

Juan Pablo Móttola Peluffo

El (des)encanto  
institucional  
adolescente  
¿es posible superar  
las herencias familiares?



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

Juan Pablo Móttola Peluffo

El (des)encanto institucional  
adolescente  
¿es posible superar  
las herencias familiares?

*Un estudio sobre las condicionantes  
de la baja participación educativo-laboral  
en sectores urbanos vulnerables*



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo  
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones  
de la Facultad de Ciencias Sociales  
integrado por Adriana Berdía, Ruben Tansini y Daniel Chasquetti.

© Juan Pablo Móttola Peluffo, 2012

© Universidad de la República, 2016

Departamento de Publicaciones,  
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<[www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)>

ISBN: 978-9974-0-0816-8

# CONTENIDO

---

Presentación por <i>Roberto Markarian</i> .....	9
Prefacio.....	13
CAPÍTULO 1. UNA MIRADA ALTERNATIVA SOBRE LAS CONDICIONANTES EDUCATIVO-LABORALES.....	15
Introducción.....	15
Antecedentes .....	17
Problema de investigación.....	19
Descripción de la investigación: sus etapas, metodología y fuentes de información .....	23
Diseño de investigación: alcances, confiabilidad y validez .....	25
Selección de casos: conceptos teóricos y criterios de elección.....	26
Hipótesis de investigación.....	27
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	37
Introducción.....	37
El origen familiar .....	38
CAPÍTULO 3. LAS CONDICIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVO-LABORAL.....	67
Introducción.....	67
Características sociales generales de los adolescentes .....	68
La participación educativo-laboral en zonas urbanas vulnerables.....	70
Resumen .....	77
CAPÍTULO 4. EL (DES)ENCANTO INSTITUCIONAL ADOLESCENTE .....	79
Introducción.....	79
Descripción del des-encanto institucional.....	79
Resumen .....	90
CAPÍTULO 5. EXPLORANDO LAS CONDICIONANTES DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVO-LABORAL.....	91
Introducción.....	91
Las condicionantes de la participación educativo-laboral.....	92
Resumen .....	102
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	103
Introducción .....	103
Los resultados para cada modelo de análisis .....	105
Síntesis de los principales resultados .....	131
A modo de conclusión.....	135
Una puerta abierta a la superación de las herencias familiares.....	136

Reflexiones finales .....	139
Bibliografía .....	143
ANEXOS .....	147
Anexo I. Criterios para la selección de zonas .....	149
Anexo II. Comparación de condiciones de vida.....	151
Anexo III. Distribuciones univariadas.....	159
Anexo IV. Modelos paso a paso .....	161
Anexo V. Índice «Control social intrafamiliar».....	171
Anexo VI. Índice «Creencias laborales» .....	173

## Cuadros

Cuadro 1: Resumen de los modelos sociofamiliares .....	31
Cuadro 2: Resumen de los modelos sociojuveniles .....	36
Cuadro 3: Resumen de los modelos, fenómenos, dimensiones y variables incluidos en la investigación .....	38
Cuadro 4: Características de los tipos ideales de familias bernstenianas.....	45
Cuadro 5. Representación de los tipos ideales de adolescentes no desencantados y desencantados institucionales .....	58
Cuadro 6. Resumen de las dimensiones, subdimensiones e ítems (indicadores empíricos) para el concepto «(des)encanto institucional».....	61
Cuadro 7. Expectativas sobre el futuro personal .....	81
Cuadro 8. Creencias sobre el trabajo como medio de mejoramiento material.....	83
Cuadro 9. Matriz de correlaciones entre ítems sobre creencias laborales (mayores grados de asociación).....	85
Cuadro 10. Modelos, dimensiones, variables y relaciones esperadas con la participación educativo-laboral adolescente.....	92
Cuadro 11. Resumen de relaciones bivariadas.....	101
Cuadro 12. Resumen de resultados de los modelos sociojuveniles .....	104
Cuadro 13. Resumen de resultados de los modelos sociofamiliares .....	105
Cuadro 14. Resultados de modelos familiares .....	112
Cuadro 15. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo retirada hacia ámbitos privados II.....	117
Cuadro 16. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo circuito de baja participación institucional.....	119
Cuadro 17. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo desencanto educativo.....	125
Cuadro 18. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado (1) .....	128
Cuadro 19. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado (2).....	128
Cuadro 20. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado (3).....	129
Cuadro 21. Resumen de modelos sociojuveniles .....	130
Cuadro 22. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado final .....	135

## Figuras

Figura 1. Ilustración de modelos sociofamiliares y sociojuveniles .....	22
Figura 2. Esquema ilustrativo.....	62

## Gráficos

Gráfico 1. Adolescentes según relación de parentesco con el jefe del hogar (%).....	69
Gráfico 2. Adolescentes según relaciones de noviazgo o pareja (%).....	69
Gráfico 3. Participación educativo-laboral según características de la zona de residencia.....	71
Gráfico 4. Participación educativo-laboral según ingreso familiar (quintiles).....	73
Gráfico 5. Participación educativo-laboral adolescente en zonas urbanas vulnerables según grupos de edad. ....	74
Gráfico 6. Participación educativo-laboral adolescentes en zona urbanas vulnerables según género .....	75
Gráfico 7. Participación educativo-laboral adolescente en zonas urbanas vulnerables según zona de residencia geográfica .....	76
Gráfico 8. Expectativas hacia el futuro personal.....	80
Gráfico 9. Valoraciones hacia actividades vinculadas al mejoramiento de las condiciones de vida.....	82
Gráfico 10. Confianza en diversos actores sociales (puntajes promedio). ....	84
Gráfico 11. Expectativas educativas.....	87
Gráfico 12. Adolescentes según capital cultura familiar (en %).....	88

## Tablas

Tabla 1. Participación educativo-laboral por capital cultural familiar (en %).....	93
Tabla 2. Participación educativo-laboral por propiedad de la vivienda (en %).....	93
Tabla 3. Participación educativo-laboral por categoría ocupacional del jefe del hogar (en %).....	94
Tabla 4. Participación educativo-laboral por estructura familiar (en %).....	95
Tabla 5. Participación educativo-laboral por modalidad de control social intrafamiliar (en %).....	96
Tabla 6. Participación educativo-laboral por trabajo familiar —no remunerado— (en %).....	97
Tabla 7. Participación educativo-laboral por grupo de pares (en %).....	97
Tabla 8. Participación educativo-laboral por inserción en espacio público urbano (en %).....	98
Tabla 9. Participación educativo-laboral por hábito de lectura (en %).....	99
Tabla 10. Participación educativo-laboral por expectativas hacia destinos laborales protegidos (en %) (índice de creencias laborales —agrupado—).....	99
Tabla 11. Participación educativo-laboral por aspiraciones educativas del adolescente (en %).....	100
Tabla 12. Participación educativo-laboral por confianza en maestros y profesores .....	101



# Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior Rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

*Roberto Markarian*

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

*A la memoria de Sonia y José*



## Prefacio

*Cae la flor que se desprende  
solo cae y no comprende  
cuando caigo en la noche dirás:  
pobre diablo que no entiende  
y si la magia terminó por esta noche  
igual sigamos dando vueltas  
que yo te invito a celebrar con música lunar  
el mísero espiral de encanto*

Fragmento de «Desencanto», *La trampa*

El origen de este libro es la preocupación por descifrar las claves que operan en la reproducción de las desigualdades sociales. El análisis de las condicionantes de la baja participación educativo-laboral (no estudiar, ni trabajar) entre los adolescentes en zonas urbanas vulnerables es una gran posibilidad para ensayar preguntas alternativas sobre los elementos que influyen en la transmisión intergeneracional de posiciones sociales. Al mismo tiempo, permite llamar la atención sobre los orígenes de muchos de los problemas que suelen achacarse únicamente a los jóvenes (pero cuyas raíces llegan hasta sus referentes adultos o entornos sociales más próximos) y sobre las limitaciones que poseen los enfoques socio-familiares más radicales para comprender los elementos que rodean la obtención de magros desempeños institucionales. Estos enfoques, llevados a un extremo, hacen poco comprensible las razones que pueden llevar a superar las herencias familiares para alcanzar desempeños institucionales superiores a los esperados según el entorno familiar más cercano.

Desde una perspectiva general se estudiará la relación entre origen social y las oportunidades educativo-laborales de los adolescentes en zonas urbanas vulnerables a partir de datos cuantitativos obtenidos por encuesta. De forma particular, se estudiará hasta dónde la presencia de capitales familiares (cultural y económico), los tipos de estructura familiar (completitud-estabilidad) o las modalidades de control social intrafamiliar, están asociadas a un bajo desempeño institucional (esencialmente a no estudiar ni trabajar).

En la comprensión de las condicionantes de la participación educativo-laboral también se tomarán en cuenta aspectos de la vida social de los jóvenes. Se prestará atención a la influencia de otros agentes de socialización (fundamentalmente a la influencia del grupo de pares), las creencias o expectativas educativo-laborales (comprendidos en el concepto de «des-encanto institucional»), así como la realización de otras actividades sociales (trabajo familiar no remunerado, participación en espacios urbanos no formales, entre otras).

El resultado más importante al que se arribó es que el desempeño institucional de los adolescentes no es una mera función de los capitales familiares

heredados. Es posible superar las bajas dotaciones de capitales familiares, especialmente cultural, para alcanzar logros educativo-laborales distintos a los esperados según el origen familiar. Esto es verosímil debido a que las posibilidades de inserción educativo-laboral también están asociadas a factores relacionados con los propios agentes, sus experiencias y aprendizajes, los sistemas de interacción en que están insertos, así como sus creencias, expectativas o decisiones estratégicas en el campo educativo-laboral.

Finalmente, como todo esfuerzo intelectual, esta obra también fue posible por el apoyo recibido durante todo el desarrollo de la investigación por parte de Tabaré Fernández, Felipe Arocena y, en especial, por Marcelo Boado, que con sus comentarios y sugerencias ayudaron a concretar este trabajo. Pero por sobre todas las cosas, el principal agradecimiento es para Verónica por su apoyo constante, y para mis hijos Bruno y Emilia por su alegría incondicional.

*Juan Pablo Mottola Peluffo*

Montevideo, abril de 2016

# Una mirada alternativa sobre las condicionantes educativo-laborales

## Introducción

En la actualidad, miles de adolescentes viven en los márgenes de nuestras ciudades. La gran mayoría participa de forma más o menos estable en la educación formal, o ha iniciado tempranamente su inserción activa en el mundo del trabajo. Sin embargo, como se verá a lo largo de las siguientes páginas, esa situación no los representa a todos por igual. Otros tantos permanecen alejados del sistema educativo y de un mercado de empleo que les ofrece escasas posibilidades.

El puntapié inicial de la investigación fue la posibilidad de encontrar oportunidades educativo-laborales distintas a las esperadas según el origen familiar. A medida que maduró el análisis esa inquietud original adoptó la forma de distintas preguntas: ¿qué elementos están potenciando o bloqueando el acceso al sistema educativo o al empleo?; ¿se trata únicamente un problema vinculado a la inestabilidad familiar o a la baja dotación de capitales económicos y culturales?; ¿hay otros elementos importantes en juego que no son tomados en cuenta?; ¿es posible que el bajo desempeño educativo-laboral sea el resultado de combinaciones más o menos diversas de factores familiares o individuales?

A partir de esas preguntas iniciales, se decidió estudiar cómo se pueden combinar en la práctica factores individuales o familiares para obtener mayores o menores oportunidades educativo-laborales a las esperadas según los capitales familiares heredados. Para comprender mejor las condicionantes que rodean la obtención de magros desempeños institucionales (fundamentalmente no estudiar, ni trabajar), se exploró la influencia de diferentes aspectos del entorno familiar. De forma complementaria, se prestó atención a la influencia de otros agentes de socialización (grupos de pares), así como a las creencias, expectativas y prácticas de los propios adolescentes en áreas tan diversas como la educación, el trabajo o sus entornos familiares.

Muy posiblemente las preguntas planteadas superen a las respuestas alcanzadas por esta investigación. Más allá de esto, entre las muchas conclusiones que se van a ir perfilando a lo largo de estas páginas hay dos elementos que sobresalen. En primer lugar, que los adolescentes que aquí llamo con «baja participación educativo-laboral», es decir, que no estudian ni trabajan, están lejos de ser un grupo homogéneo en su composición o en los factores que pueden desencadenar

(o prevenir) ese tipo de situaciones. Pensar que se trata de individuos con un similar perfil social, económico o cultural, o que por el hecho de vivir este tipo de situaciones van a compartir un mismo destino en el futuro más o menos inmediato, puede llevar a reduccionismos alarmantes que escaso favor le hacen al diseño de estrategias que los contengan, apoyen o potencien en el transcurrir de sus trayectorias sociales.

El segundo elemento importante se vincula con algunos reduccionismos en los que se puede caer al momento de identificar las condicionantes familiares que afectan los logros educativo-laborales. Más específicamente, hay algunas premisas sobre los factores de riesgo más importantes que parece necesario revisar a la luz de los hallazgos obtenidos. Este es el caso del peso asignado a la estructura, composición o estabilidad del núcleo familiar sobre el comportamiento educativo-laboral. La evidencia indica que su relevancia parece ser bastante menor a la que presentan, por ejemplo, las modalidades de interacción intrafamiliar entre los adolescentes y jóvenes y sus adultos referentes. El tema puede plantearse en estos términos: resulta más importante saber cómo se relacionan adultos y adolescentes a nivel familiar que la estabilidad, presencia o ausencia de ciertos adultos en la composición del núcleo familiar.

Las respuestas a las inquietudes planteadas anteriormente no son sencillas, por ello desde el punto de vista teórico se tomarán elementos provenientes del debate entre teorías reproduccionistas y teorías de la acción. Esto ayudará a analizar hasta dónde la herencia familiar pesa sobre el comportamiento educativo-laboral. En otras palabras, hasta dónde las acciones de los individuos son resultados de las restricciones «objetivas» asociadas a los capitales familiares. Pero también, si pueden verse influidas por las creencias, aprendizajes o interacciones entre los individuos y las situaciones sociales en las que están insertos. Por ello, se desarrollarán hipótesis de signos teóricos opuestos, pero que espero demostrarán tener un rendimiento analítico conjunto, muy superior al que cabría esperar por separado.

El acceso a la población de estudio se realizará a través de un enfoque territorial. Se trató de adolescentes de entre 13 y 17 años residentes en zonas urbanas vulnerables, caracterizadas por una mayor concentración de población con dificultades para acceder a bienes o servicios sociales, y de otras situaciones de riesgo (madres adolescentes, jefes de hogar con bajo nivel educativo, entre otras). Para conocer las condiciones de vida y las características familiares e individuales de los adolescentes se utilizará como principal fuente de información datos cuantitativos. Estos fueron recogidos a través de encuestas realizadas en el marco del programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) por parte del Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Universidad Católica (Ucudal) durante el año 2004.

El resultado del trabajo se dividirá en siete capítulos. El primero tendrá como principal contenido el problema de investigación, las hipótesis de trabajo y la metodología desarrollada. El segundo contendrá el desarrollo del marco teórico y una detallada descripción de las categorías e indicadores usados. El tercero

incluirla una descripción de las condiciones de vida de los adolescentes, sus hogares de origen y su participación institucional a la luz de una serie de dimensiones relevantes (género, zona de residencia, edad, entre otras). El cuarto explorará la relación de la baja participación con cada uno de los fenómenos involucrados en las hipótesis de la investigación (por separado). El quinto, mostrará los principales resultados del análisis multivariado que involucrará a todas las hipótesis o modelos de la investigación. En el sexto capítulo se discutirán los resultados a la luz del problema planteado y se presentan los hallazgos más significativos para las teorías involucradas en la investigación. Por último, en el séptimo capítulo se ilustrarán las principales conclusiones a través de la elaboración de cuatro perfiles de jóvenes con diferentes acumulaciones de factores de «riesgo» o de «protección» hacia la baja participación educativo-laboral.

## Antecedentes

No cabe duda que muchos comportamientos humanos están íntimamente relacionados con las herencias familiares. Estas delimitan, al menos, un conjunto de posibilidades «objetivas» o escenarios donde los individuos llevan adelante sus acciones individuales. En el campo de la sociología de la educación, se conocen ejemplos muy notorios de teorías sociales donde las oportunidades educativas son explicadas fundamentalmente por las acumulaciones de capital cultural familiar (Bourdieu y Passeron, 2003: 22-23) y económico (Bourdieu, 1997: 30). La obra bourdiana es un caso paradigmático, y de allí se rescató la importancia de los capitales familiares para la comprensión de las acciones educativo-laborales.

Si bien puede ser discutido si se trata de una postura unifactorial, sus enunciados permitieron dar cuenta de una amplia gama de comportamientos empíricos. De hecho, el estudio de las condicionantes que rodean las oportunidades educativo-laborales tomó a los capitales familiares como un factor clave de estratificación, pero no todas las evidencias empíricas pueden justificarse a la luz de esas posiciones. Hay observaciones que difícilmente puedan ser consecuencias empíricas de esos enunciados teóricos. Las teorías accionalistas en el campo de la educación mostraron esas insuficiencias que fueron atribuidas, en parte, a la «minimización» del rol activo del individuo en la génesis de la acción (Boudon, 1981: 25; Elster, 1993: 23; Elster, 2010: 188).

Desde otra orientación epistemológica, esas teorías realizaron lúcidas críticas a los enfoques «unifactoriales»,<sup>1</sup> y rescataron la importancia de la agencia humana por sobre las determinantes estructurales del comportamiento. Desde postu-

---

1 Desde el punto de vista estrictamente epistemológico, detrás de la idea de teoría unifactorial se esconde la noción de «holismo» o «colectivismo» de la vida social. Según esta perspectiva las estructuras sociales priman por sobre los individuos y son la explicación de cualquier comportamiento social. Los individuos cuentan con escasos o nulos márgenes de acción, pues sufren restricciones externas (que eventualmente pueden ser racionalizadas por los propios agentes) que hacen que las estructuras sean el primer eslabón en las cadenas causales (Noguera, 2003: 103; Gobernado Rivas, 2002: 83; Boudon y Bourricaud, 1990: 233).

ras vinculadas al individualismo metodológico, hicieron aportes relevantes a la reflexión crítica sobre las condicionantes de la participación educativo-laboral. Pusieron 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 sociolaborales (Boudon, 1981: 233; Boudon, 1983: 101; Boudon y Bourricaud, 1990: 30).

A partir de estos antecedentes, las condicionantes de las oportunidades educativo-laborales tomaron una dimensión que trasciende los meros condicionamientos de las herencias culturales familiares. Hay otros aspectos de la vida social, o incluso del origen familiar, que ayudaron a introducir modificaciones en los esquemas teóricos desde los que se plantea la problemática. En las hipótesis de investigación los factores vinculados a la participación institucional se diversifican, así como sus interrelaciones.

La búsqueda de factores más allá de las herencias culturales familiares encontró antecedentes muy valiosos en el debate sobre la existencia de una auténtica «subcultura juvenil». Este debate, que tuvo una amplia vigencia en la década de los sesenta, estaba encabezado por James Coleman, quien defendía la tesis de la *sociedad adolescente*, portadora de modelos culturales propios y distintos a todo lo conocido anteriormente (ya sea en el mundo adulto o por otros adolescentes en el pasado). En su libro *The Adolescent Society* de 1961 afirma que los adolescentes conforman una especie de *sociedad autónoma* en relación con el mundo adulto (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 94).<sup>2</sup> Si bien su posición es un caso extremo de discontinuidad, ayudó a legitimar la idea de los adolescentes como portadores de sistemas de creencias, valores, comportamientos y aprendizajes propios, irreductibles a sus posiciones de clase u origen familiar.

Más acá en el tiempo y la geografía, investigaciones recientes en el Río de la Plata reafirman la irreductibilidad de las dimensiones juveniles al origen familiar para comprender el comportamiento adolescente (Duschatzky y Corea, 2001: 31; Margulis y Urresti, 2000: 14; Urresti, 2005: 5). En sus palabras queda de manifiesto la importancia de otros agentes de socialización, la relativa autonomía de los jóvenes para la reelaboración de los modelos culturales, creencias o prácticas heredadas, o las visiones homogeneizantes de «juventud» que dejan a los sectores populares sin jóvenes.<sup>3</sup> Se tratan todos de valiosos aportes para comprender las

---

2 Según afirma Allerbeck y Rosenmayr, en su celebre libro *Introducción a la sociología de la juventud*, los hallazgos que lo llevaron a James Coleman a realizar esas afirmaciones fueron: primero, esos grupos: a) poseen un sistema de normas, creencias, estéticas y actividades diferentes a las predominantes en el mundo adulto; segundo, b) su sociabilidad se centra fundamentalmente hacia otros jóvenes más que a cualquier figura adulta (incluso sus padres); tercero, c) son esos mismos jóvenes con quienes mantiene una cercanía o «vínculo subjetivo» profundo en el que encuentran apoyo psíquico y seguridad por encima incluso de sus propias familias; cuarto, d) comparten una alta valoración de la autonomía del adolescente con relación al mundo adulto, que se traduce en el aprecio hacia actitudes adolescentes desafiantes del orden adulto-céntrico social (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 94).

3 Esta perspectiva hace especial hincapié en la heterogeneidad de la condición juvenil y en los riesgos encarnados por las visiones «homogeneizantes» sobre juventud —como categoría

condicionantes o factores que inciden sobre la inserción educativo-laboral más allá de las herencias familiares.

En nuestro país, los estudios sobre activos, vulnerabilidad y estructuras de oportunidades (AVEO) en el área de la infancia y adolescencia fueron otros aportes relevantes para entender un poco más acerca de los fenómenos que afectan a los adolescentes en zonas urbanas vulnerables. Los planteos que hace esa corriente son parte de un esfuerzo mayor por la renovación de los marcos interpretativos sobre los problemas sociales que debe enfrentar América Latina. Sin embargo, la sobre valoración de algunas propiedades del origen familiar, particularmente la estructura familiar, fue uno de los aspectos que estimularon el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, un antecedente que cabe destacar, son las investigaciones realizadas por Carlos Filgueira en el ámbito de la adolescencia y juventud. El estudio de la predisposición al abandono escolar en adolescentes escolarizados (ANEP, 2000) mostró cómo las dimensiones vinculadas a la vida social propias de los jóvenes juegan un papel relevante en la conformación de sus valoraciones y formas de relacionamiento institucional (particularmente educativo). También han sido relevantes sus investigaciones sobre las trayectorias sociales (Filgueira y Fuentes, 1998) o los jóvenes que no estudian ni trabajan (Filgueira y Fuentes, 2001).

Aquí solamente se destacaron algunos de los aportes con los que se enriqueció la investigación. Pero a lo largo de las próximas páginas quedarán en evidencia otros argumentos, provenientes de lugares tan disímiles como las investigaciones sociolingüísticas en educación (Bernstein, 1989), los estudios internacionales sobre las determinantes de los aprendizajes (Fernández, 2007) o las investigaciones sobre el trabajo no remunerado (Aguirre, 2009).

## Problema de investigación

El inicio de la investigación estuvo orientado por una serie de inquietudes sobre los adolescentes y sus familias en zonas urbanas vulnerables: ¿qué elementos influyen para que abandonen el sistema educativo y no se inserten laboralmente?; ¿cuáles son los factores familiares que operan para desencadenar una baja participación educativo-laboral?;<sup>4</sup> ¿podrían existir aspectos relevantes omitidos en

---

estadística— o excesivamente «etnocéntricas» —como simbolismo puro— que trasponen valores, estéticas, modas, interés o prejuicios de manera lineal entre los grupos sociales.

4 El desempeño educativo-laboral refiere *únicamente* al comportamiento que tiene un adolescente en un momento dado del tiempo en relación con la educación (asiste o no asiste) y al mundo del trabajo (trabaja o no trabaja). *De aquí en adelante el bajo desempeño educativo-laboral indica únicamente a adolescentes que no estudian ni trabajan.* Esta definición capta la situación en un momento estático y no permite avanzar en mayores caracterizaciones sobre el comportamiento de los adolescentes a lo largo del tiempo (entradas y salidas a la educación, tipo de inserción laboral, etcétera). Teniendo en cuenta estas limitaciones, la definición fue adecuada a los propósitos e hipótesis planteadas en la investigación. La idea de desempeño educativo-laboral, participación educativo-laboral o institucional (utilizaré estas expresiones en forma indistinta) si bien tiene otras connotaciones que puede alcanzar a aspectos vinculados a logros educativos

el problema del acceso a la educación y el trabajo vistos en forma simultánea? ¿tienen influencia otros agentes de socialización, así como las creencias y expectativas de los propios adolescentes, para favorecer el escaso aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales (no estudiar, ni trabajar)?

Un primer elemento para responder a esas preguntas son las características de su zona de residencia. Muy probablemente debido a transformaciones sociales de larga data se aprecia a nivel territorial una distribución crecientemente segmentada de la población según sus posibilidades de acceso a los (pocos o muchos) beneficios de los procesos de desarrollo nacional (empleo, educación, salud, vivienda, entre otros). Sin embargo, el estudio del peso de las determinantes del entorno sobre los resultados individuales o grupales requiere de estudios multinivel que escapen a las posibilidades materiales de esta investigación.

En ese sentido, también parece aventurado suponer que los destinos de los adolescentes residentes en esas zonas urbanas se encuentran condenados de antemano, o han sido homogéneamente desfavorecidos por su entorno comunitario inmediato. Resulta un tanto simplista sostener que por el mero hecho de residir en un mismo territorio, zona geográfica, barrio o localidad, *todos* esos adolescentes tendrán las mismas (escasas o nulas) oportunidades de formación o inserción ocupacional. La principal objeción para este tipo de razonamientos es que omite (o supone que es constante) el peso de los orígenes familiares sobre la trayectoria individual, especialmente la educativa y laboral.

Entonces, un segundo elemento a atender es el origen familiar de los adolescentes. Hay un acuerdo generalizado sobre la influencia del origen familiar en el desempeño educativo y laboral. La familia de origen es el «anclaje» que ubica al individuo en la estructura social. Al mismo tiempo, ofrece posibilidades o restricciones «objetivas» para su participación institucional (entendido aquí como el acceso al sistema educativo formal o su inserción ocupacional). Ahora bien, si esta tesis es llevada al extremo, los fenómenos juveniles parecen configurarse como una mera función lineal del origen familiar. Polarizando un tanto las posiciones, por un camino distinto al «determinismo por zona de residencia» se llegaría a una nueva forma de «determinismo» pero proveniente del origen familiar.

El riesgo de los enfoques sociofamiliares más radicales, cuando estudian la baja participación educativo-laboral, es analizar el comportamiento juvenil principalmente desde los condicionamientos de la familia de origen (ver figura 1: modelo I). Para esta visión, el origen familiar influye de forma decisiva sobre las oportunidades y comportamientos de los miembros más jóvenes. El peso causal está puesto en las herencias familiares. Estas son las que explican en mayor

---

(por ejemplo, años de educación formal aprobados, calificaciones, resultados en pruebas de aprendizaje) o laborales (por ejemplo, prestigio del puesto de trabajo alcanza, calidad del empleo obtenido, remuneración, calificaciones del empleador) en este caso se utilizará de forma restrictiva para contemplar únicamente la asistencia o no asistencia simultánea al sistema educativo o al trabajo (ambos relevados a partir de las autoidentificaciones que realizan los propios adolescentes).

medida las posibilidades educativas, laborales o de movilidad social de sus integrantes<sup>5</sup>. Las herencias familiares, entendidas a partir de los capitales acumulados, serían el principal factor de estratificación de oportunidades.

Entonces, un tercer elemento a considerar son aspectos individuales vinculados a las creencias, expectativas, decisiones en el campo educativo y actividades sociales de los propios adolescentes, así como a la influencia de otros agentes de socialización. Las evidencias en las investigaciones «constructivistas» sobre adolescencia y juventud parecen ir en este último sentido. Los hechos juveniles no son reducibles a las condiciones familiares de origen. Los jóvenes, como sujetos sociales de una generación que está naciendo, son portadores de formas de ser, ver y actuar en el mundo que tienen discontinuidades evidentes con los modelos culturales heredados por las generaciones adultas, incluso dentro de las propias clases sociales (Margulis y Urresti, 2000: 18; Reguillo Cruz, 2004: 27).

Por esto, a la hora de identificar los elementos que condicionan la participación educativo-laboral del adolescente, también parece reduccionista atribuirle todo el peso causal al origen familiar. Esta discusión no es nada nueva en las ciencias sociales, y ha tenido uno de sus puntos más altos en el debate protagonizado por los «reproduccionistas» y los «accionalistas».<sup>6</sup> Es decir, entre los que ponen el énfasis en el peso de las estructuras y los que lo hacen en la autonomía de la agencia humana.

Lejos de querer retomar esa discusión, creo que pone sobre la mesa una pregunta clave: ¿hasta dónde el individuo está determinado por su origen social? En otras palabras, hasta dónde sus acciones son una mera función de la herencia recibida de generaciones pasadas (determinismo familiar vía capital acumulado) o, en cambio, dada esa herencia, hasta dónde el individuo posee ciertos márgenes de acción que le permiten desmarcarse de su entorno familiar (relativa autonomía individual). Esa es la preocupación teórica de fondo para el estudio de las condicionantes de las oportunidades educativo-laborales.

---

5 Sin embargo, también hay que agregar que estas perspectivas no olvidan totalmente al individuo, sino que reconocen que a medida que transcurre la vida la incidencia del ámbito familiar se reduce a favor de otros espacios sociales (grupos de pares, instituciones especializadas, vecindario, entre otros) y destacan el peso que pueden llegar a tener los modelos normativos y de roles sobre el desarrollo de la personalidad o el bienestar futuro, punto que es compartido por este trabajo. Como afirman Kaztman y Filgueira al caracterizar la adolescencia como etapa del ciclo vital del individuo: «Finalmente, la eficacia y eficiencia de la familia como unidad de transmisión de activos persiste, pero es compartida ahora con el propio niño (como sujeto que aprovecha más o menos la estructura social de oportunidades) y con otras organizaciones del Estado, del mercado y de la comunidad» (Kaztman y Filgueira, 2001: 39).

