativas de naturaleza eminentemente exploratoria. Espero que estos resultados ayuden a comprender que el comportamiento de los agentes no puede ser reducido únicamente a las

restricciones externas u objetivas, pero tampoco a sus estratégicas y racionales elecciones.

Bibliografía

Allerbeck, Klaus y Leopold Rosenmayr. *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.

Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico* vol. I. Madrid: Morata, 1989.

---. *La estructura del discurso pedagógico* vol. IV. Madrid: Morata, 1993.

Boado, Marcelo y Tabaré Fernández. *Estudio longitudinal de estudiantes PISA*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2008.

Boudon, Raymond. *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley, 1974.

---. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia, 1983.

---. *La lógica de lo social*. Madrid: RIALP, 1981.

Boudon, Raymond y Francois Bourricaud. *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial, 1990.

Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.

---. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

---. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.

---. *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclèe de Brauwier, 2000.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Cardozo, Santiago. *El comienzo del fin: la desafiliación en la educación media y superior del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2010. En publicación.

Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Elster, Jon. *Tuercas y tornillos*, Barcelona: Gedisa, 1993.

- Fernández, Tabaré. *Distribución del conocimiento escolar, clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: Colmex, 2007.
- . *Incidencia de la desafiliación y sus trayectorias: la desafiliación en la educación media y superior del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2010. En publicación.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Marcelo Boado. *La desafiliación y el abandono*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda. *Desafiliación y desprotección social*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2010. En publicación.
- Filgueira, Carlos. Santiago Cardozo y Cecilia Llambí. *Predisposición al abandono escolar*. Montevideo: MEMFOD. 2000.
- Filgueira, Carlos y Álvaro Fuentes. *Emancipación juvenil*. Montevideo: CEPAL, 1998.
- . *Jóvenes que no trabajan ni estudian*. Montevideo: MEMFOD, 2001.
- Hosmer, David y Stanley Lemeshow. *Applied Logistic Regression*. New York: Wiley, EEUU, 2000.
- Infamilia (Programa Infancia, Adolescencia y Familia) – IPES (Instituto de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social de la Universidad Católica del Uruguay). Proyecto Integral de Infancia, Adolescencia y Familia, módulo: adolescentes de 13 a 17 años, 2004.
- King, Gary y Robert O. Keohane, R. y Sidney Verba. *El diseño de la investigación social*. Madrid: Alianza, 2000.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.
- Móttola, Juan Pablo (2009). *Los adolescentes desencantados*. Tesis de Maestría, Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009.
- Shadish, William R., Thomas D. Cook y Donald T. Campbell. *Experimental and quasi-experimental designs*. Boston: Houghton Mifflin, 2002.

Recibido el 9 de Julio de 2010
Aceptado el 29 de setiembre de 2010