6 A riesgo de ser esquemático en la síntesis, los primeros plantean visiones de sociedades cerradas con escasas chances de movilidad social. Las posibilidades «reales» de los individuos de alcanzar posiciones sociales diferentes a las actuales son pocas o nulas y el origen social posee un peso prácticamente determinante de las posibilidades presentes o futuras. En contraposición, los «meritocráticos» plantean imágenes de sociedades más abiertas con chances reales de movilidad social. Son imágenes de corte mucho más liberal, en las que el lugar que ocupan los individuos depende mucho menos de sus orígenes que de sus propios méritos y capacidades individuales.

La principal hipótesis es que la baja participación institucional (entendida como no estudiar ni trabajar) es el resultado de la combinación, más o menos heterogénea, de factores vinculados a la familia, otros agentes de socialización y las creencias, expectativas o elecciones educativo-laborales de los adolescentes (no reducible a su posición familiar de origen). La baja participación educativo-laboral, lejos de ser una mera función del capital económico o capital cultural familiar, también puede estar asociada a sus propias experiencias o aprendizajes sociales, a la asunción de roles a nivel intrafamiliar o a la influencia de otros agentes de socialización como su grupo de pares. En este momento tampoco es posible descartar que sean otros los aspectos familiares que estén pesando sobre el comportamiento juvenil, como, por ejemplo, los vinculados a los procesos de socialización intrafamiliar.

Las preguntas de investigación que orientan este trabajo son: *¿es suficiente tomar en cuenta el origen familiar (especialmente la estructura o acumulación de capitales familiares) para comprender la baja participación educativo-laboral adolescente, sin prestarle atención a sus creencias, expectativas futuras o a la influencia de otros agentes de socialización?. ¿Qué otros aspectos pueden ayudar a desencadenar o reforzar la baja participación educativo laboral entre adolescentes en sectores urbanos vulnerables? En concreto, ¿qué elementos pueden contribuir a alcanzar grados de participación institucional superiores (o inferiores) a los esperados dada la acumulación de capitales familiares (especialmente cultural)?*

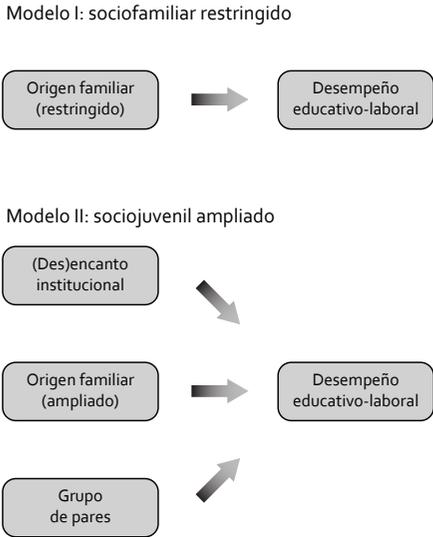


Figura 1. Ilustración de modelos sociofamiliares y sociojuveniles

## Descripción de la investigación: sus etapas, metodología y fuentes de información

Para alcanzar los objetivos planteados, se ubicaron los sectores urbanos vulnerables (también llamados periféricos) a nivel nacional. Se trataba de zonas geográficas con mayores concentraciones de población con dificultades para acceder a bienes y servicios sociales básicos. Estas zonas fueron las seleccionadas por el Programa de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo (Infamilia) para ubicar en el territorio su población objetivo (véase Anexo I. Criterios para la selección de zonas).

En una segunda instancia, se procedió a la operacionalización de los conceptos incluidos en el problema de investigación y el sistema de hipótesis derivado. Se utilizó como principal fuente de información la encuesta a adolescentes de 13 a 17 años residentes en las zonas urbanas vulnerables elaborada por el IPES como parte de la «línea de base» de Infamilia en el año 2004.<sup>7</sup> Asimismo, se utilizó la Encuesta Continua de Hogares (ECH) de ese mismo año para comparar las características de los adolescentes en zonas urbanas vulnerables con el resto de los adolescentes urbanos (véase Anexo II. Comparación de las condiciones de vida de los adolescentes urbanos). El criterio fue seleccionar indicadores que fueran consecuencias lógicas de los conceptos elaborados teóricamente. Luego se revisó el cuestionario utilizado en la encuesta a fin de identificar posibles indicadores válidos para los conceptos manejados.

En una tercera instancia, se procesó y analizó la información disponible. El procesamiento evaluó la calidad de la información disponible (consistencias, datos perdidos, etcétera), lo que arrojó resultados satisfactorios.<sup>8</sup> Luego, se continuó con el análisis descriptivo de la información (representaciones gráficas, frecuencias) y bivariado entre las variables incluidas en el modelo. A partir de sucesivas aproximaciones, se llegó a la especificación de un modelo de regresión logística que tomó en cuenta todas las hipótesis incluidas en la de investigación. Asimismo, la asociación entre cada uno de los fenómenos incluidos en las hipótesis de investigación (capital cultural, edad, estructura familiar, entre otros) con la baja participación institucional se estimó utilizando los denominados mo-

7 Detalles técnicos de la muestra: tiene un margen de error del 3,5%, «es aleatoria, estratificada por región (Montevideo o interior), proporcional al tamaño de cada estrato, con probabilidad proporcional al tamaño de las zonas de intervención, por conglomerados (manzanas/zonas censales de las secciones y segmentos censales que componen las zonas de intervención), sistemática de hogares en cada manzana con cuatro hogares por manzana/zona censal». Los microdatos fueron producidos por el IPES. En consultas realizadas con los responsables técnicos de la encuesta, se informó que es un diseño autoponderado, en el que el efecto benéfico del uso del muestreo estratificado (disminución error) compensa los efectos negativos (aumento del error) del uso de muestreo por conglomerados.

8 Por problemas en la variable edad (adolescentes que estaban fuera del rango 13 a 17 o de los que no se sabía su edad) fueron eliminados 10 casos de los 803 que existían en la base original. Desde el punto de vista de las inconsistencias se detectaron algunas menores en las variables vinculadas a la estructuras de parentesco dentro del hogar.

mios.<sup>9</sup> También conocidos como oportunidades, estos indican las chances que tendrían los adolescentes de no estudiar ni trabajar dados una serie de factores (o variables independientes). Por ejemplo, aquellos atributos que relacionados positivamente con un bajo desempeño educativo-laboral (que lo «favorecerían»)<sup>10</sup> aumentan los momios u oportunidades de los adolescentes de verse enfrentados a esa condición institucional. Los atributos que están asociados negativamente al comportamiento de participación (que lo «desfavorecerían») reducen los momios u oportunidades de estar en esa condición institucional. Los atributos que no se encuentran asociados a la condición institucional son aquellos que no modifican las ventajas o que son estadísticamente no significativos.<sup>11</sup>

Complementariamente, el plan de análisis buscó detectar tres tipos de relaciones entre las variables: a) relaciones de interacción, b) relaciones espurias o de confusión, y c) relaciones endógenas. En primera instancia, fue necesario estar atento a las relaciones de interacción entre las variables independientes incluidas en las hipótesis. La posible existencia de efectos modificadores entre dos variables independientes, que potencian o minimizan su influencia, hace que el efecto de ambas sobre la variable independiente sea indisociable. Esto limita la interpretación de sus efectos principales, así como de los coeficientes de asociación que los representan. Eso se debe a que la estimación del efecto principal del factor de riesgo depende del valor específico de otra covariable incluida en el modelo (Hosmer y Lemenshow, 2000: 70).

Luego, fue necesario identificar *relaciones espurias o de confusión* entre las variables independientes y la participación institucional. Para ello se identificó en cada caso si era posible asegurar la antecendencia temporal del atributo considerado de «control», tanto con la variable dependiente como con el resto de variables incluidas en el modelo. En caso de que fuera posible, se procedió al ingreso secuencial de cada uno de los términos y a ver su impacto en los coeficientes del resto de las variables incluidas. Se siguió esta secuencia debido a que

---

9 El momio expresa las chances u oportunidades de que un adolescente presente el comportamiento de escasa participación. Es el resultado de dividir la probabilidad de «éxito» (en este caso la probabilidad no estudiar ni trabajar) sobre la probabilidad de «fracaso» (en este caso la probabilidad de estudiar o trabajar). En el caso que dieran 1 se dice que el adolescente tiene las mismas chances de éxito o fracaso. En este caso, el atributo en cuestión no discrimina entre los adolescentes con bajo desempeño institucional (no estudian ni trabajan) y los que alcanzan niveles de desempeño superiores (estudian o trabajan).

10 El uso de este término es únicamente válido para el caso de comparar los aspectos familiares con las actitudes o comportamientos juveniles, pues se supone estabilidad en las configuraciones familiares (antecedencia temporal). En el caso de las actitudes y comportamientos adolescentes la utilización del término es figurado. En la medida en que no se pudo determinar qué ocurrió primero, si la actitud o el comportamiento, la investigación se limita a identificar la asociación y proponer algunas hipótesis interpretativas sobre su asociación.

11 En el texto se utilizará una medida que expresa cuánto varían esas chances u oportunidades en función de la presencia o ausencia de un determinado atributo (pertenecer a una familia monoparental, tener altas expectativas hacia destino laborales protegidos, etcétera) que se denomina *exp. (b)*.

si se dan simultáneamente situaciones de «confusión» e «interacción» la recomendación en la bibliografía especializada es dejar el término de interacción y los términos de primer orden (Hosmer y Lemenshow, 2000: 74).

## Diseño de investigación: alcances, confiabilidad y validez

El propósito de un buen diseño de investigación es mostrar de qué manera se van a obtener conclusiones válidas y empíricamente sostenibles para el problema de investigación planteado (King, Keohane y Verba, 2000: 128). En el caso concreto de esta investigación, se propone un diseño no experimental de tipo *ex-post*, pues no es posible la asignación aleatoria de individuos, ni tampoco de los estímulos experimentales. Se dice que en la investigación no experimental es imposible el control directo, la manipulación experimental o la asignación aleatoria (Kerlinger y Lee, 2002: 505).

En función de ello, quedó descartada de plano la posibilidad de realizar inferencias causales, dada la imposibilidad de implementar controles suficientes para otras variables que pudieran afectar la participación institucional de los adolescentes. Estos elementos, o variables adicionales, pueden ser muy variados y vinculados a temas que van desde las características de los propios adolescentes, sus familias, el entorno comunitario más próximo o las instituciones en cuestión (sistema educativo o mercado de trabajo), entre otros.<sup>12</sup> Otro argumento para descartar ese tipo de inferencias tiene que ver con la imposibilidad de garantizar de forma concluyente la antecendencia temporal de todas las variables independientes. Este hecho es común a todas las investigaciones de corte transversal a la realidad (*cross section*) realizadas en un momento dado de tiempo y sin grupo de control (Sadish, Cook y Campbell, 2002: 7).

Debido a ello, uno de los principales riesgos de este tipo de diseños es la «autoselección» de los participantes a los grupos de interés (estudia o trabaja vs. no estudia y no trabaja). Esto sucede cuando los individuos se ubican en uno u otro grupo por atributos o características que están por fuera del problema de investigación y, además, no han sido controlados totalmente por las características del diseño de investigación (por ejemplo, a través de la aleatorización de individuos o estímulos). En este caso, el tipo que puede operar es el de «autoselección para grupos comparativos» (Kerlinger y Lee, 2002: 505).

Para mitigar ese riesgo se utilizó la estrategia de «comprobación de hipótesis alternativas». Para ello se identificaron corrientes teóricas, resultados de investigaciones u otras fuentes de conocimiento posible, a fin de elaborar un sistema de hipótesis rivales a las cuales poner a competir mutuamente. El propósito de ello fue incorporar al problema de investigación los aspectos más relevantes, a

---

12 En la investigación no se cuenta con información sobre las ofertas educativas potencialmente accesibles a los adolescentes o sobre las características del mercado de empleo para estos jóvenes en particular. Sería necesaria una investigación específica sobre esos tópicos a fin de poder conocer su posible influencia sobre la baja participación institucional adolescente en esas zonas urbanas.

priori, sobre la participación institucional adolescente a fin de acrecentar la «varianza sistemática» del modelo. De esa forma se espera reducir a su más mínima expresión la incidencia de otras variables no controladas y que, eventualmente, puedan colarse a través de la autoselección de los participantes.

Esta estrategia apuntó simultáneamente a evitar una inadecuada especificación del modelo. Este tipo de problemas puede llevar a conclusiones no válidas sobre el efecto o influencia de algunos factores sobre la variable dependiente y minimizar la incidencia de otros (Gujarati, 2003: 70). Es decir, si se analiza la influencia de los orígenes familiares sobre el comportamiento sin tomar en cuenta sus creencias del mundo social, se puede llegar a conclusiones que sobredimensionan la incidencia del origen familiar o ocultan la influencia de otras situaciones sociales, como el «desencanto institucional».

## Selección de casos: conceptos teóricos y criterios de elección

En el intento de hallar las «zonas urbanas vulnerables» se optó por seguir el concepto de «marginación urbana». En este caso, la categoría «marginación» se define como un fenómeno estructural por el cual grupos o individuos residentes en zonas rurales o urbanas presentan dificultades para acceder a los potenciales beneficios del proceso de desarrollo nacional en materia educativa, habitacional y de ingresos económicos como consecuencia del patrón del modelo de desarrollo vigente (Cortés, 2002: 11). El concepto suele medirse sobre conjuntos agregados de hogares o individuos referenciados geográficamente, es decir, en unidades territoriales que se corresponden con ciudades, barrios, localidades, zonas rurales u otras unidades geográficas menores (por ejemplo, segmentos censales), siempre que permita la clasificación del total de la población.

En resumen, la marginación en su versión más abstracta intenta dar cuenta del acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo. La medición se concentra en las carencias de las localidades en los bienes y servicios básicos, captados en tres dimensiones: educación, vivienda e ingresos. (Cortés, 2002: 11)

La población a la cual está dirigido este estudio reside en zonas que fueron seleccionadas por sus niveles de marginación urbana en función de ocho dimensiones vinculadas a: infraestructura o capital físico (material de la vivienda, hacinamiento, tenencia de vivienda); capital cultural (nivel educativo de la madre, nivel educativo del jefe del hogar); comportamientos juveniles de riesgo (madres adolescentes, desafiliación institucional) y hogares monoparentales con jefatura femenina.

El hecho de que se trate de unidades agregadas implica una limitante y una ventaja. La limitante es que la población allí residente no puede ser definida como marginada o con marginación. En una zona caracterizada como con marginación estructural pueden residir personas que son propietarias de sus viviendas, que no tienen hacinamiento, que poseen alto nivel educativo y sus adolescentes pueden asistir al liceo y terminar la universidad. Es decir, en un mismo territorio

los individuos no son homogéneamente desfavorecidos o cuentan con las mismas dificultades para acceder a bienes, servicios o inserciones laborales. Esto, a su vez, representa una ventaja, pues permite tener cierto nivel de heterogeneidad en la población (varianza intragrupo) necesaria para responder a las preguntas de investigación planteadas. En la medida en que los factores que hipotéticamente influyen sobre las oportunidades de participación están presentes en diferentes grados (por ejemplo, variabilidad del capital cultural), permite ver cómo cambia su relación a medida que aumenta o decrece su valor.

## Hipótesis de investigación

La principal hipótesis es que la participación educativo-laboral, lejos de ser una función lineal de los capitales familiares (especialmente el cultural), es el resultado de la combinación de factores vinculados a la familia, al grupo de pares y a las creencias, aspiraciones o expectativas de los propios adolescentes. Los capitales familiares son entendidos como fuentes de posibilidades o restricciones «objetivas» para el desarrollo de las acciones educativo-laborales. Dado ese escenario, los agentes sociales entran en interacción (sean familiares o no) y toman decisiones en función de sus creencias, deseos o preferencias, orientaciones normativas, etcétera. Más allá de esto, también son capaces de desarrollar aprendizajes, experiencias de «éxitos» o «fracasos» y planes de acción que no necesariamente son el resultado de la influencia familiar. La hipótesis es que la baja participación educativo-laboral no es una mera función de los capitales o restricciones, sino que también es sensible a las interacciones entre agentes (por ejemplo, modalidades de control social intrafamiliar), así como hacia otros aspectos subjetivos de la acción (por ejemplo, creencias o expectativas educativo-laborales).

Por tanto, una consecuencia lógica de esta afirmación es que la participación educativo-laboral de los adolescentes podría ser diferente a lo esperado según los capitales familiares heredados. Plantear en estos términos la hipótesis tiene la gran ventaja que permite buscar señales de la posible «dislocación» en la típica cadena causal reproductivista entre origen familiar y desempeño institucional, y con ello habilitar la búsqueda de evidencias empíricas que ofrezcan mayor solidez a las hipotéticas afirmaciones iniciales.

Para facilitar el análisis las hipótesis de trabajo se agruparon en dos grupos llamados: «modelos sociofamiliares» y «modelos sociojuveniles». Los *modelos sociofamiliares* hacen énfasis en la influencia del origen familiar. Por detrás de estos modelos la principal hipótesis es que los adolescentes ubicados en posiciones sociales protegidas,<sup>13</sup> con formas de control social intrafamiliar argumentales,<sup>14</sup> ven reducidas de forma importante sus chances de alcanzar magras inserciones institucionales (en particular no estudiar, ni trabajar).

---

13 A modo de definición preliminar, se trata de adolescentes ubicados en hogares con mayores dotaciones y diversidad de capitales familiares, fundamentalmente el capital cultural institucionalizado.

14 El concepto es definido precisamente en el marco teórico (no posicionales o por imposición).

Como se hizo referencia anteriormente, una hipótesis complementaria es que las posibilidades de obtener una baja participación educativo-laboral son el resultado de combinaciones diversas de factores familiares. A diferencia de lo que afirman las corrientes reproductivistas, sería posible llegar a tener desempeños institucionales similares a partir de posiciones sociales diferentes. En ese sentido, el origen familiar fue observado a través de los capitales familiares disponibles (cultural y económico), la inserción en el mercado laboral (ocupación), las formas de control social intrafamiliar y la estructura familiar (composición de la jefatura familiar).

Por otro lado, los *modelos sociojuveniles* incorporan aspectos de la vida social juvenil sin olvidar los atributos más relevantes del origen familiar (identificados teórica y empíricamente). Su principal hipótesis es que los adolescentes son individuos que han desarrollado aprendizajes y círculos sociales que no son reducibles al origen familiar. En su vida social han tenido aciertos o desaciertos en el campo educativo-laboral, éxitos o fracasos, así como la influencia de otros agentes de socialización, que pueden reforzar o disminuir sus oportunidades de participación más allá de sus herencias familiares. Se espera que al controlar por origen familiar los adolescentes con menores grados de desencanto institucional, menor exposición a formas de trabajo no remuneradas (trabajo familiar o doméstico) y que poseen grupos de pares insertos institucionalmente, se vean alejados de obtener escasos logros educativo-laborales (esencialmente no estudiar ni trabajar).

Al igual que los modelos sociofamiliares, la hipótesis complementaria es que la combinación de factores familiares e individuales es clave para desencadenar una baja participación educativo-laboral. Por ejemplo, las situaciones de desencanto institucional del adolescente (por ejemplo, expectativas educativas «deprimidas» producto de sucesivas frustraciones escolares, perspectivas de vulnerabilidad laboral futura o descreimiento en el mundo del trabajo) pueden bloquear los potenciales efectos positivos del capital cultural acumulado a nivel intrafamiliar. Esto haría que sus chances de alcanzar una baja *performance* institucional se acerquen a las de un adolescente con menores capitales culturales acumulados. Nuevamente, a diferencia de lo que opinan los reproductivistas más radicales, serían posibles similares oportunidades de participación institucional a partir de distintos caminos.

En síntesis, a lo largo de toda la investigación se estudia sistemáticamente *la influencia del capital cultural familiar sobre la participación institucional adolescente (educativo-laboral)*. Este análisis permite ver de forma sucesiva cómo se comporta esa «relación original» (RO) en función de una serie de variables de control que responden a hipótesis teóricas rivales o, en algún caso, complementarias. Los modelos que se presentan a continuación dan cuenta de las hipótesis que matizan el peso de la asociación del origen familiar, especialmente el capital cultural, sobre la baja participación educativo laboral adolescente.

## Modelos sociofamiliares

Los aspectos sociofamiliares dieron lugar a tres hipótesis. Todas incluyen los capitales familiares como principal fuente de restricciones o posibilidades institucionales, pero controlan esa relación tomando en cuenta la inserción laboral, la estabilidad de la estructura familiar o las características de las interacciones intrafamiliares. Esas hipótesis dieron lugar a cinco modelos: sociofamiliar restringido, casteliano, aveoístico, bersteniano y sociofamiliar ampliado (ver cuadro 1: resumen de modelos sociofamiliares).

1. *Las posiciones sociales (familiares) protegidas reducen las chances de los adolescentes de caer en situaciones de baja participación educativo-laboral.* Los individuos en hogares con mayores dotaciones de capitales culturales, económicos e inserciones laborales protegidas, tienen menores chances de obtener una baja performance institucional (concretamente no estudiar, ni trabajar). Las posiciones sociales protegidas por mayores dotaciones de capitales familiares ofrecerían a sus miembros jóvenes más posibilidades de moratoria social que, por ejemplo, le permitirían continuar su participación en el sistema educativo. Asimismo, en caso de una temprana interrupción de la trayectoria educativa su posición social podría facilitar el acceso a inserciones efectivas en el mercado laboral a través de la movilización de recursos familiares a esos efectos (generalmente vinculados a la idea de capital relacional). Esta hipótesis incluye dos modelos: el *sociofamiliar restringido* y el *casteliano*. El primero solamente presta atención a los capitales familiares (económico y cultural) y es el modelo basal o línea de base.<sup>15</sup> Se espera que tanto el capital cultural institucionalizado como el capital económico reduzcan las chances de alcanzar limitados desempeños educativo-laborales (concretamente no estudiar, ni trabajar). Ambos atributos son dos de los principales factores teóricos de estratificación de las oportunidades de participación institucional, especialmente, el capital cultural (ver cuadro 1: resumen de *modelos sociofamiliares*). El modelo casteliano, inspirado en los aportes de Robert Castel, además incluye la inserción laboral del jefe del hogar como fuente adicional de protección social. Se espera que las inserciones estables y protegidas tengan una relación directa y disminuyan las posibilidades de no estudiar ni trabajar de los adolescentes<sup>16</sup> (ver cuadro 1: resumen de modelos sociofamiliares).

15 En este modelo opera como una línea de base (to) contra la cual se compararán todas las hipótesis sociofamiliares. Por otra parte, la antecedencia temporal de las variables independientes ofrece un marco robusto para el estudio de asociación. Los capitales familiares (económicos-culturales) son considerados como variables antecedentes al resto de las incluidas en el modelo. Esto es válido para este y para el resto que se ajusten en la investigación, incluso para los sociojuveniles.

16 En este caso, la antecedencia temporal de los capitales familiares es muy razonable. En cambio, la inserción laboral, si bien es posterior a la obtención de capitales (se utilizan como indicadores los años de educación formal aprobados por los adultos y la propiedad de la vivienda),

2. *La influencia de los capitales familiares (económico-cultural) sobre la participación institucional está condicionada de forma mínima por la estabilidad o composición de la estructura familiar.* Más que la capacidad de transmisión de activos, que según la AVEO son diferenciales por tipo de estructura familiar, lo que importa son los capitales familiares que se puedan transmitir al adolescente. La hipótesis plantea que la incidencia de la estructura familiar es mínima en comparación con las dotaciones y diversidad de los capitales familiares disponibles.<sup>17</sup> También se estudiará hasta dónde las estructuras familiares poseen capacidades diferenciales para la transmisión de capitales familiares, fundamentalmente capital cultural. Esta duda se origina en las advertencias de James Coleman al estudiar las determinantes de la acumulación del capital humano. Para hacer inferencias sobre la capacidad de transmisión de activos, es insuficiente ver qué adultos están o no presentes en el hogar. Para ello es necesario saber qué hacen esos adultos para facilitar esa transmisión (oportunidades de interacción, dedicación de tiempo y atención a los miembros más jóvenes, etcétera).

Esta hipótesis dio lugar al *modelo aveoístico*. Este incorpora el capital social intrafamiliar entendido a través de la estabilidad y completitud de la estructura familiar. Además, mantiene al capital cultural institucionalizado y al capital económico. A partir de los aportes de los AVEO, se espera que aquellas familias con mayor capital social intrafamiliar disminuyan las chances de una baja participación educativo-laboral. Adicionalmente, se explorará si efectivamente los distintos tipos de estructuras familiares están asociados a capacidades diferenciales de transmisión de activos (ver cuadro 1: resumen de modelos sociofamiliares).

3. *Las modalidades de control social intrafamiliar de carácter argumentativo reducen las chances de los adolescentes de caer en situaciones de baja participación institucional.* Es decir, la sola presencia de los capitales familiares (como el capital cultural) o la estabilidad del núcleo familiar poco informan sobre los mecanismos sociales que operan sobre el comportamiento del adolescente, particularmente en lo que hace al relacionamiento intrafamiliar intergeneracional entre padres e hijos (más allá de que residan o no en su hogar de origen). La modalidad de control social remite a la forma en que se transmiten, definen o cuestionan posibles alternativas de acción por parte de los adolescentes y sus

---

puede ser cuestionada su antecedencia con relación a la participación institucional. Por ello en la operacionalización se privilegió la comparación de inserciones laborales vinculadas al sector público para asegurar la antecedencia.

17 Los capitales familiares siguen siendo claramente antecedentes a la participación. En cambio, la estructura familiar puede no serlo. No hay elementos para asegurar que los arreglos familiares existentes son anteriores a la participación. Por ello, para poder «evaluar» su impacto se asume como un supuesto que la estructura familiar se ha mantenido estable en el tiempo.

padres en una gama amplia de actividades sociales. Adicionalmente, es de esperar que a través de intercambios de punto de vista, charlas sobre temas cotidianos, personales, laborales, etcétera, aumenten las posibilidades de que se concrete la transmisión intergeneracional del capital cultural acumulado por las generaciones anteriores.

Esta hipótesis dio lugar al *modelo bernsteniano*,<sup>18</sup> inspirado en la obra de Basil Bernstein, en el que se ven simultáneamente la relación entre el desempeño educativo-laboral con los capitales familiares y la modalidad predominante de control social intrafamiliar. Es de esperar que los adolescentes pertenecientes a familias en las que predominan formas de control social por la vía argumentativa o personal (no posicional) tengan menores chances de no estudiar ni trabajar (ver cuadro 1: resumen de modelos sociofamiliares).

**Cuadro 1. Resumen de los modelos sociofamiliares**

Atributos familiares	Modelos				
	Sociofamiliar restringido (1)	Casteliano (2)	Aveoístico (3)	Bernsteniano (4)	Sociofamiliar ampliado (5)
Capital cultural institucionalizado	+	+	+	+	+
Capital económico (propiedad)	+	+	+	+	+
Inclusión laboral	-	+	-	-	-
Estructura familiar	-	-	+	-	+
Control social	-	-	-	+	+

(+) el atributo fue incluido en el modelo (-) el atributo no fue incluido en el modelo.  
Fuente: elaboración propia.

## Los modelos sociojuveniles

El estudio de los *factores sociojuveniles* dió lugar a seis hipótesis. Cada una identifica posibles restricciones externas, agentes, creencias o expectativa de los adolescentes que pudieran potenciar o bloquear sus oportunidades educativo-laborales, más allá de su herencia familiar. Cada hipótesis encarna argumentos «rivales» sobre los factores que también podrían condicionar el desempeño institucional. Todos los *modelos sociojuveniles* incluyen el capital cultural familiar y la modalidad de control social intrafamiliar, por ser los atributos familiares más intensamente asociados y relevantes teóricamente para comprender los factores

18 Los capitales familiares se consideran las variables precedentes al resto de las incluidas en el modelo. En el caso de la modalidad de control social predominante en la familia, según el marco teórico propuesto (ver en el marco teórico: 2.1.3 El control social intrafamiliar: aportes desde la obra de Basil Bernstein) se la considera una variable posterior temporalmente a los capitales, pero antecedente de la participación institucional. Esto habilita a que eventualmente pueda ser tratada como una variable interviniente en la RO entre capital cultural y participación institucional.

que afectan el comportamiento institucional adolescente. A continuación se presentan los modelos: sociojuvenil restringido; retirada hacia ámbitos privados (I y II); circuitos de inclusión institucional; socialización familiar y capital cultural incorporado; des-encanto laboral y des-encanto educativo.

1. *El modelo sociojuvenil restringido.* Se apoya en las orientaciones de la sociología de la edad, especialmente en la teoría de los ciclos vitales. Esta perspectiva pone especial atención al «lugar» que ocupa el individuo en la carrera emancipatoria de la familia de origen. Según esta corriente, la baja participación es una especie de indefinición de roles en la transición «natural» entre el mundo de la infancia (ser estudiante no emancipado) y el mundo adulto (ser trabajador emancipado). Se deja de «ser joven» (porque ya no estudia), pero no se pasa a «ser adulto» (porque no trabaja). La edad es el indicador privilegiado para la ubicación en ese ciclo. Esta hipótesis de profundo corte individualista,<sup>19</sup> espera que con el transcurso de la edad se aproxime el cambio de «etapa» dentro del ciclo vital y con ello se genere cierta indefinición de roles que se traducen en situaciones de bajo desempeño institucional (no estudiar ni trabajar). Este modelo también especifica que este proceso emancipatorio sería diferente según la condición de género. Las mujeres deberían hacer frente más rápidamente a responsabilidades familiares que les quitarían posibilidades de continuar su inversión educativa o inserción laboral (ver cuadro 2: resumen de *modelos sociojuveniles*).
2. *Retirada a los ámbitos privados.* La asunción de roles domésticos a nivel familiar (ámbito privado) reduce las chances de acceso al mundo de la educación formal o laboral (ámbito público). La realización de tareas en el ámbito privado tendría como correlato un retraimiento en la participación en el sistema educativo o en el mundo del trabajo. Las demandas domésticas insatisfechas a través de otros medios, como el mercado o los sistemas de protección públicos, abren la posibilidad a que los adolescentes deban contribuir con su tiempo y dedicación a hacer frente a esas necesidades familiares. Este tipo de demandas familiares impactaría negativamente sobre sus posibilidades de participación educativa laboral.  
El cuidado de hermanos menores o personas enfermas, tareas de limpieza y preparación de alimentos son solo algunas de esas tareas que pueden recaer sobre los adolescentes. La invisibilidad de estas formas de trabajo no remunerado ha merecido innumerables investigaciones, especialmente las que hacen hincapié en el género como fuente de desigualdad social (Aguirre, 2009: 28). Más allá de que esta decisión haya sido el resultado de la expulsión del espacio público (por ejemplo,

---

19 La regularidad empírica que respalda esta tesis es que a mayor edad más probable es que se dejen atrás atributos «juveniles» e incorporen atributos «adultos». En este caso, a mayor edad mayor transición al mundo adulto.

desaliento educativo o laboral) o producto de las presiones del ámbito privado por asumir la colaboración en tareas domésticas (especialmente en el caso de las mujeres), la hipótesis apunta a que las participaciones en el ámbito público y privado no son independientes. El trabajo no remunerado se presentaría como una restricción dentro del entorno familiar a las oportunidades educativo-laborales del adolescente. Tendría como correlato la disminución en la participación en otros espacios institucionales o sistemas de interacción —por ejemplo, la educación o el trabajo externo— (ver cuadro 2: resumen de *modelos sociojuveniles*).

3. *Circuitos de baja participación institucional*. Los grupos de pares con baja participación educativo-laboral y mayor inserción en espacios urbanos no formalizados (calle), potencian el desarrollo de situaciones de bajo desempeño institucional. Es de esperar que aquellos adolescentes que establezcan relaciones interpersonales cercanas con otros adolescentes por fuera de instituciones laborales o educativas disminuyan sus chances alcanzar desempeños institucionales superiores (estudiar o trabajar), más allá de su herencia familiar. La idea de circuitos de baja participación institucional supone la existencia hasta cierto punto de relaciones «sinérgicas» negativas entre origen familiar, grupos de pares y participación institucional. En sentido contrario, cabría esperar que los adolescentes que conjugan amistades y desarrollan prácticas o actividades sociales por dentro de esos ámbitos formales (por ejemplo, amigos que estudian o trabajan o una participación menos intensa en ámbitos públicos informales como la calle) pueden ver aumentadas sus oportunidades educativo-laborales.

Asimismo, la hipótesis sostiene que el grupo de pares conforma una red de vínculos e intercambios que son fuente de aprendizajes, apoyos y orientaciones para la acción, irreductibles al origen familiar. Si bien no cuestiona el principio de homofilia<sup>20</sup> en la selección de las amistades, plantea que la influencia del grupo de pares se puede mantener a pesar de tomar en cuenta el origen familiar (a igual origen familiar, adolescentes con pares «participantes» pueden tener más chances de inclusión institucional). Esta hipótesis permite explorar en qué medida este agente de socialización puede bloquear o potenciar la influencia de la herencia familiar (capitales familiares) sobre el desempeño educativo-laboral (ver cuadro 2: resumen de *modelos sociojuveniles*).

4. *Socialización familiar y capital cultural incorporado*. El capital cultural incorporado reduce las chances de alcanzar una baja participación educativo-laboral. La hipótesis presta atención al vínculo del adolescente con el sistema educativo formal. Este modelo entiende que el capital cultural va más allá de su forma institucionalizada a través de las credenciales

---

<sup>20</sup> La selección del grupo de pares (afinidades subjetivas) opera sobre la base de posiciones de clase compartidas (cercanías objetivas). Por más detalle ver punto 2.3 grupo de pares.

educativas obtenidas por los adultos del hogar. Si bien ha demostrado ser un indicador potente, sintético y eficaz para identificar las posiciones de clase, su uso prácticamente «automático» ayuda a olvidar los mecanismos a través de los cuales el capital cultural (con mayúsculas) puede estar condicionando el comportamiento social adolescente.

Esta hipótesis establece que además del capital cultural institucionalizado, cuyos portadores son los adultos del hogar, es necesario ver en el propio adolescente sus dotaciones de capital cultural incorporado. Por ello se prestará especial atención a la intensidad de su hábito de lectura por tratarse de un indicador válido para este último concepto. Es de esperar que aquellos adolescentes que poseen un hábito más desarrollado presenten menos chances de alcanzar una baja participación institucional (ver cuadro 2: resumen de *modelos sociojuveniles*).

5. *Des-encanto laboral*. Las expectativas sobre inserciones laborales futuras y el descreimiento en el mundo del trabajo, aumentan las chances tener una baja participación educativo-laboral. La hipótesis se centra directamente en el vínculo de los adolescentes con el mundo del trabajo, e indirectamente en el aspecto educativo. Es de esperar que las creencias sobre magras oportunidades laborales futuras o el cuestionamiento de los posibles beneficios materiales del mundo del trabajo impacten a la baja en las recompensas percibidas por su participación en el mercado laboral. Ello haría menos atractiva la opción laboral e impactaría a la baja en sus chances de inserción laboral. Este tipo de valoraciones pueden minimizar los «beneficios esperados» (presentes o futuros) por la participación, no solo laboral, sino también educativa. En la medida en que el mundo del trabajo deja de tener una importancia significativa para el mejoramiento de las condiciones de vida y, eventualmente, para alcanzar otras posiciones sociales o mejoramiento material, la inversión educativa también podría verse cuestionada a favor de otros mecanismos institucionales que fueran más útiles a esos fines (circuitos de marginalidad, actividades ilegales, entre otros). Dado el problema de investigación y a riesgo de cometer una excesiva simplificación, las creencias laborales negativas podrían operar de dos maneras: a) para los que se encuentran estudiando o trabajando los podría llevar a desertar del sistema educativo o retirarse del ámbito laboral; b) para los que no estudian y no trabajan los pueden llevar a reforzar el comportamiento presente y minimizar sus posibilidades de retorno o reinscripción<sup>21</sup> (ver cuadro 2: resumen de *modelos sociojuveniles*).

---

21 Sin embargo, en este punto hay que hacer una advertencia muy importante para no caer en una circularidad analítica grave. En la medida en que la investigación no puede determinar si fue primero el comportamiento o la actitud, no es posible descartar la hipótesis de que las situaciones de desencanto sean una respuesta adaptativa a la situación social presente. Es decir, las

6. *Des-encanto educativo.* Las expectativas educativas de los adolescentes y su confianza hacia docentes (profesores y maestros) influyen sobre su participación educativa. Esta hipótesis pone especial atención al vínculo de los adolescentes con el sistema educativo. Las aspiraciones educativas son el máximo nivel educativo al que le gustaría alcanzar. Son entendidas como una aproximación a los planes educativos futuros de los adolescentes y sus familias. Es de esperar que cuanto mayores sean las expectativas menor sea la probabilidad que el adolescente interrumpa su trayectoria educativa. Esta hipótesis se fundamenta en el análisis estratégico del comportamiento de los agentes (Boudon, 1974: 36), que establece que las estimaciones anticipadas de riesgos, costos y beneficios de la inversión educativa son diferenciales según el origen social de los individuos. Ese diferencial impactaría sobre sus preferencias educativas y puede hacer más o menos atractiva la continuidad en el sistema educativo. Asimismo, entre los adolescentes con menores niveles de confianza hacia maestros y profesores cabría esperar que fuera más frecuente la interrupción de su trayectoria educativa. Un menor nivel de confianza hacia los agentes proveedores de la enseñanza podría representar «costos adicionales» a la participación en el sistema educativo y, con ello, llevaría al alza sus chances de desertar o no retornar al sistema educativo formal (ver cuadro 2: resumen de *modelos sociojuveniles*).

---

situaciones de desencanto más que una predisposición a la desafiliación también pueden ser su consecuencia.

**Cuadro 2. Resumen de los modelos sociojuveniles**

Atributos familiares o juveniles	Modelos							
	Sociojuvenil restringido	Retirada a ámbitos privados (I)	Retirada a ámbitos privados (II)	Circuitos de inclusión institucional	Socialización y cultural incorporada	Des-encanto laboral	Des-encanto educativo	Sociojuvenil ampliado
Capital cultural institucionalizado	+	+	+	+	+	+	+	+
Control social	+	+	+	+	+	+	+	+
Género	+	+	-	-	-	-	-	-
Edad	+	-	-	-	-	-	-	-
Trabajo familiar no remunerado	-	+	+	-	-	-	-	-
Grupos de pares	-	-	+	+	+	+	-	+
Inserción en espacios urbanos no formales (tiempo de calle)	-	-	-	+	-	-	-	-
Hábito de lectura	-	-	-	-	+	-	-	-
Creencias laborales	-	-	-	-	-	+	-	-
Excepciones educativas	-	-	-	-	-	-	+	+
Confianza con maestros y profesores	-	-	-	-	-	-	+	-

(+) el atributo fue incluido en el modelo (-) el atributo no fue incluido en el modelo.  
Fuente: elaboración propia.

# Marco teórico

## Introducción

La superación del «reduccionismo familiar» para entender las condicionantes del comportamiento educativo-laboral, hizo necesario apelar a lo que considero son dos de las principales corrientes teóricas dentro del debate sociológico: la teoría de la acción y la teoría de la reproducción. Sin el afán de ser exhaustivo en mis consideraciones, ambas corrientes ponen el énfasis en diferentes aspectos del problema que remiten directamente a las ideas de acción *vs.* estructura. El marco teórico se nutrió de ese debate para sostener un conjunto de hipótesis que, a la postre, mostraran la heterogeneidad del tema y ayudaran a una adecuada especificación del problema de investigación y sus correspondientes hipótesis.

En consecuencia, luego de la presentación de las hipótesis sociofamiliares y sociojuveniles realizadas en el capítulo anterior, llega el momento de presentar el marco teórico que las soporta. El problema de la influencia del origen familiar sobre la participación educativo-laboral necesita ser planteado con mayor precisión si se aspira tener algún tipo de contacto con la realidad empírica. Por esto, se reformuló esa ambiciosa preocupación y se apeló a otros enunciados teóricos, así como a una serie de hipótesis intermedias, para vincular esos enunciados con términos empíricos accesibles a su observación directa.

El marco teórico se dividió en tres partes. En la primera se precisa la noción de «origen familiar» como una aproximación a las restricciones u oportunidades objetivas de la participación educativo-laboral. En la segunda se plantea la idea de «des-encanto institucional» como un acercamiento hacia las dimensiones subjetivas de la acción irreductibles al origen familiar (por lo menos, a los capitales familiares heredados). En la tercera se presenta la idea de «grupo de pares» como una aproximación a la influencia de agentes sociales por fuera de las fronteras familiares.

**Cuadro 3.** Resumen de los modelos, fenómenos, dimensiones y variables incluidos en la investigación

Modelos	Fenómeno	Dimensiones	Variables
Sociofamiliar	Origen familiar	Posición social	Inserción del jefe del hogar
			Capital económico (propiedad de la vivienda)
			Capital cultural familiar (años de educación formal aprobados)
			Control social intrafamiliar (frecuencia y diversidad de temáticas tratadas con sus padres)
		Estructura familiar	Estabilidad/composición de la jefatura del hogar
Sociojuvenil	Participación educativo-laboral	Educativa	Acceso a la educación formal
		Laboral	Acceso a ocupaciones labores
	Des-encanto institucional	Creencias laborales	Creencias sobre el trabajo como medio de mejoramiento material
		Aspiraciones educativas	Máximo nivel al que aspira alcanzar (expectativas educativas)
		Futuro personal	Expectativas hacia la obtención de logros socio materiales
		Confianza institucional	Confianza hacia grupos sociales
	Capital cultural	Incorporado	Tiempo dedicado a leer por el adolescente
	Trabajo familiar no remunerado	-	Tiempo dedicado a tareas del hogar por el adolescente
	Grupo de pares	Situación del mejor amigo	Condición institucional del mejor amigo
	Inserción en espacio público urbano	-	Tiempo dedicado a estar en la calle
	Edad	-	Edad del adolescente
	Género	-	Sexo del adolescente

Fuente: elaboración propia.

## El origen familiar

Para caracterizar el *origen familiar* se apeló, como se adelantó anteriormente, a los aportes de corrientes teóricas polarizadas entorno al reproducionismo post estructuralista y la teoría de la acción. De la obra de Pierre Bourdieu se tomaron los conceptos de *capital cultural* (institucionalizado e incorporado) y *capital económico*. El primero de ellos cobró un rol fundamental pues a priori fue el principal elemento de «anclaje» o «estratificación» que afecta el desempeño educativo-laboral. Complementariamente, se rescató de la obra de Robert

Castel la idea de protección social íntimamente vinculada al tipo de *inserción laboral* familiar (estable/protegida).

Ahora bien, atender únicamente a la influencia de esos factores familiares «objetivos» es insuficiente para comprender los mecanismos sociales a través de los cuales llega al comportamiento juvenil. En la línea de abrir la caja negra de los procesos intrafamiliares se encontró un aporte muy valioso en la obra de Basil Bernstein, particularmente la noción de socialización familiar diferenciada según origen de clase y sus ideas de los *controles sociales intrafamiliares* segmentados por posición social. En ese sentido, también se tomaron en cuenta las investigaciones realizadas por James Coleman y la corriente de los AVEO por tratarse de una de las principales hipótesis rivales para explicar el problema del *determinismo familiar*. Por ello, se usó como referencia la noción de *capital social intrafamiliar* que se vincula a la estabilidad o completitud de la estructura familiar.

### La importancia de los capitales familiares: aportes desde la obra de Pierre Bourdieu

Dentro de las corrientes reproductoristas, la obra de Pierre Bourdieu es uno de sus principales exponentes. Para el autor, las sociedades humanas son definidas en términos de «espacios sociales» donde grupos e individuos se ubican en función de la acumulación y diversidad de los «capitales» que poseen. 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).

Las clases sociales en sentido objetivo son entendidas a partir de las condiciones materiales de existencia y están compuestas por las dotaciones (e interrelaciones) entre capital económico, cultural, social y simbólico<sup>22</sup> que poseen los agentes sociales. Las «condiciones» influirían sobre las subjetividades de los agentes y los predispondrían a que sigan canales de acción cuyas consecuencias son reforzar las mismas estructuras que les dieron origen.<sup>23</sup>

Hay que construir la clase objetiva como un conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogénea, que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas

22 El capital simbólico refiere a cualquier especie de capital que es representado o «aprehendido simbólicamente» en una relación de reconocimiento (Bourdieu, 2000: 136).

23 Las condicionantes estructurales en la medida en que alcancen cierto grado de estabilidad configuran disposiciones estables para la acción de los agentes (o *habitus*) que son funcionales a la reproducción de las estructurales que les dieron origen. En su vocación por superar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, propuso el concepto «habitus» vinculado al impacto que tienen las estructuras sociales sobre la conciencia del individuo. Este concepto resultó ser un elemento teórico para «solucionar» la aparente irracionalidad entre las acciones particulares y las posiciones sociales objetivas de los individuos. En esta investigación se prestará atención a las dimensiones «objetivas» de la posición social representada por las diferentes especies y acumulación de capitales que realizan las familias.

semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades *objetivadas*, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o poderes) o *incorporadas*, como los *habitus* de clase (y en particular, los sistemas de esquemas clasificadores) (Bourdieu, 2000: 100) (las cursivas son del autor).

Las posiciones dentro del espacio son funciones del capital que poseen los diferentes grupos. 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).

No cabe duda de que la participación dentro del sistema educativo y en el mundo del trabajo hace referencia a diferentes «campos sociales». Cada uno es portador de actores, conflictos, historias y fuentes de «poder» que también son distintas y condicionan el relacionamiento entre los agentes. Sin embargo, cabría esperar que los capitales familiares influyeran positivamente sobre el desempeño institucional adolescente, en especial el capital cultural.<sup>24</sup> En el campo educativo parece 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», lo que alarga sus trayectorias educativas y, consecuentemente, reduce sus chances de alejarse tempranamente del sistema educativo formal. En lo que hace al campo laboral, para los adolescentes que han interrumpido su trayectoria educativa, las posiciones con mayores dotaciones de capitales podrían facilitar una «rápida» inserción en el mundo del trabajo remunerado, en la medida en que poseen un mejor acceso al mercado laboral (contactos laborales, posibilidades de referencias, acceso a información, etcétera) debido a su posición social, y, consecuentemente, lograr reducir las chances de una baja participación institucional adolescente (no estudiar ni trabajar).

La noción de capitales familiares puede ser perfectamente interpretada como una aproximación a las restricciones «objetivas» de naturaleza estructural, entre las que incluyo el capital económico y cultural, que delimitan las posibilidades de acción de los agentes individuales. Los agentes con menores dotaciones de capital (especialmente cultural) verían reducidas sus alternativas de acción u oportunidades educativo-laborales en relación con aquellos con mayores acumulaciones. El principal desafío es saber hasta dónde esa herencia familiar influye de forma directa en el comportamiento individual, sin importar el (eventual)

---

24 Si bien el tipo de análisis causal planteado por Pierre Bourdieu corre riesgos de caer en las trampas de la tautología explicativa (lo que es causa es al mismo tiempo efecto del evento que estoy explicando) quiero rescatar el uso de los capitales familiares como formas de anclaje social para ubicar a los sujetos en el universo más amplio de la sociedad. Al mismo tiempo, abre la puerta para la validación teórica de la relación entre las condiciones materiales de existencia, particularmente el capital cultural intrafamiliar y la participación institucional del adolescente.

margen de acción del agente social. En otras palabras, hasta dónde las ventajas o desventajas de origen cristalizan en el nivel de la participación institucional, si se tienen en cuenta las creencias y expectativas de los adolescentes o la influencia de su grupo de pares.

### *Las formas de capital familiar*

Las formas que puede asumir son tres: capital económico, capital cultural y capital social (Bourdieu, 2000: 135).<sup>25</sup> Pero son los dos primeros a los que se le asigna una mayor importancia (Bourdieu, 2000: 135).<sup>26</sup> 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). 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, etcétera).<sup>27</sup>

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 o económicas por las generaciones pasadas, de allí en parte su «estabilidad». Como el propio Bourdieu afirma, la acumulación de capital cultural está medida por las inversiones en tiempo, recursos económicos, sociales y también culturales. Por tanto, es de esperar que aquellos sectores más «acomodados» hayan brindado mayores oportunidades de acumulación de capital a sus miembros más jóvenes. Estas mayores posibilidades de acumulación se traducen desde el punto de vista práctico en una prolongada participación en el sistema educativo, y, con ello, en menores chances de alcanzar escasos desempeños institucionales.<sup>28</sup>

---

25 El capital económico es fácilmente convertible en dinero y resulta indicado para la institucionalización en forma de propiedad. El capital cultural puede transformarse en dinero y es indicado para institucionalizarse en forma de títulos o credenciales. El capital social bajo ciertas condiciones puede convertirse en dinero y es indicado para institucionalizarse en forma de títulos nobiliarios (Bourdieu, 2000: 136). Para aproximarnos a la identificación de las condiciones materiales de existencia y explorar su influencia sobre la participación institucional voy a emplear los conceptos de capital económico y capital cultural que utiliza Pierre Bourdieu en *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* con el propósito de ubicar a las clases o fracciones de clase en el espacio social.

26 «Las diferencias primarias, aquellas que distinguen las grandes clases de condiciones de existencia, encuentran su principio en el volumen global de capital como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural y también capital social: las diferentes clases (y fracciones de clases) se distribuyen así desde las que están mejor provistas simultáneamente de capital económico y capital cultural hasta las que están más desprovistas en estos dos aspectos» (Bourdieu, 2000: 113).

27 En esta investigación se prestará especial atención a las dos primeras formas de capital.

28 Por otra parte, si se considera la «convertibilidad» de las distintas formas de capital, es de esperar que las mayores dotaciones de capital cultural institucionalizado mejoren las posibilidades

Las diferencias en el capital cultural poseído por la familia conducen en primer orden a diferencias respecto del momento en el que comienza el proceso de transmisión y acumulación; a diferencias, por tanto, respecto de la capacidad de afrontar exigencias propiamente culturales de un período prolongado de apropiación. En estrecha relación con esta idea, por cierto, encontramos el hecho de que un individuo solo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica (Bourdieu, 2000: 143).

Para hacer observable el concepto de capital cultural institucionalizado se usa el promedio de años de educación formal aprobado entre los integrantes adultos del hogar (personas entre 18 y 60 años). Este indicador posee propiedades positivas en la medida en que se tratan de años aprobados (certificaciones obtenidas) y son una buena aproximación a la duración de la inversión educativa formal alcanzada por las generaciones anteriores.

El *capital cultural incorporado* refiere a conocimientos, habilidades o competencias culturales interiorizadas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje e íntimamente ligados a la singularidad de la persona (Bourdieu, 2000: 140). Estas competencias culturales interiorizadas pueden hacerse valer como ventajas comparativas en relación con otros que no poseen ese tipo de competencias (por ejemplo, personas que poseen un conocimiento experto en una disciplina determinada). Se trata de una forma de capital que no es transmitido de forma instantánea a otro, sino que debe mediar un proceso de transmisión y acumulación relativamente prolongado. Las posiciones de clase con mayores acumulaciones de capital ofrecen mayores posibilidades de transmitir este tipo de capital en la medida en que esas familias serían más eficientes en el aprovechamiento del tiempo de socialización.

También sabemos que la acumulación de capital cultural desde la más temprana infancia —presupuesto de una apropiación rápida y sin esfuerzo de toda una suerte de capacidades útiles— solo tiene lugar, sin demora ni pérdida de tiempo, en aquellas familias poseedoras de un capital cultural tan sólido que hace que todo el periodo de socialización lo sea a su vez de acumulación. De donde se sigue que la transmisión de capital cultural es sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital (Bourdieu, 2000: 143).

Para hacer observable el concepto se prestará atención a aquellas competencias culturales que potencialmente puedan facilitar de forma directa la realización de actividades educativas e, indirectamente, una posible inserción laboral. Por ello se usará como indicador el tiempo dedicado a leer.<sup>29</sup>

---

de inserciones laborales estables y formalmente protegidas (mayores chances de convertibilidad del capital cultural en capital económico). Este tipo de inserciones entre los miembros adultos del hogar también podría facilitar el inicio de la participación laboral de los adolescentes que abandonen tempranamente sus estudios a través de la activación de contactos laborales, acceso a información sobre oportunidades laborales, etcétera.

29 Es de esperar que cuanto mayor sea el tiempo dedicado a la lectura mayor sea el desarrollo de esta competencia cultural u otras habilidades vinculadas al desempeño escolar (capacidad de

El *capital económico* refiere fundamentalmente al ingreso de los hogares. Es la definición clásica de capital entendida como trabajo acumulado que es apropiado por los individuos y toma la forma de recursos monetarios. A diferencia de las formas de capital mencionadas anteriormente, este tipo de capital es transferible de manera relativamente simple a través de mecanismos como la herencia, las transacciones o el simple traspaso. Una de sus principales cualidades es que su acumulación permite convertirlo en derechos sobre propiedades o bienes, por ejemplo, de carácter inmobiliario. Desde una perspectiva económica, la posibilidad de alcanzar este tipo de bienes, si bien no nos dicen nada sobre los ingresos presentes, reduce los costos que se deberían afrontar en caso de tener que salir al mercado inmobiliario a proveerse de ese bien (alquiler de casa o apartamento).<sup>30</sup> Para hacer observable el concepto se identificará la tenencia de la vivienda y el terreno donde reside el hogar.

### *La inserción laboral: aportes desde la obra de Robert Castel*

El sentido casteliano de inclusión social es muy próximo al concepto de protección social. Un individuo integrado es aquel que logra acceder simultáneamente a los principales sistemas de protección que lo inscriben dentro de la estructura social (principales parámetros de referencia sociales): el mundo del trabajo y las solidaridades comunitarias. Una situación protegida dentro del mundo del trabajo se traduce en una inserción efectiva en ocupaciones formales estables que aseguren el acceso al sistema de seguridad social institucionalizado. Una situación protegida a nivel comunitario sería aquella en la que el individuo pudiera acceder a la asistencia o auxilio por parte de otros integrantes de la comunidad producto de su membresía al colectivo local.

No encaro aquí el trabajo en tanto relación técnica de producción, sino como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. Existe, en efecto —se lo verificará en el largo término—, una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en redes de sociabilidad y en los sistemas que «cubren» a un individuo ante los riesgos de la existencia (Castel, 1997a: 15).

Según Robert Castel, las posiciones sociales protegidas son aquellas que cuentan con los capitales (sociales, culturales, económicos) suficientes para hacer frente a los riesgos<sup>31</sup> de la existencia en las sociedades contemporáneas (cuanto

---

atención, disciplina para el estudio, etcétera) y, con ello, mejore sus posibilidades de continuar su participación educativo-laboral.

30 Asimismo, el acceso a la propiedad (vivienda y terreno) otorga cierto grado de protección ante eventuales fluctuaciones en sus ingresos (por ejemplo, pérdida de ingresos), es una fuente de acumulación para otros activos físicos, da cuenta de una cierta acumulación de capital (aunque sea de carácter intergeneracional), es un factor de estatus o reconocimiento social e, incluso, sugiere cierta estabilidad temporal en la posición social que ocupan los individuos.

31 Los riesgos son entendidos como «las contingencias de la existencia, la enfermedad, el accidente, la miseria de quien no puede seguir trabajando» (Castels, 2004: 23). Podríamos incluir otros mayores como la flexibilidad laboral, el desempleo, las crisis económicas, la vejez, las separaciones matrimoniales, etcétera.

mayor o más diversos sean los capitales disponibles mayor será la posibilidad de moratoria social para los adolescentes). Dos de las principales fuentes de protección son la *propiedad* (capital económico) y las *inserciones laborales* estables/protegidas (inserción laboral).

La *inserción laboral* refiere a la ocupación del jefe del hogar. Se supone que una inserción estable en el ámbito formal otorga acceso a seguros sociales ante eventualidades presentes (seguro de desempleo, seguros de enfermedad) y para el futuro (seguros de la vejez), además de un ingreso económico estable. Es de esperar que las posiciones sociales compuestas por propietarios insertos en el mercado formal brinden mayores oportunidades de moratoria social a sus miembros más jóvenes y con ello, reducen sus chances de obtener bajos desempeños institucionales. Las personas insertas en ese tipo de ocupaciones tendrían también horizontes de movilidad social superiores que alentarían la participación, fundamentalmente, educativa de los adolescentes (para más detalle sobre este mecanismo vea *Las elecciones educativas: aportes desde la obra de Raymond Boudon*).

Asimismo, aquellos adolescentes que abandonarán tempranamente el sistema escolar tendrían más chances de insertarse laboralmente en la medida en que los adultos del hogar también se encuentran insertos, ya sea abriendo puertas en sus propios lugares de trabajo, activando redes sociales que les permitan acceder a ocupaciones en otras organizaciones o simplemente pudiendo acceder a información de primera mano que facilite el acceso a oportunidades laborales. Para hacer observable este concepto se tomará en cuenta la condición laboral del jefe del hogar, particularmente su condición de ocupación.

#### *El control social intrafamiliar: aportes desde la obra de Basil Bernstein*

Una de las principales preocupaciones de Basil Bernstein pasó por comprender cómo influye la clase social sobre el desempeño escolar. Desde una perspectiva sociolingüística, sus investigaciones advierten sobre la importancia de los procesos de socialización intrafamiliar y, en particular, su diferenciación por clase (Fernández, 2007: 140). Se trata de 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 que pautarán la «orientación intelectual, social y afectiva de los niños» (Bernstein, 1989: 149). En ese esfuerzo por descifrar las claves de la (re)producción social, propone una original vinculación entre los sistemas de roles intrafamiliares (abiertos-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.

Asimismo, en el modelo bersteniano esos tipos ideales de familias se vinculan a códigos lingüísticos diferentes relevantes para caracterizar los procesos de socialización intrafamiliar. 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 y, con ello, vean reducida sus chances de alcanzar magros desempeños educativo-laborales.

**Cuadro 4. 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
Se espera que favorezca el desarrollo de código:	Restringido	Elaborado

Fuente: elaboración propia con base en Bernstein, Basil *La estructura del discurso pedagógico*.

Los aportes realizados por Bernstein ayudan a abrir la caja negra de los procesos intrafamiliares. Si bien su preocupación original pasó por comprender las razones del desempeño escolar diferencial, creo que la vasta producción bernsteniana ofrece herramientas teóricas fecundas para comprender cómo operan las condicionantes familiares sobre el comportamiento juvenil. Más concretamente, cómo las interacciones intrafamiliares entre padres e hijos, asociadas a diferentes formas de control social intrafamiliar, pueden potenciar o bloquear las posibilidades de insertarse institucionalmente. La influencia de esas situaciones no se puede reducir a los capitales familiares. Los entornos familiares en los que predominan formas de control social personal o argumental pueden compensar las desventajas de una menor acumulación de capitales familiares.

*Los tipos de familia y sus formas de control social*

La perspectiva sociolingüística de la socialización primaria diferencial propone que son cuatro los ámbitos sociales que transmiten/producen el discurso moral de las diferentes clases sociales: la escuela, el trabajo, los grupos de pares y la familia (Bernstein, 1989: 151). En el caso particular de la familia identifica dos tipos ideales que ubican en un extremo a las familias posicionales y en el otro a las familias personales.<sup>32</sup> A continuación se presentan los tipos de familias bernstenianas.

*Familias personales.* 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 que tiene un carácter más deliberativo, no necesariamente asignado según atributos adscriptos (edad o sexo), para la asignación de las tareas a sus miembros. La

32 «Ahora podemos vincular a las familias posicionales con sistemas cerrados de comunicación, con modos de control posicionales, imperativos. [...] En el mismo sentido, podríamos vincular a las familias de orientación personal con sistemas de comunicación abierta que operan con incitaciones personales» (Bernstein, 1989: 167).

toma de decisiones a la interna de la familia ofrece mayores posibilidades de participación a los miembros más jóvenes, en la medida en que los roles o estatus no son definidos únicamente por características adscriptas, sino que tiene 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. 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, «los niños socializarían a los padres, tanto como los padres a los niños» (Bernstein, 1989: 161).

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 sistema de roles promovería la comunicación y la orientación hacia los motivos y las disposiciones de los otros (Bernstein, 1989: 161).

Sin dudas, estas prácticas de socialización puede facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas, personales o sociales valoradas por las instituciones escolares (desarrollo del lenguaje, capacidad de interacción y negociación, manejo del conflicto, etcétera). Pero también, muy posiblemente, este diálogo intergeneracional puede estar vinculado con formas de refuerzo de la participación en ámbitos institucionales, como por ejemplo, su inserción en la educación formal o inserción laboral. Esas interacciones pueden ayudar a resaltar los beneficios de alcanzar trayectorias educativas de larga duración, que los depositen en profesiones que mejoren sus posibilidades de progreso material en el futuro y refuercen su continuidad educativa en el presente. Asimismo, para el caso de adolescentes que hubiesen abandonado el sistema educativo este tipo de intercambios podrían servir como estímulos para una rápida inserción en el mercado laboral, que evitara el quedarse a la «vera del camino».

*Las familias posicionales.* Las familias posicionales poseen una clara diferenciación de roles interna, con una ordenación jerárquica muy marcada, en función del estatus formal del miembro (padre, madre, abuelo, abuela, etcétera). Este tipo de familias posee un sistema de comunicación débil o cerrado que incide en la interacción intrafamiliar. En casos extremos pueden llevar a que «la socialización del niño podría tener lugar a través de sus compañeros de la misma edad» más que por las influencias o interacciones en el ámbito familiar (Bernstein, 1989: 160).

Las familias posicionales tiene una estructura de roles cerrada, en la que las tareas domésticas están perfectamente delimitadas y asignadas de forma adscripta en función de criterios vinculados al sexo o a la edad. Por ejemplo, hay una marcada división sexual de tareas, en la que al hombre le corresponde la responsabilidad de traer el «pan» (debe salir al mercado de trabajo) y a la mujer la de encargarse de las tareas domésticas propiamente dichas (crianza de niños menores, limpieza, elaboración de alimentos, otras formas de trabajo no remunerado, etcétera).

Acorde con esa estructura de roles, poseen una forma de control social posicional, con una clara asimetría entre padres/hijos en el ejercicio de la autoridad, en la que el relacionamiento intrafamiliar ve reducido su componente argumental en favor de la asignación unilateral de significados, principios normativos o tareas. En cierto sentido, es una forma de control muy directo que opera imponiendo restricciones de forma «externa» sobre los significados y comportamientos de los miembros más jóvenes de las familias (Fernández, 2007: 142).<sup>33</sup>

Si la socialización es recíproca en las familias de orientación personal, tiende a ser unilateral en las familias de orientación posicional. Aquí el sistema de roles es menos probable que facilite la elaboración verbal de las diferencias individuales y es menos probable que conduzca a la elaboración verbal de los juicios, sus bases y sus consecuencias; no alienta a la investigación de los propósitos y los motivos individuales (Bernstein, 1989: 162).

En las familias posicionales la modalidad de control depende en menor medida de las significaciones creadas y elaboradas verbalmente. De allí que estas familias poseen una menor urgencia por estimular el desarrollo de formas discursivas elaboradas (Bernstein, 1989: 163). Las formas de control predominante pasan por modalidades de carácter imperativas que dejan márgenes reducidos para el desacuerdo, la «contra propuesta» o la negociación.

(El modo imperativo) reduce la discreción de roles concedido al controlado (el niño). Solo permite al niño posibilidades externas de rebelión, la retirada o la aceptación. El modo imperativo se expresa a través del código restringido (predicción léxica): «¡Cállate!», «¡Déjame en paz!», «¡Vete!», o extraverbalmente por medio de la coerción física (Bernstein, 1989: 163).

En síntesis, las ideas bernstenianas sobre los tipos de familias (posicionales o personales) y las modalidades de control social son muy fecundas, especialmente desde el punto de vista de los procesos de socialización intrafamiliar. Resulta razonable suponer que aquellas familias personales en las que predominan formas

---

33 «Las relaciones entre padres e hijos sobre las reglas de solidaridad son visibles y explícitamente asimétricas, sin posibilidades de discutir el contexto ni las formas de esa asimetría. Los mandatos, los tiempos y ritmos son *asignados* a los miembros sin mediar una posible discusión. Los niños no son estimulados a buscar nuevos significados (objetuales o personales); estos son asignados y las interacciones son vistas como reproductoras de aquellos significados devenidos en tradiciones (Bernstein, 1989: 149). El control es un control *externo* centrado en comportamientos, tanto en cuestiones domésticas (v. gr. “asear la recámara”, “lavar la ropa”) como puede ser completar las tareas de la escuela» (Fernández, 2007: 142).

de control social argumental ofrecen más chances para el intercambio de experiencias, conocimientos, habilidades o saberes entre las generaciones pasadas y los miembros más jóvenes. Esas oportunidades diferenciales, en este caso entre padres e hijos, pueden impactar en muchos aspectos de la vida juvenil, pero especialmente en sus creencias, aspiraciones, grados de participación institucional o, en términos más generales, en las elecciones que toman. De allí la importancia de ver simultáneamente la relación entre la participación institucional (esencialmente no estudiar ni trabajar) y la modalidad de control social intrafamiliar, controlando por los capitales familiares acumulados y por las creencias y aspiraciones de los adolescentes.

*Una aproximación empírica al control social argumental.* Para dar cuenta cabalmente de las categorías bernstenianas sería necesario clasificar cada una de las familias según: a) su sistemas de roles (abierto o cerrado); b) las formas de control social (posicional-argumental); y c) el desarrollo de códigos (lingüísticos-elaborados). Para ello se deberían tener indicadores válidos, precisos y confiables que dieran cuenta de esos conceptos teóricos.

Debido a las limitantes que representa la información disponible, se apuntó a tomar la frecuencia en la interacción verbal en una gama amplia de temas<sup>34</sup> del adolescente con sus padres como un indicador *proxy* de la forma de control social de tipo argumental<sup>35</sup> (ver anexo V: índice de control social intrafamiliar). 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 o posicionales. Asimismo, se encontraron antecedentes sobre la utilización de los intercambios verbales entre padres e hijos como una medida de control social. Las investigaciones en el área de la sociología de la juventud desarrolladas por Allerbeck y Rosenmayr interpretan a la frecuencia en las interacciones verbales como una medida *proxy* del control paterno, especialmente cuando están vinculadas a la escuela o tiempo libre (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 76).

Una ventaja adicional desde el punto de vista teórico es que es consistente con otros atributos que podrían estar positivamente correlacionados con esa modalidad de control. Por ejemplo, también podría ser posible acercarse a los tipos de familia a través de los intercambios lingüísticos que los adolescentes tienen en relación con sus padres. Dado el marco teórico planteado, se podría esperar que en familias en las que predomina el uso de códigos elaborados, con sistemas de roles abiertos y formas de control social argumental, las interacciones

34 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.

35 Al adolescente se le formula la siguiente pregunta: ¿Hablas regularmente con tus padres de estos temas? Los temas que se le ofrecían al adolescente eran: a) cuestiones políticas; b) diversiones y empleo del tiempo libre; c) sexo y relaciones sexuales; d) de los 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.

verbales con sus padres sean mayores que en familias que no los poseen. De forma contraria, en las familias donde predominan los códigos restringidos, con estructuras de roles cerradas y formas de control social posicionales, se puede esperar que sean menores los intercambios verbales que en las primeras.

#### *La estructura familiar: aportes desde la obra de James Coleman y la corriente de los AVEO*

En el intento por explicar las determinantes del abandono de la educación secundaria de los adolescentes americanos, James S. Coleman propone, en su artículo «Social Capital in the creation of Human capital» (publicado en el año 1988), utilizar el concepto de capital social. Su objetivo era posicionarlo en igual rango de rigurosidad académica o teórico/metodológica que otras formas de capital (particularmente el financiero, el físico y el humano) desde una lógica de la acción racional (Coleman, 2001: 47).<sup>36</sup>

Según Coleman, el «entorno familiar» puede ser clasificado en tres aspectos relevantes: capital financiero<sup>37</sup> (CF), capital humano<sup>38</sup> (CH) y capital social intrafamiliar (CSI). Se prestará especial atención a esa última forma de capital. El CSI refiere principalmente a la relación entre padres e hijos (aunque puede incluir la relación con otros adultos integrantes del hogar) y particularmente la presencia de los padres en el hogar. Es tan relevante la relación entre los adultos y los miembros juveniles del hogar que llega a afirmar que el efecto del clima educativo puede ser ampliamente reducido por la falta de capital social intrafamiliar (entendido como la presencia física y relación entre padres e hijos) «el capital humano puede ser irrelevante para el resultado de los niños si los padres no son una parte importante en la vida de sus hijos, si su capital humano se emplea exclusivamente en el trabajo o en cualquier otro sitio fuera del hogar» (Coleman, 2001: 67).

El capital social dentro de la familia que abre al niño el acceso al capital humano del adulto depende tanto de la presencia física de los adultos en la familia como de la atención que estos prestan al niño. La ausencia física de los adultos puede considerarse como una deficiencia estructural en el capital social de la familia. El caso más destacado es el de la familia monoparental. Con todo, la propia familia nuclear en la que uno o los dos padres trabajan fuera de la casa también puede considerarse como

---

36 El capital social es una forma de reincorporar la estructura social en la perspectiva de la acción racional para evitar caer en el atomismo social propio de los modelos económicos neoclásicos, impulsores de la idea del *homo economicus*. «La concepción de capital social como recursos para la acción es una forma de introducir la estructura social en el paradigma de la acción racional» (Coleman, 2001: 47). La idea central es que existen recursos acumulables diferentes, que van más allá del físico o material, que se pueden ubicar en las estructuras familiares o sociocomunitarias en las que residen los jóvenes adolescentes que el autor está estudiando.

37 Entendido a través de los ingresos que brindan recursos físicos para el desempeño educativo (materiales, lugar físico, entre otros).

38 Que refiere a la educación de los padres entendido como el entorno cognitivo donde se lleva adelante el aprendizaje de las nuevas generaciones.

estructuralmente deficiente al carecer del capital social que se deriva de la presencia de ambos padres durante el día (Coleman, 2001: 68).

Este planteamiento parece haber sido retomado parcialmente por la corriente de los AVEO. Para la perspectiva de los AVEO, el capital social intrafamiliar está íntimamente vinculado a la capacidad de transmisión de activos de una generación (los adultos) a la siguiente (los niños). Esta mayor o menor capacidad viene dada por la composición de la jefatura del hogar, aspecto que coincide parcialmente con la propuesta colemaniana (solo retoma la idea de presencia física). En la medida en que las funciones parentales hayan sido desempeñadas por una sola persona se trata de hogares monoparentales, dos personas sin compromiso formalizado conforman un hogar biparental inestable (los cónyuges no están casados) y dos personas con compromiso formal forman un hogar biparental estable (los cónyuges están casados) (Filgueira y Kaztman 2001: 101).

Partimos de la hipótesis que encuentra amplio apoyo en la evidencia que recoge la literatura especializada que la menor capacidad de transmisión de activos de una generación a la siguiente se da en las familias inestables. Le siguen las monoparentales (aun cuando, como veremos ello depende del portafolios de activos que manejan esas familias). Por último, son las biparentales y estables las que ofrecen un contexto más favorable para dicha transmisión (Filgueira y Kaztman, 2001: 101).

En la medida en que interesa explorar cómo la mayor o menos dotación de capital intrafamiliar puede impactar sobre la condición institucional adolescente, se incluirá en el modelo esta última definición de capital social intrafamiliar con dos advertencias. Primero, que considera parcialmente el concepto colemaniano de capital social intrafamiliar al utilizar como indicador la presencia física de los adultos en el hogar. En segundo término, la corriente de los AVEO, si bien apoya sus afirmaciones en regularidades empíricas, poco informa sobre los mecanismos causales que vinculan estructura familiar con procesos de transmisión intergeneracional. A ese respecto, para llenar ese espacio teórico en esta investigación se apeló a los aportes de Basil Bernstein y sus proceso de socialización familiar, diferencias según clases sociales (ver *El control social intrafamiliar: aportes desde la obra de Basil Bernstein*).

El (des)encanto institucional:

una aproximación a los aspectos subjetivos de la acción

Hasta el momento se caracterizó el origen familiar a través del capital familiar, la inserción laboral, la estructura familiar y la modalidad de control social predominante. Con la salvedad de estas dos últimas (en especial el control social), esos atributos hacen referencia a restricciones objetivas asociadas a su posición social. En este apartado se hace hincapié en la idea del *desencanto institucional* como una forma de explorar la influencia de los factores subjetivos en la participación educativo-laboral.

Desde la perspectiva del individualismo metodológico (IM),<sup>39</sup> el comportamiento humano es el resultado de dos filtraciones sucesivas en las alternativas posibles de acción (Elster, 1993: 23; Boudon, 1981: 233). La primera es producto de las restricciones externas u objetivas que afrontan los individuos en su vida cotidiana (de naturaleza económica, física, legal, etcétera). Se puede incluir en esa categoría: los recursos disponibles para mantener a los adolescentes en el sistema educativo, la demanda de empleos en el mercado de trabajo, la existencia de centros educativos públicos cercanos, los requisitos para acceder a ellos, etcétera. Esas limitaciones dan origen al denominado «conjunto de oportunidad» o conjunto de las alternativas posibles de acción (Elster, 1993: 24).

Sobre ese campo de acción delimitado por las restricciones «objetivas», los individuos realizan sus elecciones en función de sus creencias, deseos u otros mecanismos alternativos de decisión (por ejemplo, prescripciones normativas, impulsos emocionales, etcétera). En este sentido, el IM no establece supuestos rígidos sobre los mecanismos por los cuales un individuo toma determinado canal de acción dentro de su «conjunto de oportunidad», pero sí supone que las acciones humanas «son explicadas por las oportunidades y los deseos, por lo que la gente puede hacer y por lo que desea hacer» (Elster, 1993: 24).

En realidad lo que explica la acción son los deseos de la persona junto con sus creencias acerca de las oportunidades. Como las creencias pueden ser erradas la distinción no es trivial. La persona puede no tener conciencia de ciertas oportunidades y por lo mismo no elegir el mejor medio disponible para realizar su deseo. Por el contrario, si erróneamente cree que ciertas opciones no factibles son factibles, la acción puede tener resultados desastrosos (Elster, 1993: 30).

Los mecanismos decisorios pueden ser múltiples. En el caso de las aspiraciones educativas se propuso un modelo de racionalidad estratégica según el cual el nivel de expectativas es el resultado de la evaluación entre beneficios esperados, costos estimados y riesgos anticipados por continuar un año más de escolarización. Sin embargo, no es el único mecanismo o alternativa para seleccionar un determinado canal de acción, dadas las restricciones objetivas y las percepciones que de esas restricciones tiene el propio agente individual.

Las creencias de los agentes sociales sobre las oportunidades o restricciones que les toca enfrentar en los sistemas de interacción en los que están insertos, también pueden operar como mecanismo para seleccionar alternativas de acción. Esto es posible especialmente cuando la estructura de la situación en que están insertos los agentes no permite llevar adelante elecciones racionales. Por ello se le prestó especial atención a las aspiraciones o elecciones educativas de los agentes y a sus creencias educativo-laborales.

---

39 Para individualismo metodológico la unidad fundamental de la vida social es la acción individual. Todos los fenómenos sociales para ser explicados deben dar cuenta de las acciones individuales que lo componen. Dar cuenta de las acciones individuales implica comprender los motivos o razones que están detrás del comportamiento observable del agente social.

## *Las elecciones educativas: aportes desde la obra de Raymond Boudon*

A inicios de los setenta, Raymond Boudon realiza un minucioso estudio sobre las claves de la movilidad social en las sociedades industriales occidentales.<sup>40</sup> Desde la perspectiva del individualismo metodológico,<sup>41</sup> entiende que la persistencia de la desigualdad educativa difícilmente sea causa de una estrategia de dominación de las clases acomodadas, preferencias «inconscientes» de los agentes, falsa conciencia o el resultado de «la acción de genios avisos alojados en los cráneos de los actores sociales» (Boudon y Borricaud, 1990: 47). Se trataría más bien de un «efecto perverso» por la agregación de acciones y estrategias individuales producto de elecciones racionales<sup>42</sup> (Boudon y Borricaud, 1990: 439). Propone que el origen social (*social background*) influye sobre las trayectorias educativas, pero a través de mecanismos que lo distancian de las corrientes reproduccionistas. 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).<sup>43</sup>

Keller and Zavalloni suggest that is not necessary to assume that the different social classes attach different values to achievement or to the role of higher education in achievement. A much simpler interpretation of Hyman's data is gained if we are prepared to accept that reaching a given educational level or given status means being exposed a to costs and benefits that are going to differ according social background (Boudon, 1974: 23).

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 participación en el sistema.<sup>44</sup> Esas decisiones juegan un papel clave a la hora de comprender el temprano abandono del sistema educativo formal.

---

40 En su libro *Education, Opportunity and Social Inequality* propone un modelo para explicar cómo la inequidad de las oportunidades educativas («inequality of educational opportunity», IEO) y los mecanismos de la movilidad social («mechanism of social mobility») traen aparejada la estabilidad de la estructura de movilidad social (Boudon, 1973: 21).

41 El individualismo metodológico establece que la acción individual es la unidad elemental de la vida social a través de la cual es posible explicar el mantenimiento de las instituciones y el cambio social (Elster, 1993: 31).

42 La idea de «elección racional» apunta a que el individuo que se enfrenta a diferentes alternativas de acción seleccionará aquella que él cree que probablemente tendrá el mejor resultado general —maximizar utilidad— (Elster, 1993: 31). A diferencia de las elecciones orientadas por normas sociales, la elección racional es instrumental orientada al logro de algún fin y no por la acción en sí misma.

43 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.

44 Es posible que dos personas pertenecientes a distintas clases sociales valoren de igual forma alcanzar niveles educativos superiores (todos quieren ser universitarios), pero los recorridos

### *Efectos primarios, secundarios y aspiraciones educativas*

En la educación básica opera el denominado «efecto primario» o «efecto cultural». Coincidiendo en este punto con las corrientes reproducionistas, el efecto primario hace que los alumnos de orígenes sociales desfavorables («lower class») tengan accesos o desempeños escolares inferiores al resto de los alumnos («middle or higher class»).<sup>45</sup> Según Boudon este comportamiento es atribuible a las inequidades culturales de origen (Boudon, 1974: 28), del tipo postulado por la «teoría cultural de las inequidades educativas»:

We may use the term ‘cultural theory’ to designate the notion by IEO that is generated mainly by the differences in cultural opportunities afforded by families according to their social background. When lower-class boys and girls go to school, they must learn values and develop skills for which their families has not prepared them. On the other hand, there is a high degree of consonance between the aptitudes and attitudes that are positively valued and taught by middle-class families on their part, an by school on the other (Boudon, 1974: 23).

El origen social, además, tendría un efecto secundario. 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 diferentes 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 formal en un punto determinado (por ejemplo, continuar el bachillerato una vez finalizado el ciclo obligatorio). El autor describe el proceso y lo ordena en dos etapas o componentes según el efecto correspondiente:

We emphasized in this chapter that IEO is generated by a two-component process. One component is related by the cultural effects of the stratification system. The other introduces the assumption that even with other factors being equals, people will make different choice according to their position in the stratification system. In other words, it is assumed (1) that people behave rationally in the economics sense of this concept (i.e., they attempt to maximize the utility of their decision), but that (2) they also behave within decisional fields whose parameters are a function of their position in the stratification system (Boudon, 1974: 36).

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 (*middle* o *high class*) la utilidad subjetiva de continuar

---

que deben afrontar los exponen a costos (por ejemplo, temporales, económicos, etcétera), posibles beneficios (por ejemplo, mantenimiento de posición social, prestigio, etcétera) y riesgos percibidos que son diferentes según origen social.

45 Es de esperar que entre los primeros la edad de culminación del ciclo escolar básico sea mayor que entre los segundos.

la «inversión educativa» sería creciente en la medida en 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». Esta función tiene como parámetros los costos previstos, los beneficios esperados y los riesgos percibidos en el recorrido de los intrincados caminos institucionales que ofrece el sistema educativo (Boudon, 1974: 29). Esos parámetros son diferenciales según la posición social<sup>46</sup> de origen e inaccesibles a la observación directa por parte del investigador (Fernández, 2007: 180-181).

Entonces, el modelo incluye efectos primarios, compartidos con la corriente reproducionista, y efectos secundarios, vinculados a comportamientos estratégicos de los actores. Los efectos secundarios están íntimamente vinculados a decisiones racionales que se enmarcan en evaluaciones de más largo plazo vinculadas a las chances de movilidad social. De allí el interés por las aspiraciones educativas entendidas como

la expresión de una meta instrumental inscrita en un plan de movilidad social intergeneracional [...] que se fundamenta en un análisis de costos oportunidad, de los beneficiados anticipados a cada oportunidad, de los riesgos que puede acarrear el fracaso asociado a cada alternativa (Fernández, 2007: 178).

### *Una aproximación empírica a las elecciones educativas*

Las expectativas o aspiraciones educativas declaradas por el adolescente toman otro valor para la comprensión de las condicionantes que rodean la participación educativo-laboral. Cada uno de los niveles educativos que aspirarían

---

<sup>46</sup> A partir de investigaciones recientes realizadas en el área de la educación se pueden precisar estos conceptos. Los costos previstos pueden dividirse en dos tipos: directos e indirectos. Los primeros están vinculados al costo económico por el efectivo acceso al sistema educativo y los segundos a los ingresos que dejan de ganar por continuar su formación. Los beneficios esperados por alcanzar mayores credenciales educativas pueden vincularse a los retornos futuros que esa credencial le puede representar, por ejemplo, en términos ocupacionales, económicos y de estatus social. Finalmente, los riesgos percibidos pueden dividirse en función de valoración subjetiva de su propio nivel de habilidad individual para enfrentar los desafíos (auto percepción de capacidad para enfrentar los desafíos escolares) y la distancia entre la posición social familiar y la que puede alcanzar en caso interrumpir su trayectoria educativa (riesgo de movilidad social descendente) (Fernández, 2007: 180-181).

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.<sup>47</sup>

En esta investigación se rastreó la existencia de estos procesos decisivos escolares a partir del concepto «aspiraciones educativas». Si bien no se dispone de información sobre el proceso de formación de esas aspiraciones educativas de los adolescentes,<sup>48</sup> se analizó si las aspiraciones son una mera función de la posición social de origen o si existen matices que puedan estar vinculados a aprendizajes y experiencias propias de los adolescentes. Pero también, hasta dónde esas aspiraciones pueden verse asociadas positivamente a superiores niveles de desempeño educativo-laborales (fundamentalmente estudiar o trabajar).

Como telón de fondo para esta preocupación se ubica el debate entre las corrientes reproduccionistas y accionalistas. De allí la importancia y validez de explorar la vinculación entre aspiraciones educativas y participación institucional a la luz del capital cultural familiar. Si los reproduccionistas tienen razón, los efectos primarios serían más fuertes que los secundarios, y la asociación de las aspiraciones educativas con la participación institucional se desvanecería o minimizaría. En cambio, si al controlar por capital cultural familiar se observa que a mayores expectativas o aspiraciones educativas, mayor es la participación institucional significa que no hay elementos para rechazar el modelo propuesto por Boudon. La relación entre aspiraciones educativas y el desempeño institucional, no respondería únicamente a las posibilidades objetivas de participación dadas por la herencia familiar (fundamentalmente del capital cultural acumulado). El comportamiento estratégico encontraría un «hueco» desde donde operar.

*Las creencias adolescentes: ¿potencian, bloquean o son irrelevantes?*

El estudio de las creencias y expectativas de los adolescentes también ofrece un campo fértil para seguir aproximándose a los aspectos subjetivos de la acción. En muchos casos, las acciones de los individuos parecen depender de forma muy importante de sus creencias, especialmente cuando deben tomar decisiones en escenarios donde difícilmente se cumplan los supuestos del «modelo de elección racional». Tal es el caso de situaciones con información imperfecta combinada con poco tiempo de deliberación o cuando la complejidad de los objetivos perseguidos hacen inviable una consideración de «todo el conjunto de oportunidad» (Boudon y Bouricaud, 1990: 151).

47 Si bien las aspiraciones son relevadas a partir de las declaraciones explícitas que realiza el adolescente, el proceso de formación de esa aspiración va más allá de su reflexión personal o experiencias propias. Es sensible a la influencia de otros agentes de socialización con los cuales interactúa a nivel familiar o en otros ámbitos institucionales (el propio sistema educativo, organizaciones sociales, clubes deportivos, etcétera).

48 Se hace imposible poder inferir la existencia real del proceso deliberativo reseñado en las páginas anteriores.

Cuando los objetivos que persigue un actor social son complejos, la elección no obedece a una selección racional en un universo de posibilidades; resulta, más bien de la valoración positiva de cierto tipo de medio, de la creencia de que tal tipo de medios es preferible a otros. Si persigo un objetivo simple (por ejemplo, dirigir a x un mensaje urgente) no será difícil el medio más adaptado al objetivo perseguido. Si persigo un objetivo complejo (por ejemplo, «triunfar» en la vida), los mismos medios que utilizaré serán determinados por creencias (Boudon y Bourricaud, 1990: 151).

Las creencias, o sistema de creencias, de los individuos están compuestas por conocimientos que pueden clasificarse como de tipo positivo o normativo (Boudon y Bourricaud, 1990: 149). Las creencias positivas son fácilmente contrastables con la realidad empírica y describen estados de situación y su devenir probable (en ese sentido, aportan probabilidades subjetivas sobre la ocurrencia de sucesos o eventos —o sus consecuencias— más o menos distantes del «presente»). Son representaciones mentales que realizan los agentes sobre su entorno social y su eventual evolución futura.

Pueden tomar la forma de enunciados que afirman la existencia o no existencia de un acontecimiento o, más en general, de un estado de cosas, su posibilidad o imposibilidad; pueden, con mayor o menor precisión, asociar una posibilidad al acontecimiento o situación considerados. Una característica general de las creencias positivas es que su validez, en principio, es controlable mediante su confrontación con la realidad. Es necesario, evidentemente, recalcar esta restricción, pues una creencia positiva puede adoptar la forma de un enunciado preventivo referido a un futuro más o menos distante y más o menos datado (Boudon y Bourricaud, 1990: 149).

En cambio, las creencias normativas son menos sensibles a las experiencias personales y su validez radica en que se articulan de manera variable con valores superiores adoptados por el individuo. Son creencias de tipo «procedimental» sobre lo que es normativamente deseable en una situación concreta. Lo importante de esta perspectiva es que los sistemas de creencias articulan de manera variable e indisoluble las creencias normativas y creencias positivas sobre la realidad social en la que le toca intervenir (Boudon y Bourricaud, 1990: 149). Estos tipos de conocimientos que ha incorporado o elaborado producto de sus propias experiencias formarían «bloques de creencias» positivas y normativas.

Por ello, la sensibilidad de los sistemas de creencias a las experiencias personales (de éxitos o fracasos, premios o castigos, etcétera) no es algo simple, mecánico o automático. Según esta posición, esa sensibilidad es variable según la naturaleza, contenidos y precisión de los enunciados que expresan las creencias de grupos o individuos (Boudon y Bourricaud, 1990: 149). Existen creencias que pueden cambiar más fácilmente que otras dadas las «lecciones aprendidas» en la vida cotidiana. Por ejemplo, la creencia en que va a ser buen tiempo mañana puede ser rápidamente cambiada en caso de que llueva. En cambio, la creencia en que el trabajo es una forma posible de mejoramiento material muy probablemente deba enfrentar un tiempo más prolongado de «experiencias negativas» para su transformación.

En ese sentido, los sistemas de creencias se comportan como respuestas adaptativas a los campos de acción que deben enfrentar los individuos. Bajo ningún concepto se trataría de «saberes» determinados por las estructuras sociales que reflejan los intereses de clase de los grupos dominantes, como afirmar la teoría marxista de las ideologías, sino que más bien se ubican en un cruce de caminos entre las creencias heredadas por generaciones pasadas, la posición del individuo en los campos de acción en los cuales le toca interactuar con otros, sus propia biografía y los proyectos personales que tiene por delante (Boudon y Bourricaud, 1990: 154).

Para analizar un fenómeno de creencia es entonces indispensable reubicarlo en el contexto del sistema de interacción singular, en que aparece, antes que intentar establecer relaciones generales entre estructuras sociales y creencias. [...] Las creencias deben generalmente analizarse teniendo en cuenta su función de adaptación y su sentido para el sujeto antes que su utilidad. Las mismas se constituyen en confluencia con una historia personal, con proyectos personales y con la situación del actor. [...] Las estructuras definen campos de acción, en cuyo interior se desplazan los actores sociales. Estos campos de acción determinan que ciertas creencias constituyan respuestas mejor o no tan bien adaptadas como otras (Boudon y Bourricaud, 1990: 154-155).

Por tanto, otro de los aspectos a investigar será el «sistema de creencias» de los adolescentes en temas vinculados a su participación educativo-laboral. Dadas las definiciones propuestas por Boudon y Bourricaud, se explorará sus creencias y expectativas sobre sus logros sociales, materiales o laborales futuros y en el trabajo como principal medio para el mejoramiento material. Adicionalmente, se prestará atención a las creencias vinculadas a grupos sociales o instituciones (especialmente las creencias sobre maestros y profesores). De hecho, el «desencanto institucional» es una hipótesis sobre la eventual disminución en las creencias positivas asociadas a la educación, el trabajo y sus posibilidades futuras que teóricamente podrían estar asociadas a disminuciones importantes en sus expectativas de movilidad social.

#### *Desencanto institucional: las creencias educativo-laborales*

El «desencanto institucional» apunta a la pérdida de expectativas sobre las posibilidades de movilidad social que viven los sectores urbanos con menores protecciones sociales (Merklen, 1999: 125; Kuasñosky y Szulik, 2000: 59; Duschatzky y Corea, 2001: 31; Urresti, 2005: 36). Las transformaciones a nivel sistémico, como la precarización del mundo del trabajo, impactaría de manera más importante en esas poblaciones y tendrían consecuencias sobre los modelos culturales que reforzaban la participación institucional. Ese proceso se estaría manifestando en la reducción de las creencias en los mecanismos institucionales para alcanzar otras posiciones sociales vinculadas a la educación formal y el mundo del trabajo.

[la escuela] se va desmoronando como parte del gran articulador social centrado en el eje trabajo-estudio. Esta articulación simbólica está prácticamente ausente en la cultura de sectores juveniles y cuando se la encuentra se parece más a un residuo que a una matriz eficaz de producción de prácticas. Hoy en día, la crisis de los ascensores sociales (trabajo, estudio, inversión a largo plazo, sacrificio), cuestionan la validez de la escuela como instrumento de socialización y producción de sentido. La escuela y el trabajo bajo una nueva luz, más pesimista, visión que se agrava en sectores populares crecientemente azotados por el desempleo, la desalarización, la precarización laboral y la amenaza de la exclusión social (Urresti, 2005: 36).

El concepto *desencanto institucional* se apoya en la crisis de los modelos culturales que reforzaban las creencias subjetivas en los dispositivos de protección social y en las posibilidades de acceso a otras posiciones sociales. Los hallazgos de Merklen sobre la «cultura del cazador» sugieren el impacto de la inestabilidad y la precariedad de largo plazo sobre las creencias individuales.<sup>49</sup> La reducción en las posibilidades materiales «objetivas» comienza a impactar a la baja en expectativas «subjetivas» de ascenso social.<sup>50</sup> Poco a poco se pueden institucionalizar modelos culturales que cuestionan la eficacia de los mecanismos de protección vinculados al Estado, el trabajo y la comunidad (Merklen, 1999: 125). El futuro adquiere el valor de lo aleatorio, el horizonte de oportunidades se angosta, el futuro ya no está regido por el progreso, al menos, para los que viven al borde del sistema (Castel, 1997a: 391).

Cuadro 5. Representación de los tipos ideales de adolescentes no desencantados y desencantados institucionales

Dimensiones	No desencantado	Desencantado
Mundo del trabajo (Creencia como medio de mejoramiento material)	(+)	(-)
Futuro personal (expectativas hacia el logro socio material)	(+)	(-)
Confianza institucional (grupos sociales)	(+)	(-)

Fuente: Elaboración propia. Los signos (-) y (+) indican el sentido de la asociación esperada entre las situaciones «ideales» de desencanto

49 «La vida en los sectores populares urbanos de fin de siglo es inestable principalmente debido a su débil integración al empleo y a la educación, pero también debido a la fragilidad de los vínculos institucionales en los que participa. Así, la vulnerabilidad los fuerza a la búsqueda permanente de los intersticios. En los márgenes de nuestras sociedades se vive en una experiencia similar a la del Lazarillo de Tormes en la España del siglo xvi, que va de un amo en otro y de un empleo en otro utilizando su picardía para buscar de que vivir en una sociedad que no tiene un lugar estable para él» (Merklen, 2000: 125).

50 «Estudios recientes muestran los problemas de integración sobre la subjetividad. [...] muestran un deterioro en la fe en el progreso, otrora asociada a la movilidad social ascendente, al poder integrado de la escuela pública, del trabajo y del Estado. Estos indicios particularmente fuertes en los sectores populares y de ingresos medios, muestran una subjetividad afectada. Sujetos temerosos y sin fe difícilmente podrán sumarse a proyectos de desarrollo que reclaman individuos hiperpoderosos, cargados de iniciativa y de una voluntad inagotable» (Merklen, 2000: 121).

Las creencias vinculadas al desencanto institucional están agrupadas en tres dimensiones: la primera está referida a las creencias sobre el mundo del trabajo como medio para el mejoramiento material; la segunda, a las expectativas hacia el logro de atributos propios de posiciones sociales protegidas (vivienda, empleo, ingresos, reconocimiento social, etcétera) y la tercera, a la confianza que le inspiran una serie de grupos sociales vinculados a la esfera pública institucional (confianza institucional), pero especialmente las vinculadas a los agentes educativos. La idea del «desencanto» es una hipótesis de investigación de naturaleza eminentemente exploratoria. Por ello, pueden ser discutibles las definiciones o dimensiones utilizadas y, desde luego, sujetas a futuras revisiones e investigaciones sobre el tema.

En la primera dimensión están las «creencias sobre el mundo del trabajo». La pérdida de la fe en el trabajo sugiere que el sujeto está siendo víctima de un proceso de expulsión social mucho mayor que el de quedar fuera del mercado de empleo. Está perdiendo esperanzas en la piedra angular de los modelos de inclusión social disponibles hasta el momento<sup>51</sup> y que alcanzó un grado de desarrollo importante para la vida social en el Río de la Plata (Merklen, 1999: 128). Este tipo de visiones pueden reducir los beneficios esperados (presentes o futuros) de su continuidad en el sistema educativo (ya sea para irse o retornar) o de acceso al mercado de trabajo (reducir el interés por obtener un empleo que pocos beneficios le puede aportar). Las creencias sobre el mundo del trabajo hacen hincapié en el trabajo como medio para el mejoramiento material. Se apunta a conocer en qué grado el trabajo es percibido como una fuente de progreso material que, eventualmente, podría depositar al individuo en trayectorias sociales ascendentes.

La segunda dimensión contempla las «creencias sobre el futuro» o expectativas sobre su futura inserción sociolaboral. Las expectativas negativas pueden reducir los beneficios esperados (presentes o futuros) que tengan los adolescentes sobre su participación educativo-laboral (ya sea para su continuidad o retorno a la participación en cualquiera de esos ámbitos).<sup>52</sup> La dimensión expectativa sobre el futuro también apunta a rescatar dos aspectos. Primero, las expectativas económico-laborales de los adolescentes, es decir, hasta qué punto piensan que podrán alcanzar inserciones laborales alejadas del desempleo y sin problemas de ingresos económicos. La segunda se relaciona con las expectativas hacia logros personales no vinculados a temas laborales que tiene que ver fundamentalmente con el logro de bienes materiales (viviendas) y simbólicos (familia-reconocimiento social).

La tercera dimensión es la «confianza institucional». La confianza suele estar asociada a las ideas de «lubricante» o «facilitador» para la cooperación social (Levy, 2001: 108). La confianza como valor social incorporado facilita los

---

51 «La figura del trabajador ha estado asociada a un modelo de integración social dada a partir de la participación de los individuos en un conjunto de instituciones sociales: la empresa, el sindicato, la ciudadanía, ciertos niveles de consumo y de reconocimiento social. Este lazo social repercutía sobre otras dimensiones de la vida social, dándoles sentido, pero cuyo centro era el trabajo» (Merklen, 2000: 128).

52 «Es posible que lo que ha hecho fundamentalmente “la crisis” es barrer una cierta representación del progreso: la creencia en que el mañana sería mejor que hoy y en que se puede confiar en el futuro para mejorar la propia condición» (Castel, 1997: 391).

intercambios individuales y reduce las incertidumbres de las interacciones sociales entre los sujetos. En este caso se entiende la confianza institucional como una creencia del individuo en relación con una institución determinada que, entiendo, lo puede predisponer más o menos favorablemente a su interacción con los individuos o grupos por ella encarnados. Por ejemplo, las valoraciones positivas que realizan los adolescentes sobre los maestros o profesores son entendidas como predisposiciones favorables para la interacción con esos grupos en los ámbitos institucionales que representa (la educación formal). La confianza institucional es un agregado de las valoraciones de los adolescentes en función de un conjunto de grupos sociales vinculados a una serie de instituciones que regulan actividades sociales tan centrales para la inclusión social como el trabajo, la justicia, la salud, la educación.

En síntesis, el desencanto institucional es una hipótesis sobre cómo la disminución de expectativas de movilidad social pueden estar impactando a la baja en las creencias de los adolescentes sobre el mundo del trabajo, la educación, su futuro próximo e, incluso, sus expectativas educativas. Asimismo, estas creencias no dependerían totalmente de las posiciones «objetivas» que vienen dadas por su origen familiar (especialmente los capitales familiares), sino que se vinculan también con las experiencias y aprendizajes de los propios adolescentes en sus vidas cotidianas.

**Cuadro 6. Resumen de las dimensiones, subdimensiones e ítems (indicadores empíricos) para el concepto «(des)encanto institucional»**

Concepto	Dimensiones	Sub Dimensiones	Ítems
Desencanto institucional	Aspiraciones educativas	-	Máximo nivel educativo al que le gustaría llegar
	Expectativas sobre el futuro*	Expectativas económico-laborales	Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo
			Probablemente nunca tendré suficiente dinero
		Expectativas hacia logros personales (no laborales)	Como una persona a quien la gente respeta
	Creo que puedo tener una linda casa cuando crezca		
	Tendré una linda familia cuando sea mayor		
	Creencias en el mundo del trabajo	Creencias en el trabajo como medio para el progreso material	Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida (condiciones de vida)
			Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que roban o venden droga
			Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que se van del país
			El trabajo duro es la única forma de mejorar las condiciones de vida
			Si un joven no estudia no va a ninguna parte
	Confianza** institucional	Confianza político-institucional (confianza en...)	Gobernantes
			Políticos
			Jueces
			Empresarios
			Sindicalistas
			Policías
Confianza en los dispositivos de protección social (confianza en...)		Militares	
		Médicos	
		Maestros y Profesores	
		Asistentes sociales	

\* A los adolescentes se les formulaba la siguiente pregunta: ¿Cómo te ves en el futuro? Luego se les solicitaba que indicaran grado de acuerdo con una serie de afirmaciones en función de una escala de cuatro valores: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo. Las afirmaciones eran: a) Creo que puedo tener una linda casa cuando crezca; b) Como una persona a quien la gente respeta; c) Probablemente nunca tendré suficiente dinero; d) Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo.

\*\* A los adolescentes se les formulaba la siguiente pregunta: ¿Cuánta confianza tenés en los siguientes grupos sociales? Luego se les solicitaba que indicaran grado de confianza a hacia una serie de grupos: Mucha confianza, Confianza, Indiferencia, Desconfianza, Mucha Desconfianza. Los grupos eran: a) los maestros y profesores; b) los empresarios; c) los policías; d) los sacerdotes/pastores; e) los militares; f) los políticos; g) los gobernantes; h) los jueces; i) los periodistas; j) los sindicalistas; k) los asistentes sociales; l) los médicos.

Fuente: elaboración propia con base en el marco teórico elaborado en la tesis. Los ítems fueron seleccionados con base en la encuesta a adolescentes de 13 a 17 años proporcionada por Infamilia.

## Grupo de pares

Una de las principales características de la adolescencia es la apertura de los espacios de aprendizaje más allá del entorno familiar o primario. Las situaciones de interacción se diversifican, aumentan las oportunidades de entablar vínculos interpersonales. Se abre la puerta a la conformación de nuevas agrupaciones y el desarrollo de aprendizajes sociales por fuera de la familia. Esos aprendizajes permiten la incorporación y reelaboración de los saberes heredados de las generaciones pasadas a través de la socialización,<sup>53</sup> pero también abren la puerta a la reelaboración y generación de modelos culturales alternativos a través de la interacción con su grupo de pares (en espacios más o menos institucionalizados de sociabilidad) o el intercambio con otros agentes de socialización — otros adultos, medios de comunicación, etcétera— (Patterson, 2000: 285-286). Solamente a modo ilustrativo, se presenta el esquema propuesto por Orlando Patterson sobre los aprendizajes sociales y que puede ser útil para comprender la reelaboración de modelos culturales. El grupo de pares es visto como un agente de socialización que opera dentro del ambiente estructural (c).

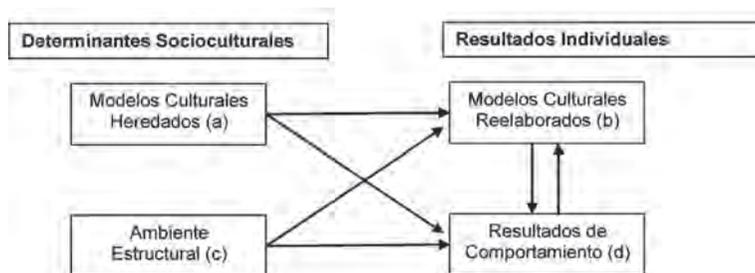


Figura 2. Esquema ilustrativo.

Fuente: tomado de Patterson Orlando *Tomando la cultura en serio: un marco y una ilustración afroamericana*.

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), que 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). Esos 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, 1979: 103-104).

53 Particularmente la noción de aprendizajes sociales intrafamiliares, o de otro tipo, hace referencia a la transmisión de disposiciones estables de comportamiento que están más allá de las contingencias del entorno socioestructural en el que se lleva adelante el proceso de socialización (Patterson, 2000: 285-286).

Los procesos de conformación de esos grupos estaban íntimamente vinculados a la expansión de las instituciones educativas. El mayor desarrollo de los servicios educativos permitió la definición de espacios de acción que facilitaron la conformación de esos grupos entre individuos «afines» (una mayor cantidad de personas ordenadas según su edad permanecía más tiempo junta, sometida a reglas y condiciones comunes). Sin embargo, esta aparente «libre elección» estaba íntimamente vinculada al origen social de los individuos que podían acceder a esos espacios educativos, y por las influencia familiares, particularmente de los padres, en los procesos de conformación del grupo de pares (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 102).

La tendencia a la segregación por edades de parte de las instituciones conduce a una elección anticipada de los posibles compañeros de interacción de los jóvenes. [...] Pero esa elección libre se limita a aquellos que fueron seleccionados por la elección previa institucionalizada. La «edad», por sí sola, no es el único criterio de elección anticipada. De importancia por lo menos igual son la distancia social y la capa social (siendo más independientes una de otra cuanto más homogéneas sean las áreas habitacionales con respecto a la estratificación social). El efecto de la separación espacial, que reduce los contactos por encima de los grupos sociales, se ve intensificado por las influencias paternas sobre las elecciones de las amistades. La mayoría de los padres muestran un vivo interés por los compañeros de ocio de los jóvenes e influyen en su elección (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 101).

Este fenómeno hace que la composición del grupo de pares sea una consecuencia lógica de la posición de clase, lo que llevaría a los adolescentes a entablar relaciones interpersonales preferentemente con personas de su misma posición. La selección de las amistades operaría sobre el principio de homofilia, tal que las cercanías objetivas se transforman en afinidades subjetivas (Fernández, 2007: 144).

La configuración del sistema escolar y de la posición de los adolescentes en el trabajo hacen que se ofrezcan muchas más oportunidades de contacto con jóvenes de la misma clase social que con los de otras (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 101).

Este escenario sugiere la existencia de «circuitos de participación institucional» compuestos por las familias, el grupo de pares y las instituciones educativo-laborales. 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 o trabaja) y con un alto desempeño institucional del adolescente (estudia o trabaja). Ahora bien, este razonamiento sugiere que en realidad la influencia del grupo de pares oculta el efecto de la posición de clase o, en este caso, de 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 ese tipo de análisis que reducen 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—. Ese proceso también estaría asociado al desacople entre los saberes transmitidos intergeneracionalmente y las exigencias de la vida cotidiana que debe enfrentar el adolescente.

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 que actúan dentro de los grupos o bandas parecen anunciar la constitución de historias o experiencias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales (Duschatzky y Corea, 2001: 55).

Tomando como referencia esta advertencia que realizan Duschatzky y Corea, los grupos de pares son concebidos como instancias de aprendizaje social irreductibles a la familia. Las experiencias que allí se generen pueden estar impactando 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 con su origen familiar. Los grupos de pares pueden ser un factor que puede eventualmente potenciar o bloquear las oportunidades de acceso institucional más allá de las herencias familiares.

La familia como «marco» parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Esos 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 (Duschatzky y Corea, 2001: 56).

Desde otra perspectiva teórica, Carlos Filgueira, en el estudio de la propensión al abandono escolar entre los adolescentes asistentes a educación media, identificó cómo la influencia del grupo de pares puede ser decisiva en sus expectativas de abandono del estudio, al punto de ser capaz de minimizar o revertir el efecto «origen familiar». Esto se observa, además, en todos los niveles de capital educativo del hogar (Filgueira, Cardozo y Llambí, 2000: 21).

Si bien es cierto que la situación educativa del grupo de pares se encuentra ampliamente correlacionada con el capital educativo del hogar del estudiante, la relación anotada en el párrafo precedente (la influencia del grupo de pares) se mantiene aun cuando se neutraliza el efecto de esta variable, es decir, se verifica para todas las categorías del capital educativo (bajo, medio bajo, medio y alto). [...] Más aún, la situación del grupo de pares (si se encuentra estudiando o no) constituye un elemento capaz de neutralizar, y en algunos casos, revertir el efecto del capital educativo del hogar (Filgueira, Cardozo y Llambí, 2000: 21).

Los grupos de pares pueden imaginarse como instancias de mediación entre los efectos del hogar y las subjetividades o comportamientos adolescentes. Estas 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 con relación al mundo del trabajo y el sistema educativo formal.



# Las condiciones sociales de la participación educativo-laboral

## Introducción

El problema de las condicionantes de las oportunidades educativo-laborales está planteado. A la luz de las corrientes e hipótesis que se fueron mostrando en las páginas anteriores parece difícil pensar en los adolescentes con bajo desempeño educativo-laboral como un grupo homogéneo o embarcados en trayectorias juveniles similares. En el horizonte del análisis se van delineando o, más precisamente, sugiriendo, diferentes senderos o encadenamientos causales que pueden llevar a obtener desempeños institucionales diferentes a los esperados según el origen familiar. Pero aún es necesario avanzar más en el análisis de esta situación para dar respuesta a todas o al menos a parte de las inquietudes planteadas al inicio del libro.

En este tercer capítulo se conocerá un poco más sobre las condiciones sociales que viven los adolescentes residentes en zonas urbanas vulnerables. Un dato muy relevante que se puede adelantar es que, a pesar de las presumibles privaciones de moratoria, la gran mayoría de los adolescentes residentes en estas zonas urbanas parece tener experiencias o condiciones sociales que podrían llamarse propiamente «juveniles». En ese sentido va la permanencia en el hogar paterno/materno, las probables interacciones intergeneracionales intrafamiliares, la ausencia de relaciones estables de pareja o la tenencia de hijos propios. En la segunda parte de este capítulo se profundizará su descripción.

Sin embargo, a lo largo del capítulo se verá cómo las desigualdades materiales también parecen ir de la mano con menores oportunidades de alcanzar desempeños educativo-laborales superiores (esencialmente estudiar o trabajar). Al comparar su situación con la del resto de los adolescentes urbanos se aprecian menores chances de acceso a la educación o inserciones laborales, muy similares a los adolescentes más pobres (primer quintil de ingresos).

Por otra parte, la baja participación educativo-laboral se comportó de manera similar entre Montevideo e interior, así como entre varones y mujeres. En cambio, su magnitud creció junto con la edad: es más fuerte su incidencia entre los adolescentes mayores (17 años), entre los que alcanzó a uno de cada tres individuos (33%).

## Características sociales generales de los adolescentes

La adolescencia es más que un grado de maduración biológica. Es un momento en la vida social relacionada, de manera más o menos intensa, a la permanencia en el hogar materno-paterno (falta de emancipación familiar), a la alta dependencia material del entorno familiar más próximo (Filgueira 1998: 20) y a las posibilidades de intercambios con miembros de otras generaciones que les ofrece la convivencia familiar. Más allá que pueda o no acceder a los «beneficios» de la condición juvenil, las posibilidades de asumirse como joven también surgen en la interacción y el reconocimiento que otros hacen de su posición a nivel familiar (Margulis y Urresti, 2000: 28).

las familias de clase popular están también integradas por la presencia de varias generaciones, y es posible que (por las condiciones demográficas vigentes y el estilo de vida más barrial y comunitario) esta coexistencia generacional se torne más intensa y sensible que en otros sectores sociales. En estos sectores populares, se es joven no tanto por portar los signos legítimos de la juventud —popularizados por los medios—, sino por interactuar con las generaciones mayores en la convivencia diaria, dentro de la familia, el barrio, y la comunidad, como hija o hijo, o como sobrino o como nieto [...] (Margulis y Urresti, 2000: 28).

Desde el punto de vista de la emancipación juvenil,<sup>54</sup> son muy poco frecuentes los casos que se han emancipado del hogar paterno para formar el suyo propio. Una amplia mayoría aún comparte su hogar con ambos padres biológicos (63,6%) o con al menos uno de ellos (25,1%). Tampoco se registran adolescentes que sean reconocidos como jefes de familia (no hay jefes de hogar entre 13 y 17 años), y solamente una proporción muy menor (1,3%) ha formado su propio hogar (como compañero/a o esposo/a del jefe de hogar). Esta situación sugiere una alta dependencia familiar, por lo menos en lo que refiere a aspectos materiales, atributo que es propio de la «adolescencia social» (ver gráfico 1).

---

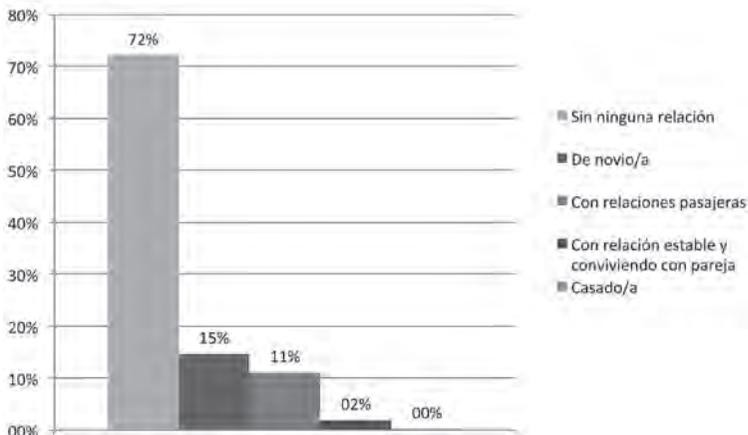
54 El término «emancipación» es usado en la investigación en su sentido descriptivo para marcar la salida del hogar paterno y la formación de la familia propia. Cabe recordar que el concepto emancipación juvenil ha sido fuertemente asociado a la idea del ciclo vital (sentido que no es utilizado en esta investigación). Desde esas perspectivas, la emancipación es definida como «el tránsito de la juventud hacia la vida adulta, entendido como un proceso mediante el cual se pierden los roles sociales correspondientes al estatus de joven y se incorporan los de adulto, se expresa estructuralmente en cuatro dimensiones básicas: el abandono de los estudios formales, la entrada al mercado de trabajo, el proceso de constitución de la familia y la tenencia de hijos» (Filgueira, 1998: 20). Asimismo, en la Encuesta Nacional sobre Juventud se propone clasificar a los jóvenes según sus grados de emancipación de la siguiente manera (Filgueira, 1998: 20): a) jóvenes solteros (personas solteras que conviven con padre o madre u otros parientes); b) jóvenes emancipados autónomos (miembros de parejas casadas o uniones libres que viven en hogar propio); c) jóvenes emancipados no autónomos (miembros de parejas casadas o uniones libres que siguen viviendo con alguno de sus progenitores); d) jóvenes independientes autónomos (personas solteras pero que conformaron un hogar unifamiliar o compuesto y no residen con su familia de origen); e) jóvenes independientes no autónomos (jóvenes solteros no casados que no constituyeron un nuevo hogar).



**Gráfico 1.** Adolescentes según relación de parentesco con el jefe del hogar (%).

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia.

La *formación de la familia propia* es otro aspecto de la emancipación juvenil. Son aún incipientes las señales de procesos de formación familiar, como lo muestra la baja proporción que manifiesta tener hijos (2,3%) o relaciones de pareja (aunque sean pasajeras). Las relaciones estables parecen escasear en esta población, ya que la gran mayoría manifiesta no tener ninguna relación (71,2%) o únicamente vinculaciones pasajeras (11,0%). Las relaciones estables de pareja que llegaron a la convivencia son algo poco frecuente (1,9%), al igual que otras con menores grados de formalización como estar de novio/a (14,5%) (ver gráfico 2).



**Gráfico 2.** Adolescentes según relaciones de noviazgo o pareja (%).

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia.

Asimismo, las experiencias juveniles vinculadas a los intercambios intergeneracionales parecen ser muy probables o, por lo menos, posibles en el ámbito intrafamiliar. En primer lugar, por el hecho de que gran parte de los adolescentes comparten el hogar con sus padres biológicos, pero también, porque en las familias de los adolescentes hay una importante presencia de personas adultas pertenecientes a otras generaciones.<sup>55</sup> La gran mayoría de los adolescentes (79,1%) convive con personas que presumiblemente pertenecen a otras generaciones más o menos «distantes en el tiempo» (con cuarenta años o más de edad).<sup>56</sup>

Por tanto, más allá de los déficits en las posibilidades de moratoria, hay condiciones sociales que hacen previsibles experiencias propiamente juveniles. Aún la gran mayoría de los adolescentes no han formado su propia familia y permanecen en el hogar de padres o abuelos (jóvenes no emancipados), ni tampoco hay señales que puedan sugerir procesos de formación avanzados (tenencia de hijos, relaciones de pareja). Asimismo, esta convivencia permite la interacción con otras generaciones. A través de ella pueden diferenciarse y ser reconocidos como «jóvenes», portadores de un capital temporal superior al de las personas adultas biológicamente.

## La participación educativo-laboral en zonas urbanas vulnerables

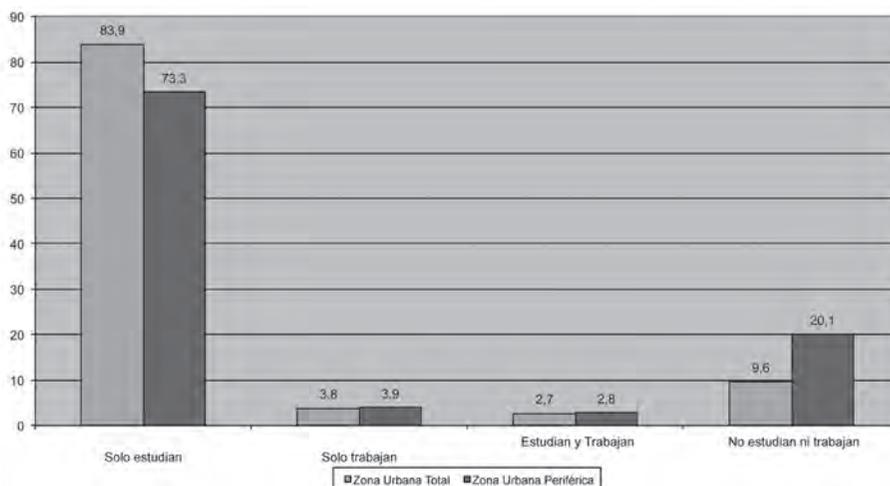
Las oportunidades educativo-laborales parecen ser menores a las que viven los adolescentes urbanos a nivel nacional. En el caso de los adolescentes en zonas vulnerables, la gran mayoría asiste al sistema educativo formal en cualquiera de sus subsistemas (73,3%), pero ese acceso parece ser inferior al registrado entre los adolescentes urbanos en general (83,9%).<sup>57</sup> La educación formal sigue siendo uno, y quizás el principal, espacio institucional formal compartido por gran parte de la población juvenil, aunque hay señales de segmentación en el acceso a la oferta educativa.

---

55 El término generación se utiliza en la acepción más dura, asimilable a «grupo de edad». Apunta a identificar personas dotadas de diferentes grados de «moratoria vital» en el sentido manejado en el capítulo anterior.

56 En la medida en que la estructura del parentesco del hogar es relevado a través de la vinculación de cada miembro con el jefe, se hace prácticamente imposible reconstruir de manera válida y confiable las relaciones con el adolescente. De allí la imposibilidad de establecer si esas personas mayores de cuarenta años son tíos, abuelos u otros parientes del adolescente. También la selección de la edad resulta arbitraria y se podría haber seleccionado otro límite etario. El principal objetivo es simplemente mostrar la distancia entre grupos de edades que pueden facilitar la identificación de distintas generaciones conviviendo en el hogar.

57 Son datos obtenidos de la ECH 2004. Intenta ser una aproximación al universo total de adolescentes urbanos, algo asimilable al «parámetro» poblacional. Para que pudiera ser comparable se seleccionaron los hogares con al menos un adolescente entre 13 y 17 años, y luego se analizó su participación institucional. Si bien las formas de preguntar sobre el trabajo son diferentes, el objetivo del cuadro es meramente descriptivo, y no pretende hacer inferencias de otro tipo. Los adolescentes de 13 años que no estudian fueron incluidos en la categoría no estudia ni trabaja.



**Gráfico 3.** Participación educativo-laboral según características de la zona de residencia

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia y la ECH del INE.

En lo que hace al tema ocupacional, la reducida participación laboral<sup>58</sup> confirma la alta dependencia económico material que tienen los adolescentes de sus hogares parentales, rasgo distintivo de la «adolescencia social». Incluso, el grado de acceso es muy cercano al de los adolescentes urbanos en general (similar proporción de solo trabajan o trabajan y estudian). Es prácticamente insignificante la cantidad de adolescentes que únicamente trabajan (3,9%), y como se verá más adelante, su incidencia es superior en los adolescentes mayores.<sup>59</sup> Pero las desiguales oportunidades de participación no impactarían únicamente en la dimensión educativa. Resulta realmente alarmante ver que las situaciones de baja participación educativo-laboral alcanzan una incidencia que duplican a las registradas a nivel urbano, hasta alcanzar al 20,1% de los adolescentes.

En el sentido propuesto por Margulis y Urresti, el adolescente que vive un bajo desempeño educativo-laboral (no estudia y no trabaja)<sup>60</sup> es un adolescente

<sup>58</sup> El término participación laboral se utiliza como sinónimo de ocupado o empleado, es decir, es el individuo que explícitamente se desempeña en una ocupación concreta ya sea circunstancial, estable, formal o informal. No se incluye en el término a los que son población económicamente activa pero no tienen trabajo (los desempleados propiamente dichos).

<sup>59</sup> Si bien los adolescentes trabajadores son también adolescentes privados de moratoria social (asumen responsabilidades laborales, etcétera), su situación difiere claramente de los que no estudian ni trabajan en la medida en que participan del mundo del trabajo. Es por ello que cuando se analice en profundidad la condición institucional adolescente se agrupa entre los individuos con baja participación institucional (no estudia y no trabaja) y el resto de los adolescentes (estudia o trabaja).

<sup>60</sup> Se descarta la búsqueda de trabajo como un indicador válido a priori de desafiliación institucional. Son dos los argumentos para ello. El primero es que en escenarios laborales desregulados, cargados de precariedad o bajos salarios que impactan especialmente en los jóvenes, el

privado de su «moratoria social», pero de una forma muy distinta a la del «adolescente trabajador». El adolescente con baja participación institucional posee su moratoria vital, pero carece de los «beneficios sociales de la juventud» e, incluso, de los potenciales reconocimientos del «joven trabajador». Este es un tiempo de frustración, muy diferente al tiempo libre, relativamente despreocupado, del que goza el adolescente estudiante de sectores medios (Margulis y Urresti, 2000: 15). Como manifiestan los autores, sobre estos «jóvenes no juveniles»:

Aún cuando el desempleo y la crisis otorgan tiempo libre a jóvenes de clases populares, estas circunstancias no conducen a la «moratoria social»: se arriba a una condición no deseada, a un «tiempo libre» que se constituye a través de la frustración y la desdicha. El tiempo libre es también un atributo de la vida social, es tiempo social vinculado con el tiempo del trabajo o de estudio por ritos y rituales que les otorgan permisividad y legitimidad. El tiempo libre que emerge del paro forzoso no es el tiempo ligero de los sectores medios altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento (Urresti y Margulis, 2000: 18).

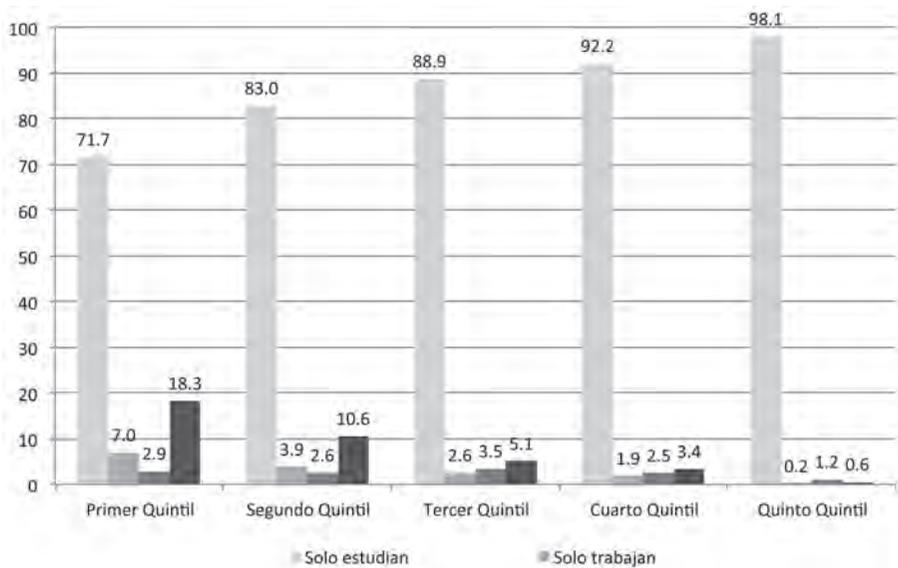
Si bien no es la única interpretación posible, el bajo desempeño en los sectores urbanos populares estaría asociado a un tiempo social en el que confluye el paro forzoso, asociado a un sistema educativo que lo expulsa<sup>61</sup> y a un mercado de trabajo que no lo incorpora.<sup>62</sup> Se trata de una forma de ausencia de moratoria social aún peor que aquella que debe enfrentar el adolescente que precozmente se inserta laboralmente. El «adolescente obrero», si bien es muy probable que deba enfrentar empleos precarios con bajas remuneraciones e inestables, también puede acceder a ciertos beneficios o reconocimientos del *ser trabajador*: obtener una mayor autonomía económica, poder contar con recursos propios para sus gastos o los de la familia, o acceder a un mayor estatus a nivel familiar y en su círculo social más cercano. Estas posibilidades son escasas o nulas para los adolescentes con baja participación institucional.<sup>63</sup>

---

hecho de buscar trabajo es una decisión totalmente racional, no necesariamente informa sobre una «marginación cultural». El segundo es que el pasaje de situaciones de «actividad» a «inactividad» económica en la fuerza de trabajo juvenil es algo más frecuente que el registrado en la fuerza de trabajo adulta.

- 61 O al menos que no hace nada efectivo por estimular una trayectoria educativa que permita acumular las credenciales educativas necesarias para mejorar sus chances de alcanzar ocupaciones estables y protegidas.
- 62 El comportamiento de los adolescentes de los sectores populares en América Latina estaría marcado por niveles muy bajos de moratoria social en relación con los adolescentes ubicados en sectores medios y altos. «Los integrantes de los sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de juventud; no suele estar a su alcance ser joven en la forma descripta: deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo —a trabajos más duros y menos atractivos—, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por hijos). Carecen del tiempo y del dinero —moratoria social— para vivir un período más o menos prologado con relativa despreocupación y ligereza» (Margulis y Urresti, 2000: 15).
- 63 Estos autores rescatan el tiempo de estudio o el tiempo de trabajo como dos actividades sociales que otorgan sentido al tiempo libre (entendido como espacio para la sociabilidad y recreación).

Los datos disponibles sugieren que la gran mayoría de individuos que dejan de estudiar pasan a engrosar la categoría de los que no estudian ni trabajan. Ya sea porque buscan trabajo y no lo encuentran, o porque ya han dejado, o ni siquiera iniciaron, la búsqueda de empleo. Dejar de estudiar no se traduce automática o directamente en empezar a trabajar, más bien se pasa a integrar la fila de los desempleados (concretamente los que buscan trabajo por primera vez o BTPV en la terminología del Instituto Nacional de Estadística, INE) o directamente de los económicamente inactivos. Asimismo, como se aprecia en el gráfico 4, esa magnitud es muy similar a la registrada entre los adolescentes urbanos más pobres (primer quintil de ingreso).



**Gráfico 4.** Desempeño educativo-laboral según ingreso familiar (quintiles)

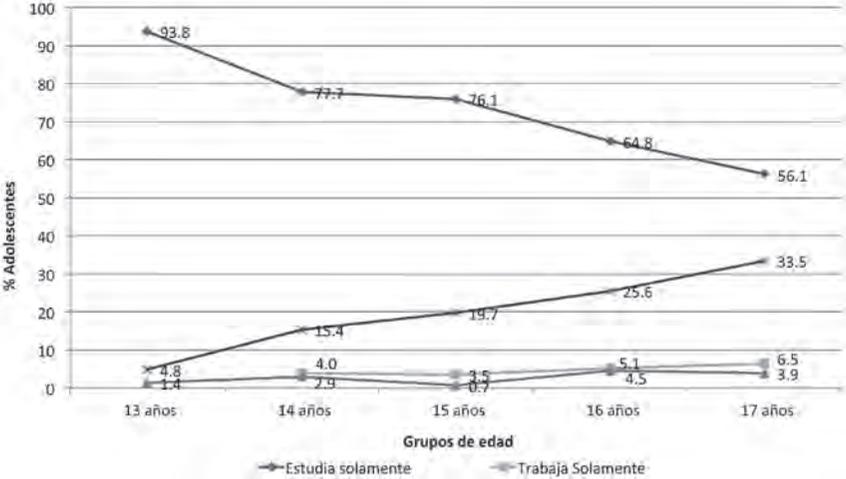
Fuente: elaboración propia con base en la ECH del INE, 2004.

Al igual que lo sostenido en los párrafos anteriores, la participación institucional vista desde el plano de la edad alienta la hipótesis de que la pérdida del rol «estudiante» no va acompañada del ingreso simultáneo al mundo del trabajo.<sup>64</sup>

Incluso, se afirma que es la articulación entre el tiempo de estudio y el tiempo de trabajo a través de ritos y costumbres lo que brinda legitimidad, sentido y reconocimiento social al tiempo libre del joven. Según esta posición, ante la ausencia de esa articulación el tiempo libre resultante se vive cargado de frustraciones, reducciones de expectativas, angustias, es decir, múltiples formas de desencanto hacia las «oportunidades» que la sociedad les deja de ofrecer.

64 Simplemente, a modo descriptivo, al ser consultados los adolescentes con baja participación institucional sobre las razones de su no inserción laboral manifiestan motivos que, en gran medida, serían ajenos a su voluntad. La gran mayoría afirma no hacerlo ante la imposibilidad de obtener empleo (49%), una parte no menor manifiesta no hacerlo debido a que debe colaborar en tareas del hogar o porque en su casa no quieren que lo haga (21%) y otra parte importante

Más bien, los lleva a situaciones de baja participación educativo-laboral. Así lo sugiere la relación «espejo» (o inversa) entre el abandono de la educación formal y la condición de no estudiar ni trabajar. Las situaciones más graves las deben enfrentar los mayores (17 años), entre quienes prácticamente la mitad no accede al sistema educativo formal (solo asisten 56,1%) y permanece al margen de inserciones ocupacionales (gráfico 5).



**Gráfico 5.** Participación educativo-laboral adolescente en zonas urbanas vulnerables según grupos de edad.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Los defensores de la sociología de la edad se basan en este tipo de regularidades empíricas «para llevar agua para su molino» y reafirmar que en los extremos de la vida (ciclo vital) lo típico son las «definiciones difusas de roles». Estas evidencias descriptivas parecen confirmar la noción de juventud como «un período de transición a la vida adulta caracterizado por cierta indefinición en el plano normativo y objetivo de los roles sociales» (Filgueira y Fuentes, 2001: 10).

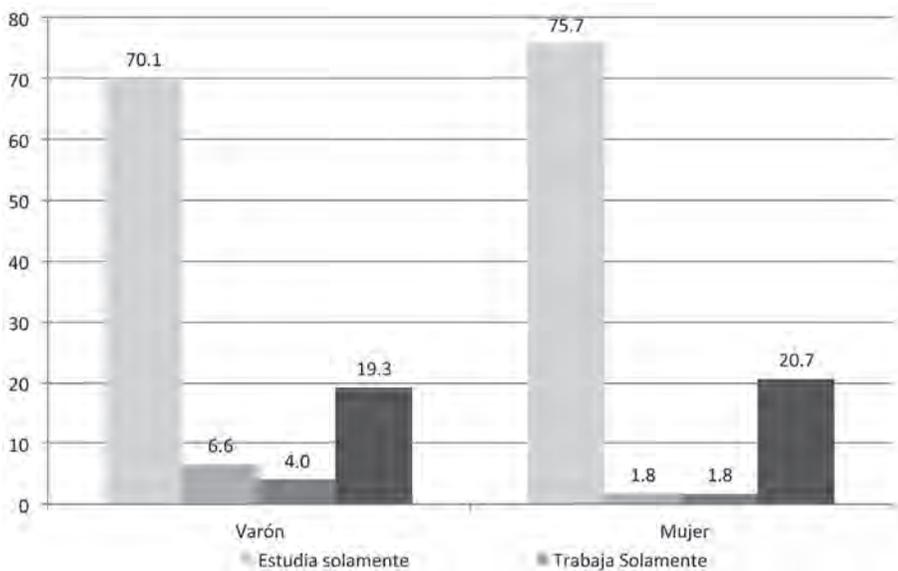
Se dejan atrás los ropajes de la adolescencia social (íntimamente vinculados al estudio) y no se incorporan los signos de la «adultez» (relacionados con el trabajo). Aparentemente,<sup>65</sup> la sociología de la edad estaría en lo cierto, y el ciclo vital (que está íntimamente vinculado a la edad) es una de las variables explicativas

dice, en cambio, que prefiere no trabajar o cree no tener edad para hacerlo (17%). El restante 13% manifiesta otras razones. Los datos corresponden a la encuesta realizada en el marco del programa Infamilia por parte del IPES de la Ucuval en el año 2004. Si bien no se cuenta con información para toda la población, podría tratarse de adolescentes desalentados laboral y educativamente, es decir, adolescentes desencantados.

65 Utilizo explícitamente este término pues uno de los objetivos del trabajo es justamente identificar los factores más asociados a este fenómeno. Por otra parte, desde el punto de vista de las reglas de inferencia jamás podría hacer una afirmación definitiva sin al menos controlar el

más importantes como lo indica el gráfico V. Sin embargo, no resisto la tentación de adelantar que en los análisis multivariados posteriores quedará evidenciado cómo esta regularidad empírica puede ocultar la existencia de otros mecanismos sociales que están operando sobre el comportamiento juvenil.

Hasta el momento, la baja participación sería más intensa en estas zonas urbanas, similar a la de los sectores con menores ingresos, y crecería con la edad de las personas. Por otra parte, a primera vista la participación educativo-laboral es diferente según sexo. Como sucede en tantos otros problemas sociales, el género no parece ser una dimensión neutra (gráfico 5). En el caso de los varones, el sexo parece reducir su participación educativa (70,1%) y aumentar su participación laboral (los que solamente trabajan llegan al 6,6%) en relación con las mujeres.



**Gráfico 6.** Participación educativo-laboral adolescentes en zonas urbanas vulnerables según sexo

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

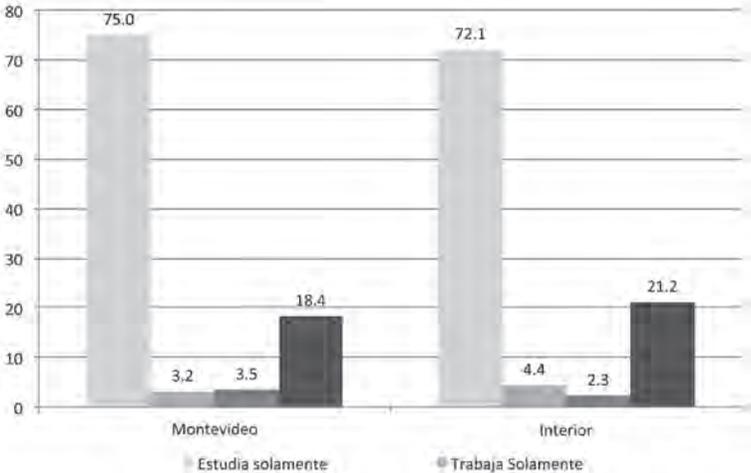
Este comportamiento es coherente con las investigaciones sobre jóvenes varones de sectores populares, en los que los modelos culturales refuerzan la participación del hombre en roles públicos, fundamentalmente vinculados al *bread winner* o como fuente de prestigio social. En cambio, para las mujeres parece reforzar su participación en el sistema educativo (75,7%) y disminuir su participación laboral (las que solamente trabajan llegan al 1,8%).

Sin embargo, en ambos grupos es similar la incidencia de la baja participación. Si bien llegan a esto por distintos caminos, como se acaba de describir, en

posible efecto de otras variables teóricas relevantes incluidas en el problema de investigación, como el origen familiar o las situaciones de desencanto.

ambos casos alcanza a prácticamente dos de cada diez como indica el gráfico 6. Cabe agregar, sin embargo, que desde el punto de vista estadístico estas leves diferencias no son significativas (chi cuadrado: 0,246 ; Gl.: 1; Sig.: 0,620).

Mucho se ha hablado sobre los contrastes entre Montevideo e Interior, sobre las diferencias entre la pobreza del interior y la pobreza de Montevideo, o de sus diferentes ritmos y estilos de vida. Sin embargo, la participación institucional adolescente parece muy similar por zona geográfica. La información disponible sugiere que entre los adolescentes residentes en zonas urbanas vulnerables de Montevideo o del interior urbano no hay mayores diferencias en su desempeño educativo-laboral.



**Gráfico 7.** Participación educativo-laboral adolescente en zonas urbanas vulnerables según zona de residencia geográfica  
 Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Hay una magnitud muy semejante de jóvenes que estudian, con una leve ventaja para los adolescentes montevidianos. Así como una proporción muy similar que trabajan, con una diferencia favorable para los adolescentes del interior urbano, como indica el gráfico 5. Las similitudes se mantienen al ver los adolescentes que no estudian ni trabajan y los que, en cambio, hacen ambas actividades, más allá de que se observan leves diferencias a favor del interior urbano. Asimismo, desde el punto de vista estadístico la relación entre zona de residencia y condición institucional no es significativa (chi cuadrado: 2,7 ; Gl.: 3; Sig.: 0,447).

## Resumen

En resumen, las condiciones sociales sugieren que se trata de una población que mantiene una baja emancipación familiar (alta dependencia del entorno primario). La gran mayoría aún reside en el hogar de sus padres o abuelos, y no se identifican procesos importantes de formación de familia propia (pareja estable o hijos). Hay una ausencia significativa de indicadores de emancipación familiar propios de la «adolescencia social». Esa tendencia se afirma al analizar las características de la participación institucional, en las que son incipientes las señales de adolescentes trabajadores (posibilidad de autonomía económica). Para el estudio de la influencia del entorno familiar sobre el comportamiento adolescente esa permanencia es favorable, pues es posible aproximarse a las características de ese entorno, que se ha supuesto estable durante la adolescencia. Un gran porcentaje de individuos emancipados hubiera dificultado la reconstrucción del origen familiar y puesto en riesgo la validez de los resultados.

En lo que hace a la participación educativo-laboral en estas zonas urbanas, la información disponible sugiere que existirían menores oportunidades de participación, fundamentalmente educativas. Si bien la gran mayoría de los adolescentes asiste a un centro educativo formal, esa magnitud es menor a la registrada entre los adolescentes urbanos, y sería mayor la incidencia de los adolescentes que no estudian ni trabajan. Esto sugiere que el problema de la baja participación institucional puede estar muy relacionado con las razones del abandono del sistema educativo formal.

En ese sentido, el abandono de la educación no parece traer aparejada la inmediata inserción en ocupaciones laborales, sino que más bien estos jóvenes irían a engrosar las filas de los que no estudian ni trabajan. La baja participación parece ser muy sensible al ciclo vital de los individuos (aumenta con la edad a medida que se internan en la transición hacia el mundo adulto), pero no así a las condiciones de género o a la zona de residencia donde habitan.



# El (des)encanto institucional adolescente

## Introducción

Más allá de las desigualdades materiales existentes o las menores posibilidades de participación institucional, vistas en el capítulo anterior, las creencias de los adolescentes aún reflejan la vigencia de ciertos discursos sociales. En particular aquellos que valoran positivamente el futuro, el trabajo como fuente de bienestar o la obtención de credenciales educativas superiores. Sin embargo, como se muestra a lo largo de este capítulo, se entrevén situaciones de desencanto que objetan el sentido de esos «logros». Una parte de estos jóvenes vive cierto grado de descreimiento hacia dos de los principales mecanismos de inclusión social: el mundo del trabajo y la educación.

Este capítulo apunta a describir las creencias o expectativas educativo-laborales de los adolescentes, contempladas dentro del concepto *des-encanto institucional*. Se deberá aguardar a los próximos apartados para saber si esos aspectos subjetivos de la acción son reducibles a las posiciones familiares (en particular, los capitales familiares) o a influencias del entorno primario vehiculizadas a través las interacciones intrafamiliares. En especial, si esos aspectos subjetivos están asociados a participación institucional de los adolescentes, más allá de las restricciones «objetivas» impuestas por el origen familiar (especialmente el capital familiar).

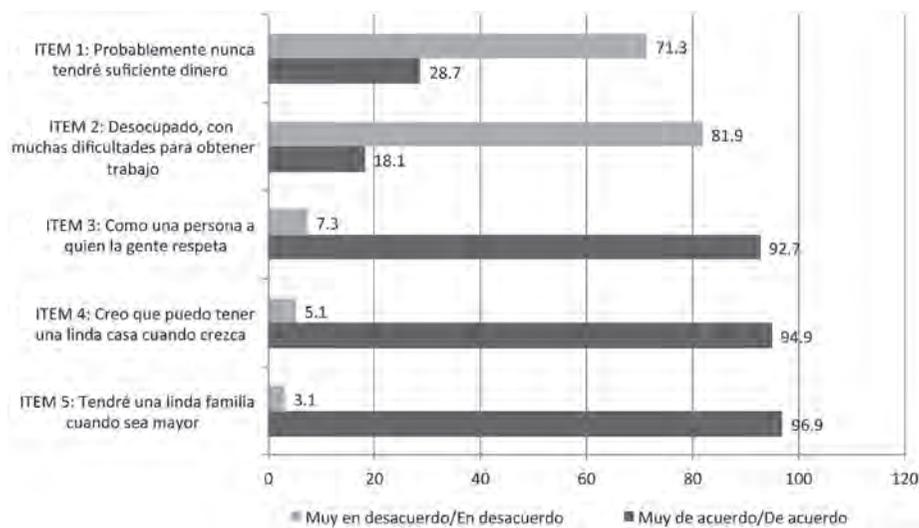
## Descripción del des-encanto institucional

La descripción del des-encanto institucional se hace en cuatro partes. La primera incluye 1) las expectativas hacia el futuro, la segunda hace referencia a 2) las creencias en el mundo del trabajo (como fuente de mejoramiento material), la tercera se centra en 3) las aspiraciones educativas, y la última lo hace en 4) la confianza institucional.

### Expectativas sobre el futuro

Una rápida mirada por las expectativas de los adolescentes sugiere que están vigentes los discursos sociales que ven el futuro con signo positivo. A pesar de las menores posibilidades materiales, son muy optimistas las creencias de logros personales no laborales. Hay prácticamente consenso entre los adolescentes en que alcanzarán el sueño de la casa propia, podrán formar su propia familia y se ganarán el respeto de su entorno social. Este tipo de respuestas son, muy

probablemente, el reflejo de creencias normativas que valoran muy positivamente la obtención de ciertos bienes materiales o simbólicos, reconocidos socialmente y de carácter no laboral.<sup>66</sup> Independientemente de las limitantes «objetivas» de su posición social, se trata de una especie de «deber ser» el cual todos los adolescentes piensan que van a alcanzar. Parecen ser creencias «monolíticas» marcadas a fuego en el imaginario colectivo (gráfico 8: ítems 3, 4 y 5).



**Gráfico 8.** Expectativas hacia el futuro personal.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Más allá de las restricciones que la información disponible ofrece,<sup>67</sup> la gran mayoría percibe que en el futuro podría alcanzar esos logros personales, vinculados a la familia, la vivienda y el reconocimiento social. Prácticamente nueve de cada diez cree, con cierto grado de certeza, que es posible obtener esos «bienes» sociomateriales, como lo indica el gráfico 8.

Un dato coherente con este «optimismo personal» son las creencias positivas sobre sus oportunidades económico-laborales. La gran mayoría se imagina en inserciones estables en el mundo del trabajo (81,9% no se ve desocupado) y alejados

66 Aparentemente, la estructura de creencias revela que las expectativas laborales corren por un carril distinto a las expectativas vinculadas hacia algunos logros personales reconocidos socialmente: vivienda, conformación de familia y reconocimiento social (respeto). Este patrón actitudinal se observa empíricamente en la alta asociación entre actitudes vinculadas a la conformación de una familia (*linda familia*), el logro de la vivienda propia (*linda vivienda*) y el ser tratado como una *persona a la que la gente respeta*.

67 Principalmente, veo dos limitaciones. Primero, debido a que los ítems disponibles solamente dan cuenta de algunos aspectos muy específicos (familia, vivienda, reconocimiento) que no agotan todos los elementos que pueden comprenderse dentro de la categoría «logros personales». Segundo, el instrumento que fue aplicado está muy orientado a captar el discurso más de carácter normativo o «deber ser» en relación con estos «bienes».

de las penurias materiales por la falta de ingreso (71,3% no piensa tener ingresos insuficientes). Sin embargo, hay una importante proporción de adolescentes que no comparte estas afirmaciones. Las creencias económico-laborales no reflejan el mismo consenso que había sobre sus posibilidades de logros personales no laborales. Prácticamente tres de cada diez se ven con dificultades económicas y dos de cada diez con problemas de empleo (gráfico 8: ítems 1 y 2).

Dentro de las expectativas o creencias económico-laborales, las perspectivas de bienestar económico<sup>68</sup> están muy asociadas a los resultados esperados en el mundo del trabajo (ver cuadro 7: expectativas sobre el futuro personal). Los que piensan que deberán afrontar situaciones de desempleo tienden a pensar que obtendrán magros resultados económicos, o viceversa, los que piensan que no estarán desempleados tienden a pensar que no tendrán problemas económicos (alta asociación positiva entre I1 e I2). Los datos sugieren que el trabajo todavía se percibe como una actividad social importante para la subsistencia material o, al menos, como un medio efectivo para la obtención de ingresos monetarios.

**Cuadro 7. Expectativas sobre el futuro personal (matriz de correlaciones)**

	I5: Tendré una linda familia cuando sea mayor	I4: Creo que puedo tener una linda casa cuando crezca	I3: Como una persona a quien la gente respeta	I2: Probablemente nunca tendré suficiente dinero	I1: Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo
I5: Tendré una linda familia cuando sea mayor	1,00	0,72	0,61	-0,11	-0,17
I4: Creo que puedo tener una linda casa cuando crezca	-	1,00	0,73	-0,14	-0,18
I3: Como una persona a quien la gente respeta	-	-	1,00	-0,10	-0,14
I2: Probablemente nunca tendré suficiente dinero	-	-	-	1,00	0,59
I1: Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo	-	-	-	-	1,00

Todos los coeficientes son significativos al 95%.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

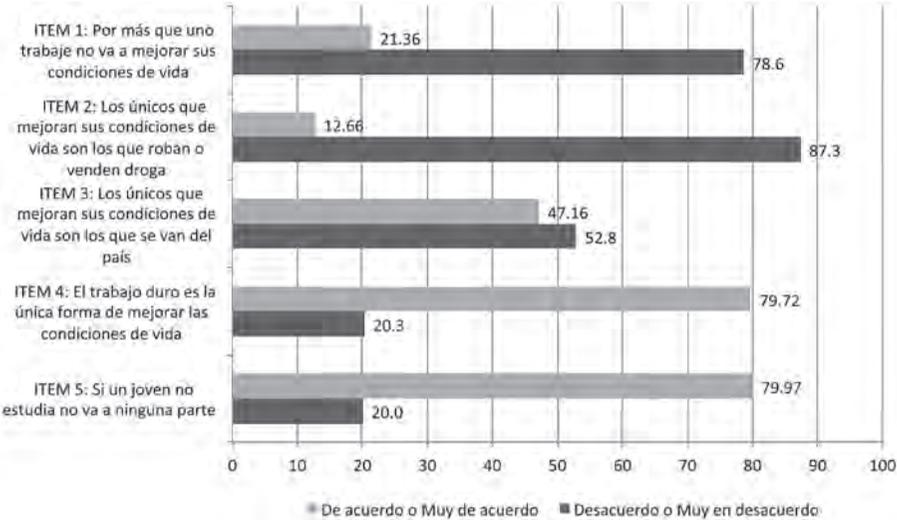
En las creencias de los adolescentes también aparecen muy vinculados entre sí los signos de estatus relacionados con la familia, la casa propia y el reconocimiento social. Aquellos que piensan concretar el sueño de la casa propia también tienden a pensar positivamente sobre sus posibilidades de formar su familia y a creer que pueden ganarse el respeto de la gente (relaciones positivas entre los ítems 4, 3 y 5).

68 La correlación lineal entre los ítems 1 y 2 es de  $r = 0,586$  con un nivel significación de  $\text{Sig.} = 0,000$ .

Finalmente, una señal que sugiere la centralidad de los factores económico-laborales es su asociación con la obtención de ciertos logros personales no laborales (ver en el cuadro 7 las correlaciones negativas entre los ítems 2, 5, 4 y 3). Los que se ven más alejados de las penurias económicas o el desempleo tienden a ser más optimistas en relación con la obtención de logros personales no laborales. En contrapartida, los que poseen visiones más negativas sobre el futuro económico laboral tienen menos expectativas hacia el sueño de la casa propia, la formación de su propia familia o el reconocimiento social. Si bien las relaciones poseen magnitudes relativamente bajas, son todas significativas.

### Creencias sobre el mundo del trabajo

La percepción de que el bienestar material depende de la «suerte» que corras en el mundo laboral, que se vio en los párrafos anteriores, parece confirmarse al estudiar las creencias específicas sobre el mundo del trabajo. Más allá de las restricciones «objetivas» de los jóvenes, el empleo se posiciona como una fuente importante de bienestar material. Al igual que en expectativas económico laborales, las creencias sobre el trabajo lo ubican como uno de los principales soportes materiales.



**Gráfico 9.** Valoraciones hacia actividades vinculadas al mejoramiento de las condiciones de vida.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

A nivel de las creencias el trabajo está asociado al mejoramiento de las condiciones de vida. Eso se ve reflejado en el alto nivel de desaprobación de aquellos juicios que, en forma directa o indirecta, cuestionan la centralidad del trabajo como medio eficaz de progreso material o mejoramiento de las condiciones de vida (ítem 1: 78,6%; ítem 2: 87,3%). En el mismo sentido, prácticamente ocho

de cada diez piensan que el trabajo duro es la única forma de mejorar las condiciones de vida (ítem 4: 79,7%) y, de forma coherente, el estudio se percibe como fuente de oportunidades (ítem 5: 80,0%)

Hay otros tres elementos que ayudan a sostener la vigencia a nivel de las creencias de modelos culturales «filiatorios» centrados en el trabajo. Primero, el mantenimiento de la alianza «sinérgica» entre trabajo y educación. Si bien es un tema que merece un análisis mucho más profundo, los adolescentes que afirman que el trabajo es la única vía de mejoramiento tienen cierta tendencia a pensar que sin estudio no se llega a ningún lado —su relación es significativa— (ver en el cuadro 8 las correlaciones positivas entre ítems 5 y 4). Segundo, los adolescentes que abrigan mayores creencias en la educación, tienden a estar en desacuerdo con las afirmaciones que cuestionan la centralidad del trabajo como fuente progreso material (relación negativa entre ítems 5, 1, y 2). Finalmente, los adolescentes que tienden a estar en desacuerdo con la afirmación «por más que uno trabaje no va a mejorar» también tienden descreer que otras actividades alternativas (robo, tráfico, emigración, etcétera) son las únicas formas de progresar. La creencia en el trabajo como fuente de mejoramiento se ve reflejada en la relación positiva entre esos ítems (ver en el cuadro 8 la correlación entre ítems 2, 3 y 1).

**Cuadro 8. Creencias sobre el trabajo como medio de mejoramiento material (matriz de correlaciones)**

	I1: Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida	I2: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que roban o venden droga	I3: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que se van del país	I4: El trabajo duro es la única forma de mejorar las condiciones de vida	I5: Si un joven no estudia no va a ninguna parte
I1: Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida	1,00	0,33	0,30	-0,06	-0,17
I2: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que roban o venden droga	-	1,00	0,33	-0,04	-0,18
I3: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que se van del país	-	-	1,00	0,09	0,01
I4: El trabajo duro es la única forma de mejorar las condiciones de vida	-	-	-	1,00	0,32
I5: Si un joven no estudia no va a ninguna parte	-	-	-	-	1,00

Todos los coeficientes son significativos al 95%.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Sin embargo, las situaciones de desencanto se están haciendo sentir en sus actitudes hacia el trabajo. Hay indicios de experiencias que pueden cuestionar aquellos modelos culturales que ubican al trabajo como piedra angular de la

convivencia social (por lo menos el progreso material). A diferencia del amplio optimismo sobre los logros personales no laborales, una proporción importante duda sobre la centralidad del trabajo o la educación para el mejoramiento de su situación material. Por ejemplo, 2 de cada 10 adolescentes manifiesta que por más que uno trabaje no va lograr mejorar sus condiciones de vida (ver el ítem 1: 21,4% en el cuadro 9) o que, en una muy similar proporción, están en desacuerdo con que el trabajo duro es la única forma de mejorar (ver el ítem 4: 20,3% en el gráfico 9). De forma coherente, una proporción similar no está de acuerdo en que si un joven no estudia no va a ninguna parte (ver el ítem 5: 20,0% en el cuadro 9).

Finalmente, dado que el análisis de las expectativas sobre el futuro y las creencias sobre el mundo del trabajo mostraron la centralidad de temas laborales, se realizaron algunos análisis exploratorios que incluyeron ambos aspectos. El principal resultado fue que las expectativas económico-laborales parecen estar asociadas a las creencias en el trabajo como fuente de bienestar material. Es decir, aquellos que se ven en un futuro afrontando situaciones de desempleo o con problemas de ingresos también tendrían cierto grado de descreimiento hacia el trabajo como medio para el mejoramiento de las condiciones de vida (ver cuadro 9).

Esta relación entre expectativas económico-laborales negativas y descreimiento en el trabajo se ve reflejada en la asociación entre las expectativas de desempleo y la creencia en que por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida, o en que los únicos que mejoran son los que roban o venden drogas o se van del país (relación entre los ítems C, D, E y A). Muy similar situación se da entre las expectativas de penurias económicas y el descreimiento hacia el mundo del trabajo (relación entre los ítems B, C, D y E).

Debido a este hallazgo, en los modelos sociojuveniles se tomaron en cuenta las creencias laborales de los adolescentes combinando ambos aspectos. En particular, el modelo «desencanto laboral» se nutrió de este aporte incorporando una medida resumen de los ítems que componen la creencias laborales (ver cuadro 9 los ítems A, B, C, D, E). Las medidas de confiabilidad arrojaron valores aceptables para la nueva variable –alfa de cronbach = 0.7– (ver anexo VI: índice «creencias laborales»).

**Cuadro 9. Matriz de correlaciones entre ítems sobre creencias laborales (mayores grados de asociación)**

	A: Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo	B: Probablemente nunca tendré suficiente dinero	C: Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida	D: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que roban o venden droga	E: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que se van del país
A: Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo	1,00	0,59	0,30	0,26	0,18
B: Probablemente nunca tendré suficiente dinero		1,00	0,32	0,24	0,23
C: Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida			1,00	0,33	0,30
D: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que roban o venden droga				1,00	0,33
E: Los únicos que mejoran sus condiciones de vida son los que se van del país					1,00

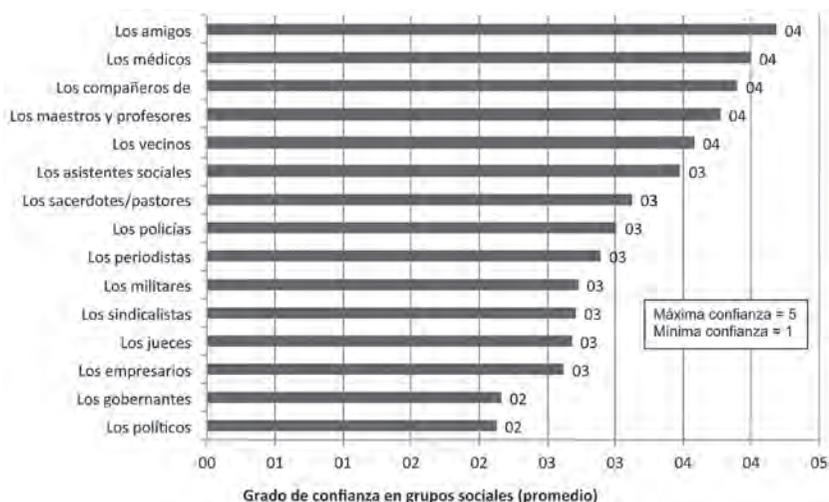
Todos los coeficientes son significativos al 95%.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

## La confianza institucional

Los grupos que despiertan mayor confianza pertenecen a la vida privada o a los dispositivos institucionales de protección social.<sup>69</sup> Se destacan especialmente los amigos (4,2),<sup>70</sup> seguidos de cerca por los médicos (4,0), compañeros de estudio (3,9), y maestros y profesores (3,8), como se aprecia en el gráfico 10. Entre los grupos que son depositarios de mayor confianza no se incluye ninguno vinculado a intercambios mercantilizados (propios de la economía de mercado) o al orden político institucional. Aparentemente, los ámbitos donde abundan las acciones reguladas con base en interés económico (sindicatos, empresarios, etcétera) o los espacios políticos formalizados (políticos, gobernantes, etcétera) no parecen ser fuente de grupos que despierten ese tipo particular de creencias.

69 Resulta arriesgado hacer conclusiones sobre la poca o mucha confianza hacia el orden institucional sin tener, al menos, algún parámetro válido de comparación. Para superar esta limitante se toma como parámetro el que proporcionan los propios adolescentes con sus valoraciones para los diferentes grupos sociales.

70 La máxima confianza posible es 5 y la mínima confianza es 1. El valor que se reportan es el promedio de las valoraciones de los adolescentes hacia el grupo en cuestión.



**Gráfico 10.** Confianza en diversos actores sociales (puntajes promedio).

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

En cambio, los grupos que provienen de ámbitos de sociabilidad, en los que sería más frecuente esperar relaciones de carácter afectivo o que trasciendan la lógica de la racionalidad meramente instrumental (relación docente alumno, amistades o compañeros, etcétera) sí parecen estar asociados a mayores niveles de confianza.

La mayor desconfianza está vinculada al orden político institucional, al mercado económico o a la fuerza pública. En las primeras posiciones se encuentran, con una importante ventaja sobre el resto, los políticos (2,1) y los gobernantes (2,2), seguidos por los empresarios (2,6) y, todos con el mismo puntaje promedio, jueces, sindicalistas y militares (2,7). La baja confianza hacia los *políticos profesionales* parece traducir la desesperanza de los adolescentes hacia el mundo de la política institucionalizada. Pero atención, este hecho no sería únicamente propiedad los adolescentes que viven en situaciones de desigualdad social. Se inscribiría en el desacople entre la vida política institucionalizada (ciudadanía política formal), la vida cotidiana de los adolescentes y el eslabón que las mantenía unidas: la centralidad del mundo del trabajo (Hopenhayn, 2006: 5).<sup>71</sup> Pero también puede tratarse de una consecuencia de una «hiperformalización» de la esfera política que la aleja de la vida cotidiana de los ciudadanos (Arocena 1992: 39)

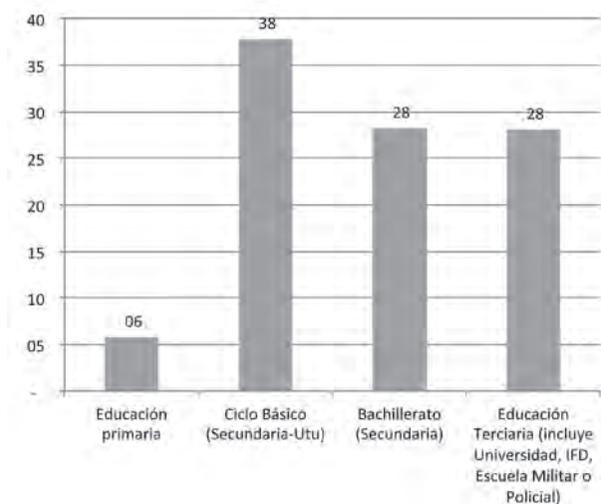
<sup>71</sup> Como afirma Martín Hopenhayn: «Restringido el mundo del trabajo, el paso de lo privado a lo público y de lo personal a lo colectivo busca otras vías de flujo en esferas no estrictamente productivas, tales como la comunicación de masas, la recreación, las demandas étnicas y de género, las redes virtuales y los consumos culturales. [...] En ausencia de la megapolítica y sociedad del empleo, los jóvenes no se sienten representados por los sistemas políticos ya que las nuevas inquietudes juveniles son difíciles de procesar en un sistema acostumbrados a actores corporativos y más ligados al mundo productivo» (Hopenhayn, 2006: 5).

El nivel tan bajo de confianza obtenido por políticos y gobernantes, que incluso es menor al que recibe la policía (grupo responsable del ejercicio de la fuerza pública), alienta la hipótesis sobre el alejamiento de los jóvenes de la política formal. Pero nada informa sobre otras dimensiones de la vida política, en sentido amplio, en las que puede estar involucrado el adolescente.

Finalmente, en lo que respecta a los dispositivos de protección social, la confianza que despiertan los grupos asociados a su operativa cotidiana (maestros y profesores, asistentes sociales y médicos) goza de grados de confianza muy superiores a los referidos al orden político institucional, como se indica en el gráfico 10. Quizás alentado por experiencias de protección social, la mayor confianza en estos grupos puede ser la consecuencia del acceso y beneficio de ese tipo de protecciones. En este punto se destacan dos profesiones que parecen gozar de un alto prestigio en esta población, como son los médicos y los maestros o profesores. El modelo «desencanto educativo» se nutrirá de estos aportes, especialmente de la confianza hacia los agentes educativos.

### Las expectativas educativas

Las expectativas en la educación sugieren un cierto grado de «optimismo futuro». Las expectativas educativas parecen evidenciar la vigencia, con matices, de estrategias educacionales que potencialmente pueden alentar la participación institucional.

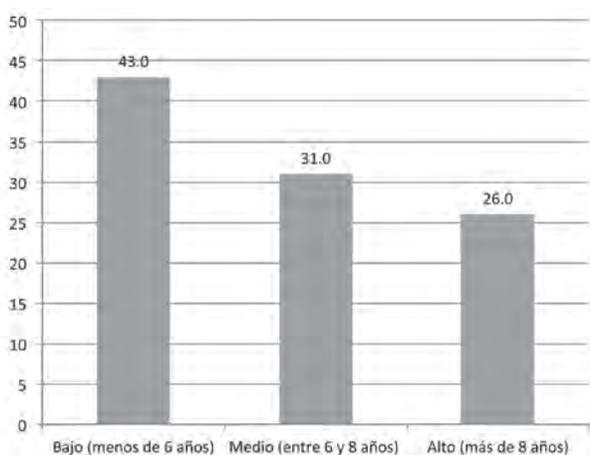


**Gráfico 11.** Expectativas educativas. ¿Cuál es el último año que te gustaría terminar? Respuestas en %, agrupadas por nivel educativo  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

El « piso educativo » de la gran mayoría de los adolescentes (nueve de cada diez) es culminar el ciclo de educación obligatoria. Es decir, finalizar por lo menos

el ciclo básico de educación media, como lo indica el gráfico 11. Aparentemente, los discursos sociales que valoran el acceso a la educación superior han sido incorporados por estos adolescentes, más allá de las restricciones «objetivas» de su posición social. Si bien prácticamente cuatro de cada diez tiene como máxima aspiración culminar el ciclo de educación obligatoria, cerca de tres de cada diez aspira a culminar la educación secundaria y una similar proporción a alcanzar la educación terciaria o superior.

Las estrategias educacionales parecen estar por encima de los logros educativos de las generaciones pasadas. Un 56% de los adolescentes aspira, al menos, a finalizar la educación secundaria (aprobar 12 años o más de educación formal). Pero al ver los años de educación formal acumulados a nivel familiar (gráfico 12), la gran mayoría de los adolescentes (74%) conviven con adultos que acumularon, en promedio, tan solo 8 años de educación formal aprobados (menos de los nueve necesarios para culminar el ciclo obligatorio).<sup>72</sup>



**Gráfico 12.** Adolescentes según capital cultural familiar (en %).  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Si bien es muy difícil establecer un parámetro de qué tan altas o bajas son las aspiraciones educativas de los adolescentes, un caso extremo son los individuos a los que les gustaría terminar únicamente la educación primaria. Es decir, aquellos que ni siquiera aspiran a finalizar los años de educación obligatoria. Este

<sup>72</sup> El promedio de años de educación formal aprobado por los adultos del hogar (entre 18 y 60 años) fue agrupado en tres categorías. Los puntos de corte fueron hallados a través de medidas de posición (trietiles). Entonces, los conceptos «bajo», «medio» o «alto» son relativos a la población de estudio. Como lo indica la comparación de condiciones de vida con el resto de la población urbana (Anexo II), el rango de variación del capital cultural está acotado, pues hay una mayor concentración de sectores con baja acumulación de ese capital. Sin embargo, como se verá en el capítulo 4, las tres categorías de capital cultural discriminan muy claramente las oportunidades de participación educativo-laboral.

tipo de «desaliento educativo» es vivido por una pequeña minoría (cerca del 6% de la población, según lo que se aprecia en el gráfico 12). Muy posiblemente estas situaciones estén relacionadas con individuos que han abandonado muy tempranamente la educación formal, con un ajuste a la baja en sus elecciones educacionales.

En síntesis, las situaciones de desaliento educativo extremo parecen ser mínimas en esta población, aparentemente vinculadas a un ajuste de expectativas a las posibilidades «reales». Asimismo, aún parecen estar presente discursos sociales que valoran los logros educativos, especialmente el acceso a las credenciales educativas superiores (nivel terciario). El modelo «desencanto educativo» incorporará las aspiraciones educativas para saber hasta dónde pueden estar asociadas a la participación institucional al controlar por el origen familiar (en especial, el capital cultural acumulado y las modalidades de control social intrafamiliar).

## Resumen

En términos descriptivos, hay señales de sistemas de creencias, o estrategias educacionales, que guardan visiones optimistas sobre el futuro, la educación o el mundo del trabajo. El futuro como un espacio de oportunidades, el mundo del trabajo como fuente de bienestar o la educación como una inversión que aún vale la pena realizar, son algunos de esos indicadores de optimismo generalizado. En los próximos capítulos se verá hasta dónde este tipo de creencias o estrategias pueden potenciar la participación institucional y, especialmente, si esa posible relación se mantiene al tomar en cuenta el origen familiar.

Por otro lado, también hay señales de fisuras en las representaciones sobre el futuro, la educación o el trabajo. Estas creencias no tuvieron, por ejemplo, el mismo grado de consenso que las expectativas hacia los logros personales no laborales. Surgen respuestas que sugieren situaciones de desencanto que, muy posiblemente, no se distribuyan de manera aleatoria entre los adolescentes. Como plantea una de las hipótesis centrales de la investigación, y que será analizado en profundidad en los próximos capítulos, podrían ser factores asociados a la baja participación institucional.

Al decir de Robert Castel, estos resultados posiblemente sean las consecuencias de los procesos de desestabilización social vinculados a la precarización del mundo del trabajo, que se traducen en experiencias que cuestionan los modelos de cohesión centrados en la cultura del trabajo. Desde una perspectiva más coyuntural, pueden considerarse como la consecuencia de un mercado de trabajo segmentado que ofrece a los miembros de sus familias o grupos de referencia inserciones laborales precarias, desempleo o, en el mejor de los casos, empleos desprotegidos con muy bajos ingresos.

Los *modelos sociojuveniles* van a incorporar algunos de los aspectos subjetivos de la acción descritos en el capítulo. En particular, las creencias sobre el mundo del trabajo que mostraron tener un importante grado de asociación entre sí, a través del modelo «desencanto laboral». Pero también las aspiraciones educativas y la confianza hacia maestros y profesores que fueron incluidos en el modelo «desencanto educativo».

# Explorando las condicionantes de la participación educativo-laboral

## Introducción

El análisis preliminar arrojó que la participación educativo-laboral está asociada a una gama amplia de atributos familiares e individuales. El análisis solamente tuvo por objetivo mostrar cómo están asociados a la participación institucional una serie de fenómenos recogidos en las hipótesis de investigación. En la medida en que no se controla el «efecto» simultáneo de todos esos factores, las conclusiones son preliminares y sujetas a revisión en el siguiente capítulo.

La exploración bivariada<sup>73</sup> indica que la baja participación (no estudiar ni trabajar) es más frecuente entre los adolescentes ubicados en entornos familiares con: bajo capital cultural, una inserción laboral precaria y menores acumulaciones de capital económico (no son propietarios de sus viviendas). Pero también, como afirma la corriente de los AVEO, estaría relacionada a la baja dotación de capital social intrafamiliar (composición inestable o incompleta de la jefatura familiar) y sería más frecuente en los entornos familiares de tipo posicionales, en los que son escasas las señales de modalidades de control social argumental.

En lo que hace a las prácticas, hábitos o creencias de los propios adolescentes, se vio cómo las aspiraciones o expectativas y la confianza en los docentes están fuertemente relacionadas a la participación institucional. Similares resultados se obtuvieron con las creencias laborales, el desarrollo del hábito de lectura o la mayor participación en otros espacios sociales no formalizados (tiempo de calle). El grupo de pares se posicionó como un agente importante para comprender las condicionantes de la baja participación institucional.

---

73 El análisis bivariado relaciona a cada una de las variables independientes incluidas en las hipótesis de investigación con la participación institucional del adolescente. La principal limitante de este análisis es que no permite controlar simultáneamente la influencia de los capitales o la estructura familiar y los demás aspectos incluidos en el problema de investigación. Esto dificulta la detección de relaciones espurias y favorece la introducción de sesgos en la estimación de los coeficientes de asociación.

**Cuadro 10. Modelos, dimensiones, variables y relaciones esperadas con la participación educativo-laboral adolescente**

Modelos	Dimensión	Variable	Relación esperada con la participación educativo-laboral
Sociofamiliares	Capital cultural*	Capital cultural institucionalizado	Más capital, más participación
	Capital económico	Propiedad de la vivienda	Más capital, más participación
	Inserción laboral	Condición ocupacional del jefe del hogar	Inserción laboral protegida, más participación
	Estructura familiar	Composición de la jefatura	Más capital, más participación
	Control social intrafamiliar*	Interacción verbal intrafamiliar intergeneracional	Más interacción, más participación
Sociojuveniles	Trabajo familiar no remunerado	Tiempo dedicado a colaborar en tareas domésticas	Más tiempo, menos participación
	Grupo de pares	Participación institucional de par más cercano	Baja participación de pares, menos participación institucional
	Participación en espacio público urbano	Tiempo dedicado a estar en la calle	Más tiempo, menos participación
	Capital cultural incorporado	Tiempo dedicado a leer	Más tiempo, más participación
	Des-encanto institucional	Creencias laborales	Mayores creencias positivas, más participación
		Aspiraciones educativas	Mayores aspiraciones, más participación
		Confianza en maestros y profesores	Mayor confianza, más participación

\*Ambos atributos también forman parte del los modelos sociojuveniles.  
Fuente: elaboración propia.

## Las condicionantes de la participación educativo-laboral

### Las condicionantes según los modelo sociofamiliares

En las zonas urbanas vulnerables las posibilidades educativo-laborales no se distribuyen de manera uniforme. El origen familiar parece influir en las chances de acceso y, especialmente, en la intensidad de esa inserción institucional. El bajo desempeño aparece vinculado a posiciones sociales con menores dotaciones de capital familiar (económico, cultural), inserciones laborales precarias (cuenta propista, desempleado) y bajas dotaciones de capital social intrafamiliar (jefaturas familiares incompletas o no formalizadas).

Como lo sugieren todos los *modelos sociofamiliares*, especialmente el *sociofamiliar restringido*, las mayores acumulaciones de *capital cultural institucionalizado* mejorarían la posición de los adolescentes en la distribución de oportunidades

educativo-laborales. La tabla 1 muestra cómo a medida que aumenta el capital cultural familiar disminuye la presencia de adolescentes que no estudian ni trabajan. Es tan intensa la relación que en las familias con escasas dotaciones de ese capital (los adultos del hogar en promedio que no han culminado la educación primaria) se triplica la proporción de adolescentes con bajo desempeño en relación con las familias con mayores acumulaciones.

**Tabla 1. Participación educativo-laboral por capital cultural familiar (en %)**

Participación educativo-laboral	Capital cultural familiar			Total
	Bajo (menos de 6 años)	Medio (entre 6 y 8)	Alto (más de 8 años)	
Estudia o trabaja	68,9	84,7	92,3	79,9
No estudia ni trabaja	31,1	15,3	7,7	20,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	341,0	242,0	209,0	792,0

Coefficiente de asociación (V de Cramer): 0,255/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Las posiciones sociales con menos grados de protección social, por una menor acumulación de capitales familiares, ven disminuida su capacidad de prevención del bajo desempeño institucional. Este resultado parece avalar la hipótesis de que tanto el beneficio de la moratoria social como de las posibilidades de inserción laboral están estratificados por origen familiar. A mayores grados de protección, menor probabilidad que los adolescentes caigan en situaciones de baja participación.

Las oportunidades educativo-laborales también están segmentadas por el *capital económico* familiar. Aquellas familias que han realizado menores acumulaciones económicas, que se traducen en soluciones habitacionales más precarias, parecen ofrecer menos oportunidades de desempeños educativo-laborales superiores (estudiar o trabajar). Los adolescentes residentes en hogares que son ocupantes de las viviendas tienen el doble de posibilidades de bajo desempeño. Como indica la tabla 2, aproximadamente tres de cada diez adolescentes debe enfrentar ese tipo de comportamientos cuando su hogar es ocupante de la vivienda.

**Tabla 2. Participación educativo-laboral por propiedad de la vivienda (en %)**

Participación educativo-laboral	Propiedad de la vivienda				Total
	Propietarios y ya la pagaron	Propietarios y la están pagando	Arrendatarios	Ocupantes (con o sin permiso)	
Estudia o trabaja	84,5	87,1	81,9	68,9	79,9
No estudia ni trabaja	15,5	12,9	18,1	31,1	20,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	400,0	70,0	94,0	228,0	792,0

Coefficiente de asociación (V de Cramer): 0,178/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 3  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Ahora bien, no solamente los capitales jugarían un rol importante. Como lo indica el *modelo casteliano*, los orígenes familiares caracterizados por inserciones laborales precarias (inestables o informales) desfavorecerían los logros a nivel educativo y laboral. Según lo muestra la tabla 3, entre los adolescentes ubicados en hogares en los que el jefe del hogar es cuentapropista (sin local) o está desocupado se registran las mayores proporciones de bajo desempeño. Llama la atención cómo el empleo público parece no tener una incidencia protectora, ubicándose cerca del trabajador por cuenta propia (con local). Este resultado preliminar iría en contra de la hipótesis casteliana.

**Tabla 3. Participación educativo-laboral por categoría ocupacional del jefe del hogar (en %)**

Participación educativo-laboral	Categoría Ocupacional						Total
	Empleado u obrero privado	Empleado u obrero público	Trabajador por cuenta propia con local	Trabajador por cuenta propia sin local	Jubilado y pensionista	Desocupado e inactivo	
Estudia o trabaja	87,2	81,0	78,0	74,9	86,3	70,7	79,9
No estudia ni trabaja	12,8	19,0	22,0	25,1	13,7	29,3	20,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	109,0	252,0	41,0	187,0	117,0	82,0	788,0

Coefficiente de asociación (V de Cramer): 0,134 / Nivel de Significación: 0,015 / Grados de libertad: 5.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

En sentido inverso, la magnitud más baja se registra entre los empleados privados, seguidos de cerca por aquellas familias encabezadas por jubilados o pensionistas. La incidencia positiva de las jubilaciones para minimizar el riesgo de ciertos problemas sociales (por ejemplo, la pobreza) parece tener también un correlato en este caso. Los adolescentes ubicados en hogares encabezados por jubilados o pensionistas parecen tener más oportunidades educativo-laborales.

En cambio, llama la atención la asociación del empleo privado con superiores desempeños educativo-laborales (estudiar o trabajar). Lo que inicialmente se supuso como una inserción laboral de naturaleza más precaria (en comparación con el empleo público), en realidad, tendría un mayor impacto que las inserciones laborales supuestamente más estables o protegidas. Este resultado inesperado será retomado en el próximo capítulo cuando se realicen análisis multivariados más profundos.

Otro de los factores sociofamiliares, incluido en el modelo *aveoístico*, es la dotación de capital social intrafamiliar. Las estructuras familiares también podrían potenciar o bloquear las posibilidades de acceso institucional. Las denominadas «composiciones incompletas o inestables» ofrecerían menores oportunidades de permanencia educativa o inserciones laborales. Como lo indica la tabla 4, las posibilidades de enfrentar ese tipo de comportamiento institucional serían el doble entre los adolescentes que residen en familias biparentales no formalizados

o monoparentales que los que lo hacen en familias biparentales formalizadas o estables. A diferencia de lo esperado por la teoría, los hogares monoparentales se comportan de forma muy similar a los hogares biparentales no formalizados.

**Tabla 4. Participación educativo-laboral por estructura familiar (en %)**

Participación educativo-laboral	Estructura familiar			Total
	Biparental formalizado	Biparental no formalizado	Monoparental	
Estudia o trabaja	86,0	72,5	73,7	79,9
No estudia, ni trabaja	14,0	27,5	26,3	20,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	420,0	182,0	190,0	792,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,160/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Por otro lado, es práctica frecuente en los análisis sociológicos atribuirles a los individuos las propiedades de sus hogares, a riesgo de cometer falacias ecológicas graves.<sup>74</sup> Al prestarle atención a la modalidad de control social se intenta problematizar esa relación sobresimplificada o «mecánica» entre las propiedades familiares y los atributos individuales para abrir la «caja negra» de los procesos intrafamiliares.

En ese sentido va la hipótesis *bersteniana*. Según este modelo, las modalidades de control social intrafamiliar, vinculadas al grado de interacción intergeneracional, también podrían ser un factor que bloquee (o potencie) el aprovechamiento de las oportunidades o restricciones asociadas a los capitales disponibles en el hogar. Las familias en las que se registran señales de procesos de comunicación intergeneracionales intensos, que teóricamente se vinculan con modalidades de control social más incitativas que imperativas, parecen ofrecer a sus adolescentes oportunidades institucionales superiores. Como lo indica la tabla 5, aquellos adolescentes con un mayor relacionamiento intergeneracional tendrían más oportunidades de beneficiarse de los capitales familiares acumulados por las generaciones pasadas (presentes a nivel familiar).

74 Cuando esto no necesariamente es así. Por lo general las «activas» personas que perciben y manejan los ingresos cuentan con recursos económicos que les permiten comportarse como si no fueran pobres. Pueden, por ejemplo, alcanzar niveles de consumo muy superiores a los que cabría de esperar de los integrantes de un hogar pobre en la medida en que él es el administrador de esos ingresos.

**Tabla 5. Participación educativo-laboral por modalidad de control social intrafamiliar (en %)**

Participación educativo-laboral	Frecuencia en la interacción intergeneracional intrafamiliar			Total
	Alta	Media	Baja	
Estudia o trabaja	92,1	82,8	57,1	80,0
No estudia ni trabaja	7,9	17,2	42,9	20,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	291,0	308,0	191,0	790,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,339/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Como lo sugiere el *modelo bersteniano*, más que la composición de las familias (su estabilidad o completitud), podría ser la forma en que interactúan los individuos en el ámbito familiar uno de los principales factores «preventivos» de las situaciones de bajo desempeño educativo-laboral. Los datos podrían alentar esta hipótesis en la medida en que entre los adolescentes con menores interacciones intergeneracionales se cuadruplicarían ese tipo situaciones en relación con los que tienen una alta interacción, como lo indica la tabla 5.

En síntesis, inicialmente todos los modelos sociofamiliares tienen evidencias empíricas que los respaldan. El análisis exploratorio sugiere que más allá de los capitales hay otros aspectos del origen familiar que ayudan a comprender el bajo desempeño institucional. Sin embargo, dada las limitaciones que tiene el análisis bivariado, no es posible saber si esas «altas asociaciones» en realidad no ocultan la influencia de los capitales familiares. Es necesario un análisis más profundo para saber hasta dónde esos vínculos resisten o, más bien, se trata de relaciones espurias entre el capital familiar y las oportunidades educativo-laborales. Pero eso es parte del próximo capítulo.

### Los condicionantes según los modelos sociojuveniles

Luego de dejar atrás los modelos sociofamiliares, es hora de explorar la influencia de los factores sociojuveniles. Como lo sostiene la hipótesis sobre la *retirada hacia ámbitos privados* (en sus dos modelos), los roles asumidos en el ámbito privado no serían independientes de los asumidos en los ámbitos públicos. El análisis preliminar indica que la presencia de señales de trabajos familiares no remunerados va asociada a menores oportunidades de inserción educativo-laboral. Como lo indica la tabla 6, a medida que aumenta el tiempo dedicado por los adolescentes a tareas domésticas aumentan las situaciones de baja participación institucional.

La mayor inversión de tiempo diario para colaborar en tareas del hogar sugiere un rol activo en la realización de actividades domésticas, así como un mayor grado de «inmersión» en el entorno intrafamiliar. Se trata de adolescentes que reducirían sus posibilidades de acceso en ámbitos institucionales públicos (educativo-laborales) a favor de su inserción en el mundo privado. Como se aprecia en la tabla 6, entre los individuos que dedican mayor cantidad de tiempo

(tres horas o más) la probabilidad de baja inserción es prácticamente cuatro veces mayor que entre los que dedican una hora o entre los que directamente no colaboraron en tareas del hogar.

**Tabla 6. Participación educativo-laboral por trabajo familiar —no remunerado— (en %)**

Participación educativo-laboral	Tiempo dedicado a ayudar en tareas del hogar				Total (%)
	No ayuda en tareas en el hogar	Dedica una hora	Dedica dos horas	Dedica tres o más horas	
Estudia o trabaja	85,8	86,8	77,6	60,4	79,8
No estudia, ni trabaja	14,2	13,2	22,4	39,6	20,2
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	260,0	228,0	156,0	144,0	788,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,244/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 3  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Pero los modelos sociojuveniles no ponen su mirada únicamente en lo que pasa dentro de los hogares. También lo hacen en las actividades, prácticas o círculos sociales en los que se mueve el adolescente más allá de las fronteras familiares. En particular, prestan atención a las señales de procesos de socialización en grupos formados por fuera de las instituciones educativo-laborales, como lo representa el modelo *circuitos de baja participación institucional*. Se ven indicios de que la formación de redes de vínculos interpersonales al margen de las instituciones formales estaría asociada a menores oportunidades de acceso educativo-laboral. Como lo muestra la tabla 7, entre los adolescentes que conforman su grupo de pares en el marco de instituciones formales, o al menos cuyo amigo más cercano estudia o trabaja, la incidencia de la baja participación es tres veces inferior a la que registran los adolescentes cuyo par más cercano no estudia ni trabaja. Similar situación parecen afrontar aquellos jóvenes que directamente han visto rotos o debilitados esos vínculos interpersonales.

**Tabla 7. Participación educativo-laboral por grupo de pares (en %)**

Participación educativo-laboral	Condición del mejor amigo			Total (%)
	Estudia o trabaja	No estudia, ni trabaja	No tiene	
Estudia o trabaja	85,2	55,4	46,5	79,9
No estudia, ni trabaja	14,8	44,6	53,5	20,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	667,0	83,0	43,0	793,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,302/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

En la misma línea de detectar el debilitamiento de ciertos *circuitos de participación institucional*, la mayor dedicación de tiempo a realizar actividades en espacios urbanos no formales parece asociada a menores posibilidades

educativo-laborales. Pero serían únicamente las formas más intensas de inserción las relacionadas con desiguales oportunidades de participación. Como lo indica la tabla 8, hasta cierto punto es compatible mantener algún tipo de inserción educativo-laboral y, al mismo tiempo, participar en espacios urbanos no formales. La incidencia del bajo desempeño institucional se dispara entre aquellos adolescentes con participaciones más intensas, es decir, que dedican más tiempo a estar en la calle (tres horas o más de forma diaria). En el próximo capítulo se retomará este modelo para explorar posibles círculos viciosos o virtuosos entre grupos de pares por fuera de marcos institucionales y mayor inclusión en espacios urbanos no formales.

**Tabla 8. Participación educativo-laboral por inserción en espacio público urbano (en %)**

Participación educativo-laboral	Tiempo dedicado a estar en la calle				Total (%)
	No dedica horas	Una hora	Dos horas	Tres o más horas	
Estudia o trabaja	82,5	87,0	83,2	67,4	79,8
No estudia, ni trabaja	17,5	13,0	16,8	32,6	20,2
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	400,0	100,0	107,0	175,0	782,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,169/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 3.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Siguiendo con la exploración de las condicionantes de las oportunidades educativo-laborales, aparece una hipótesis que reivindica las diferentes formas que asume el capital cultural. Para el modelo sobre *socialización y capital cultural incorporado* es insuficiente estudiar el capital cultural institucionalizado sin prestarle atención a las habilidades o conocimientos que han interiorizado los individuos. Los datos recabados parecen alentar esta hipótesis. Como muestra la tabla 9, el mayor desarrollo del hábito de lectura parece ir acompañado de menores chances de enfrentar una baja participación educativo-laboral. Si bien podría haber un cierto comportamiento irregular en la asociación,<sup>75</sup> queda de manifiesto que entre los que poseen un hábito menos desarrollado de lectura (cotidianamente no dedican tiempo a leer) los magros desempeños son más notorios.

Hasta el momento no se prestó atención a las expectativas, aspiraciones o creencias de los adolescentes. El modelo *des-encanto laboral* analiza hasta dónde la pérdida de expectativas hacia el futuro laboral o el descreimiento en el trabajo puede ser un factor de riesgo para el aprovechamiento de oportunidades educativo-laborales. Como indica la tabla 10, las expectativas hacia destinos laborales protegidos están asociadas a la condición institucional. Un superior desempeño educativo-laboral (estudiar o trabajar) va de la mano con creencias

75 La irregularidad radica en que entre los que dedican dos horas o más a leer la incidencia de la baja participación es el doble que entre los que dedican una hora. Sin embargo, la incidencia de este problema entre estos ambos casos está bastante por debajo de la que tienen los que no dedican tiempo a estas actividades.

más positivas sobre el mundo del trabajo y expectativas más favorables sobre su futuro económico laboral.<sup>76</sup>

**Tabla 9. Participación educativo-laboral por hábito de lectura (en %)**

Participación educativo-laboral	Tiempo dedicado a la lectura			Total (%)
	No dedica tiempo	Una hora	Dos horas o más	
Estudia o trabaja	74,7	92,8	85,8	80,0
No estudia ni trabaja	25,3	7,2	14,2	20,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	498,0	139,0	148,0	785,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,182/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Como indica la tabla 10, a medida que crecen las expectativas se percibe un aumento en las oportunidades educativo-laborales. Si bien la investigación no permite establecer si las creencias laborales son un elemento desencadenante del comportamiento o su consecuencia, resulta significativa la asociación. Los adolescentes que tienen algún grado de inserción institucional (estudiar o trabajar) tienen mayores expectativas laborales, alejados de dificultades económicas.<sup>77</sup>

**Tabla 10. Participación educativo-laboral por expectativas hacia destinos laborales protegidos (en %) (índice de creencias laborales —agrupado—)**

Participación educativo-laboral	Expectativas hacia destinos laborales protegidos			Total
	Baja	Media	Alta	
Estudia o trabaja	70,1	83,0	88,1	80,0
No estudia ni trabaja	29,9	17,0	11,9	20,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	271,0	289,0	226,0	786,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,187/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Continuando con el estudio de las creencias, aspiraciones o expectativas, aparece en escena el modelo sobre *desencanto educativo*. Al igual que lo sucedido hasta el momento con el resto de los modelos, también en el análisis preliminares

76 Las expectativas hacia destinos laborales protegidos es el nombre dado para el índice (sumatorio simple) sobre creencias laborales elaborado a raíz de los análisis hechos en el capítulo anterior. Para más detalles ver el Anexo VI: índice sobre las creencias laborales.

77 Por otra parte, en la medida en que las «expectativas» dan cuenta simultáneamente de las creencias en el trabajo como medio para el mejoramiento material y sus expectativas económico laborales (ambas con un componente laboral importante), se decidió dejar fuera del análisis otros tipos de expectativas (expectativas hacia logros personales no laborales) y creencias (creencia en la articulación virtuosa entre trabajo y educación). Si bien esas creencias y expectativas fueron utilizadas en el capítulo anterior para describir las situaciones de desencanto, al momento del análisis más profundo se utilizarán únicamente las «expectativas hacia destinos laborales protegidos» por ser un componente altamente vinculado al mundo del trabajo.

indican la impotencia de las temáticas educativas para la comprensión de las condicionantes del magro desempeño institucional. Como lo muestra la tabla 11, aparentemente los efectos secundarios de estratificación operarían sobre las posibilidades educativo-laborales, en particular la educativa. Se aprecia cómo a medida que aumentan las aspiraciones también disminuyen las oportunidades de inserción educativo-laboral, al punto de alcanzar uno de los mayores grados de asociación registrados hasta el momento ( $v$  de cramer = 0,340).

Tabla 11. Participación educativo-laboral por aspiraciones educativas del adolescente (en %)

Participación educativo-laboral	Aspiraciones educativas				Total
	Educación primaria	Ciclo Básico (secundaria-UTU)	Bachillerato (secundaria)	Educación terciaria	
Estudia o trabaja	37,0	72,0	89,7	89,7	79,9
No estudia ni trabaja	63,0	28,0	10,3	10,3	20,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	46,0	300,0	224,0	223,0	793,0

Coefficiente de asociación ( $v$  de Cramer): 0,340/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 3.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

En el caso de los desalentados educativamente (que solamente aspiran a finalizar primaria) parecería tomar fuerza la hipótesis de que se trata de adolescentes que han desertado tempranamente del sistema educativo. Entre estos la incidencia de los que no estudian ni trabajan prácticamente duplica a la registrada entre los adolescentes que aspiran a finalizar ciclo básico, y es seis veces superior a la registrada entre los que aspiran a alcanzar los niveles educativos superiores.

Esta aparente alianza *positiva* entre las expectativas educativas y la participación institucional alienta la hipótesis sobre el comportamiento estratégico de los agentes a la hora de continuar o discontinuar su acceso al sistema educativo. Entre los que solamente aspiran a finalizar la educación obligatoria es más frecuente encontrar adolescentes que tienen una baja participación educativo-laboral. En sentido inverso, a medida que crecen las aspiraciones se reduce la baja inserción institucional, hasta alcanzar su valor más bajo entre los adolescentes a los que les gustaría finalizar la educación secundaria (bachillerato) o la educación terciaria. Entre estos, tan solo 1 de cada 10 debería enfrentar situaciones de no acceso a la educación y al trabajo.

Pero las elecciones educativas que realizan los adolescentes y sus familias no parecen ser los únicos aspectos subjetivos de la acción que influyen en el comportamiento institucional. Un tipo particular de creencias hacia docentes y maestros puede ser otro de los factores que potencien o bloqueen las oportunidades de participación: la confianza.

Tabla 12. Participación educativo-laboral por confianza en maestros y profesores				
Participación educativo-laboral	Confianza en los maestros y profesores			Total (%)
	Mucha confianza/ confianza	Indiferencia	Mucha desconfianza/ desconfianza	
Estudia o trabaja	86,0	69,7	60,0	80,3
No estudia, ni trabaja	14,0	30,3	40,0	19,7
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos (n)	550,0	165,0	70,0	785,0

Coefficiente de asociación (v de Cramer): 0,182/Nivel de Significación: 0,000/Grados de libertad: 2.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

Si bien la gran mayoría tiene confianza o mucha confianza en ellos, entre los que poseen indiferencia, o directamente desconfianza, se disparan los niveles de baja participación. Como indica el cuadro 11, este alejamiento de los adolescentes hacia dos de los principales agentes educativos, protagonistas de la vida cotidiana de escuelas y liceos, parece hacer poco probable un eventual retorno al sistema educativo, lo que aumenta sus desiguales oportunidades de participación institucional. Es también una señal de cómo las expectativas de los adolescentes hacia otros agentes pueden facilitar o disminuir sus posibilidades insertarse en un sistema de interacción determinado.

Cuadro 11. Resumen de relaciones bivariadas				
n.º	Atributo	Grado de asociación (v de cramer)	Sig.	% bajo desempeño*
1.º	Aspiraciones educativas	0,340	0,000	63,0
2.º	Modalidad predominante de control social	0,339	0,000	42,9
3.º	Grupo de pares	0,302	0,000	53,5
4.º	Capital cultural institucionalizado	0,255	0,000	31,1
5.º	Trabajo familiar no remunerado	0,244	0,000	39,6
6.º	Creencias laborales	0,187	0,000	29,9
7.º	Hábito de lectura	0,182	0,000	25,3
8.º	Confianza en maestros y profesores	0,182	0,000	40,0
9.º	Capital económico (propiedad)	0,178	0,000	31,1
10.º	Inserción en espacio público urbano	0,169	0,000	32,6
11.º	Estructura familiar	0,160	0,000	26,3
12.º	Inserción laboral	0,134	0,015	29,3

\*Magnitud máxima de bajo desempeño educativo-laboral obtenido en el cruce de ambas variables.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

## Resumen

En síntesis, hasta el momento se repasaron todas las hipótesis sobre las condicionantes que influyen en la baja participación educativo-laboral. Sin embargo, en la medida en que estas relaciones no son controladas por el origen familiar, en particular los capitales familiares, poco más es lo que se puede decir sobre su potencial «efecto», preventivo o de riesgo, sobre el aprovechamiento de las oportunidades institucionales o, más específicamente, sobre la participación educativo-laboral de los adolescentes.

El propósito del capítulo fue mostrar cómo los atributos a nivel familiar e individual incluidos en los modelos sociofamiliares o sociojuveniles permanecen (o no) asociados a la participación educativo-laboral. Pero también exponer que la relación de los capitales familiares con la participación institucional no sería algo relativamente simple o mecánico, sino que hay que estudiarlo con mayor profundidad para descifrar los mecanismos que están involucrados.

El análisis preliminar indicó que hay elementos de nivel intermedio que pueden potenciar o bloquear el aprovechamiento de los capitales familiares acumulados por los miembros más jóvenes. Como, por ejemplo, la falta de espacios de interacción entre los poseedores de capitales culturales y los adolescentes, pero también la influencia de otros agentes de socialización como los grupos de pares.

# Análisis de resultados

## Introducción

A lo largo del análisis los enfoques sociofamiliares más radicales perdieron importancia ante las hipótesis sociojuveniles para la comprensión de las condicionantes que rodean la baja participación educativo-laboral. El análisis multivariado<sup>78</sup> mostró cómo algunas relaciones significativas a priori en realidad ocultaban la influencia de factores familiares o vinculados a la vida social adolescente. Las creencias, expectativas y características del grupo de pares se van perfilando como factores con la capacidad para potenciar o poner en riesgo el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales. Pero por sobre todas las cosas, el principal hallazgo es que *las posibilidades de desmarcarse de la herencia familiar encuentran evidencias o señales que las avalan, incluso, entre los adolescentes residentes en zonas urbanas vulnerables.*

El *modelo sociojuvenil ampliado* realizó el mayor aporte para la comprensión de las condicionantes de la baja participación educativo-laboral. Relativizó la relación lineal entre los capitales familiares y el comportamiento institucional adolescente. La baja participación institucional se muestra como el resultado de la combinación diversa de factores familiares y/o individuales. A diferencia del reproducionismo extremo, es posible llegar a resultados educativo-laborales similares desde lugares muy distintos.

Las evidencias disponibles sugieren que la acumulación de factores de «riesgo» puede generar resultados peores a los esperados por la posición social en términos de capitales familiares acumulados. Pero también pueden operar en sentido inverso.

---

78 Se ajustaron una serie de modelos de regresión logística (RL) combinando los atributos familiares e individuales seleccionados teóricamente. La variable dependiente asumió valores (1) no estudia y no trabaja y (0) estudia o trabaja. La técnica RL 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 (denominados: *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 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). 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 las aumenta. A partir de esos coeficientes es posible estimar la probabilidad de ocurrencia de un evento dejando constante el resto de los factores incluidos en la RL. El juego de simulación que se realiza en él toma esas estimaciones como insumos para ejemplificar y discutir los hallazgos.

La combinación de factores «protectores» podría ayudar desempeños institucionales mejores a los esperados dados los capitales familiares heredados.

**Cuadro 12. Resumen de resultados de los modelos sociojuveniles**

Atributos familiares o juveniles	Modelos							
	Socio juvenil restringido	Retirada a ámbitos privados (I)	Desencanto laboral	Socialización y capital cultural incorporado	Circuitos de inclusión institucional	Desencanto educativo	Retirada a ámbitos privados (II)	Socio-juvenil ampliado
Capital cultural institucionalizado	+	+	+	+	+	+	+	+
Control social	+	+	+	+	+	+	+	+
Género	+	+	-	-	-	-	-	-
Edad	+	-	-	-	-	-	-	-
Trabajo familiar no remunerado	-	+	-	-	-	-	+	-
Grupos de pares	-	-	+	+	+	-	+	+
Participación en espacio público urbano (calle)	-	-	-	-	+	-	-	-
Hábito de lectura	-	-	-	+	-	-	-	-
Creencias laborales	-	-	+	-	-	-	-	-
Aspiraciones educativas	-	-	-	-	-	+	-	+
Confianza con maestros y profesores	-	-	-	-	-	+	-	-
Bondad de ajuste (cuasi $r^2$ )	0,260	0,262	0,284	0,285	0,291	0,299	0,322	0,328

(+) el atributo fue incluido en el modelo (-) el atributo no fue incluido en el modelo  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia

El *modelo sociofamiliar ampliado* fue el que mejor resumió los factores familiares vinculados a la baja participación educativo-laboral (no estudiar ni trabajar). La formalización o completitud de la jefatura familiar, entendida como una aproximación al capital social intrafamiliar, realizó un aporte marginal. Si bien se mantuvo asociada a las oportunidades educativo-laborales, no se encontró evidencia concluyente sobre la capacidad diferencial de transmisión de activos según tipo de estructura.

Cuadro 13. Resumen de resultados de los modelos sociofamiliares

Atributos familiares	Modelos				
	Sociofamiliar restringido (1)	Casteliano (2)	Aveoístico (3)	Bersteniano (4)	Sociofamiliar ampliado (5)
Capital cultural institucionalizado	+	+	+	+	+
Capital económico (propiedad)	+	+	+	+	+
Inclusión laboral	-	+	-	-	-
Estructura familiar	-	-	+	-	+
Control social	-	-	-	+	+
Bondad de ajuste (cuasi r cuadrado Nagelkerke)	0,125	0,132	0,139	0,221	0,233

(+) el atributo fue incluido en el modelo (-) el atributo no fue incluido en el modelo.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia.

## Los resultados para cada modelo de análisis

A continuación se presentan todas las hipótesis sociofamiliares (cinco modelos) y sociojuveniles (ocho modelos). Cada uno de ellos, hace hincapié en diferentes aspectos del problema de investigación. Primero se atienden las condicionantes sociofamiliares y luego las sociojuveniles.

### Los modelos sociofamiliares

#### *Modelo sociofamiliar restringido*

A priori, los capitales familiares fueron los principales factores «objetivos» para determinar la posición de los adolescentes en la distribución de oportunidades educativo-laborales. Sin embargo, el *modelo sociofamiliar restringido* obtuvo el rendimiento empírico más pobre de todos<sup>79</sup> al comparar sus resultados con el resto de los modelos sociofamiliares (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares).

El capital cultural confirmó ser uno de los aspectos más relevantes. Los adolescentes que viven en hogares con mayor acumulación de ese capital redujeron cinco veces sus chances de obtener una baja participación institucional con respecto a los que poseen una menor acumulación —*exp. (b)*: 0,198. Aquellos individuos ubicados en hogares en los que sus miembros adultos tienen en promedio nueve o más años de educación formal aprobados disminuyeron en algo así como un 500% las posibilidades de no estudiar ni trabajar. El «efecto protector» de este capital es una constante en todos los modelos ajustados, pero con matices según la hipótesis que se trate (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares).<sup>80</sup>

79 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado en el modelo sociofamiliar restringido asumieron los valores más bajos registrados en toda la investigación (Cox y Snell: 0,079; Nagelkerke: 0,125; McFadden: 0,082).

80 Importante: Todos los coeficientes de asociación que se presenten de aquí en adelante para las hipótesis sociofamiliares están contenidos en el cuadro 15: resumen de modelos sociofamiliares.

El capital económico también marcó su presencia, pero con una intensidad bastante menor. Los adolescentes que viven en hogares con mayores acumulaciones de capital económico, propietarios de las viviendas donde residen, vieron reducidas a la mitad sus posibilidades de llegar a un bajo desempeño con respecto a los que no lo son (son inquilinos, ocupantes, etcétera, de sus viviendas) —*exp. (b)*: 0,503. A diferencia de lo sucedido con el capital cultural, su incidencia sobre los logros educativo-laborales se mantiene estable en todos los modelos sociofamiliares.

En términos comparados, el relativamente escaso «poder analítico» del *modelo sociofamiliar restringido* dejó entrever la multiplicidad de factores asociados a la inserción institucional y que van más allá de los capitales familiares. Las dimensiones laborales, la estructura o los procesos de comunicación intrafamiliares fueron algunos de los factores más potentes para comprender las condicionantes que rodean la baja participación educativo-laboral.

### *Modelo casteliano*

Como muestra el *modelo casteliano*, el estudio simultáneo de la influencia de los capitales familiares y de la inserción laboral representó una leve mejora en el rendimiento empírico<sup>81</sup> (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares). Ese crecimiento fue bastante más marginal a lo esperado, al punto de poner en riesgo la asociación de la inserción laboral como condicionante del bajo desempeño institucional (la variable solo es significativa al 90%).

Las formas de inclusión laboral más estables (que aseguran ingresos predecibles en el tiempo) y protegidas (que poseen estatutos que hacen poco probable o imposible su pérdida y acceder a otros beneficios no monetarios) mostraron un «efecto preventivo» en relación con los magros desempeños institucionales. Según el *modelo casteliano*, los adolescentes que residen en hogares encabezados por empleados públicos o jubilados redujeron sus chances de no estudiar ni trabajar en un 49%, con respecto a aquellos con otras formas más precarias de inclusión (cuenta propistas, desempleados, etcétera) —*exp. (b)*: 0,673.

Llamó la atención cómo el empleo privado, que en el capítulo anterior tenía un peso preventivo importante, no se diferenció de manera significativa de otras formas de inserción laboral —teóricamente más precarias— cuando se controló la influencia del capital familiar. Esto sugiere que la inclusión laboral en realidad ocultaba el peso de otros elementos de naturaleza «estructural», vinculados a la acumulación diferencial de capitales valorados socialmente. Si bien la información tiene limitaciones para caracterizar la inserción laboral familiar,<sup>82</sup> ese

81 En el modelo casteliano todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo  $r$  cuadrado aumentaron levemente (Cox y Snell: 0,084; Nagelkerke: 0,132; McFadden: 0,087) con respecto al modelo sociofamiliar restringido.

82 Sería necesario poder contar con mayor información sobre las características de esa inserción. Entre otras atributos importantes omitidos en el análisis se encuentra: el tipo de empresa, sector de actividad, antigüedad en la empresa y el sector de productivo, características del puesto del trabajo —tareas, rol, etcétera—, antigüedad en el puesto de trabajo, tipos de beneficios no monetarios —aportes, seguros, etcétera— entre otros.

hallazgo subraya la importancia de los factores predominantemente estructurales por sobre otros de carácter más «coyuntural». De todas formas, el modelo socio-familiar restringido y el modelo casteliano se vieron superados por la hipótesis de inspiración colemaniana o modelo aveoístico.

### *Modelo aveoístico*

Según los resultados del modelo inspirado en la corriente de los AVEO o *modelo aveoístico*, el mejor complemento de los capitales familiares es, más que la inserción laboral, el capital social intrafamiliar (entendido a través de la estructura familiar). Este modelo, que estudió la influencia simultánea de los capitales y la estructura familiar, logró una muy leve<sup>83</sup> mejora en el rendimiento analítico con respecto a los dos anteriores (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares).

En el *modelo aveoístico* el factor familiar más potente para disminuir las posibilidades de alcanzar escasos logros educativo-laborales sigue siendo el capital cultural. Su asociación tuvo magnitudes muy similares a las registradas en las hipótesis anteriores. El capital económico continuó en segundo lugar pues su relación se mostró prácticamente incambiada con respecto al *restringido* y al *casteliano*.

La novedad es que la estructura familiar se ubicó cerca del capital económico. Los adolescentes residentes en hogares que, según la teoría de los AVEO, tenían una mayor dotación de capital social intrafamiliar (jefaturas biparentales formalizadas) redujeron en un 71% las posibilidades de baja participación educativo-laboral —*exp. (b)*: 0,584. Es decir, se detecta un efecto principal o directo de la estructura familiar sobre el desempeño institucional, incluso si se mantiene controlado el efecto capital familiar, pero el «mecanismo causal» parece no ser el propuesto por la teoría.

La hipótesis sobre la capacidad diferencial de transmisión cultural aparentemente no tiene un correlato empírico concluyente. Según esta perspectiva, la mayor dotación de capital social intrafamiliar potenciaría o debilitaría la capacidad de transmisión intergeneracional de activos. Es decir, cabría esperar que las estructuras familiares (equivalentes a menores dotaciones de esa forma de capital) condicionaran negativamente el aprovechamiento de los beneficios del capital familiar. Por ejemplo, los hogares con déficit en su capital social intrafamiliar obtendrían grados de participación institucional por debajo de lo esperado dado, por ejemplo, su capital cultural.

Sin embargo, los resultados indicaron la ausencia de interacciones entre las referidas variables que pudieran sugerir el tipo de «cadenas causales» mencionadas en el párrafo anterior. Lo que la información sugiere es que el efecto del capital familiar, cultural o económico, no fue modificado por el tipo de estructura familiar. En la práctica no se detectó que el efecto del capital cultural fuera bloqueado o disminuido por una estructura familiar monoparental o biparental

---

83 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado aumentaron levemente (Cox y Snell: 0,088; Nagelkerke: 0,139; McFadden: 0,092) con respecto al modelo anterior.

no formalizada. En cambio, lo que sí se detectó dentro de las restricciones impuestas por los datos disponibles, es una posible confusión de efectos entre el capital cultural y estructura familiar. En estos casos, se dice que la tercera variable (estructura familiar) está asociada a la variable dependiente, pero también al factor de exposición (capital cultural). Esa asociación hace que entre las familias con mayores dotaciones de capital cultural sea menos frecuente encontrar hogares monoparentales o biparentales formalizados.

Los resultados de este modelo indican una relación directa entre estructura familiar y una baja participación educativo-laboral, pero sugieren mecanismos distintos que los de la capacidad «diferencial» de transmisión de activos familiares. Asimismo, el aporte de este aspecto de la vida familiar para la comprensión de las condicionantes que rodean las bajas inserciones educativo-laborales parece ser bastante marginal al tomar en cuenta los capitales familiares o, como lo indica el modelo bersteniano, las modalidades de control social intrafamiliar.

### *Modelo bersteniano*

De la mano de la hipótesis de inspiración bersteniana viene el principal salto en el rendimiento analítico de los modelos propuestos. El *modelo bersteniano* supera a todos los anteriores e, incluso, es el más parsimonioso de todos los modelos sociofamiliares<sup>84</sup> (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares). Según sus resultados empíricos, más que la inserción laboral o la estructura familiar, el mejor complemento para estudiar la influencia del capital familiar son los procesos diferenciales de socialización familiar y, en particular, las formas predominantes de control social. Este modelo mejoró la capacidad predictiva global —clasifica correctamente al 81% de los entrevistados— y, por primera vez, clasificó correctamente a los adolescentes que no estudian ni trabajan —22% de aciertos— (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares).

Algo inédito hasta el momento es que el capital cultural encontró un rival capaz de desplazarlo de su sitio de privilegio. Mantuvo una influencia muy importante sobre la baja participación institucional (es capaz de reducir su probabilidad hasta en cuatro veces — $\exp(b)$ : 0,238—), pero no ocupó el primer lugar en solitario. Su posición es compartida con la modalidad predominante de control social intrafamiliar.

En las familias en las que hay señales de sistemas de comunicación intensos, asociados teóricamente con aperturas importantes en el sistema de roles domésticos y mayor uso de códigos elaborados, parece haber menores riesgos de magros logros educativo-laborales. La evidencia disponible sugiere que los adolescentes que alcanzan mayores grados de interacción verbal con sus padres (residan o no en el hogar) logran reducir sus chances de baja participación hasta cuatro veces — $\exp.(b)$ : 0,238— en relación con los que tienen un menor

---

84 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado tuvieron un aumento muy importante (Cox y Snell: 0,140; Nagelkerke: 0,221; McFadden: 0,151) con respecto al modelo anterior.

grado de interacción. Curiosamente, el nivel de asociación es prácticamente igual al del alto capital cultural institucionalizado.

Un dato importante al comparar el *modelo bersteniano* con el *modelo socio-familiar restringido* es la disminución de la influencia de capital cultural alto sobre el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales. Ese menor peso puede representar una confusión del efecto de esa especie de capital y el de la modalidad de control social. Es decir, lo que en el modelo sociofamiliar restringido se le atribuía por entero al capital cultural, en realidad ocultaba la influencia del control social intrafamiliar. Este resultado es consistente con la predicción teórica bersteniana, pues cabría esperar que ambas variables tuvieran cierto grado de asociación entre sí y de ambas con la variable dependiente o participación institucional.

Sin embargo, a diferencia de lo predicho por la teoría, el vínculo no se agota en la «intermediación», también parece haber una relación directa entre la modalidad de control social predominante en la familia y la mayor participación educativo-laboral. Ya sea que la interacción esté asociada al desarrollo de habilidades sociales que faciliten su inserción educativo-laboral o a la transmisión de saberes, conocimientos o experiencias entre padres e hijos, o a la eliminación por la vía «convencimiento» de ciertas alternativas de acción (por ejemplo, dejar de estudiar), el diálogo intergeneracional entre referentes adultos e hijos parece reforzar la participación institucional.

En otras palabras, las familias que ocupan posiciones sociales con mayores grados de protección social, producto de su acumulación de capital cultural por las generaciones pasadas, también podrían contar con modalidades de comunicación y control intrafamiliar que favorecen mejores desempeños institucionales. Según la información disponible, no solamente habría posiciones o recursos «objetivos» que facilitan el aprovechamiento de los espacios de participación, las formas de interacción intrafamiliar también ayudarían a potenciar el acceso a oportunidades-educativo-laborales.

### *Modelo sociofamiliar ampliado*

Finalmente, el *modelo sociofamiliar ampliado* alcanzó el mayor rendimiento empírico de todos los vistos hasta ahora. En este modelo los capitales familiares fueron complementados con los aportes de los aveoístas y, en especial, de los berstenianos<sup>85</sup> (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares). La magnitud de este último aporte fue tan relevante que el capital cultural institucionalizado fue desplazado del primer lugar por la modalidad de control social predominante en el hogar. Los capitales familiares, que venían siendo factores claves, continúan en posición de privilegio, pero los procesos de comunicación intrafamiliares cobraron una importancia clave para comprender las condicionantes de las oportunidades educativo-laborales.

85 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado alcanzaron el mayor valor de los modelos sociofamiliares (Cox y Snell: 0,148; Nagelkerke: 0,233; McFadden: 0,159). Cabe destacar que la mejoría es bastante leve con respecto al *modelo bersteniano*.

Al controlar el efecto de los capitales, las prácticas de socialización familiar parecen tener la capacidad de potenciar las oportunidades de participación institucional. En especial, las modalidades que implican el uso activo de intercambios lingüísticos y que, teóricamente, están vinculadas con los tipos diferenciales de transmisión cultural. La información empírica indica que mayores grados de intercambio logran reducir las posibilidades de baja participación más de cuatro veces —*exp. (b)*: 0,237— en relación con los que poseen otras formas de relacionamiento. Esta disminución representa algo así como una reducción del 400% en la probabilidad de no estudiar ni trabajar.

El capital cultural mantiene una influencia importante pero menor a la que tenía en el *modelo familiar restringido* (ver cuadro 14: resultados de modelos familiares). De hecho, el grado de asociación entre ambos disminuyó su incidencia cerca de un 37% (pasó de un *exp. (b)*: 0,198 a una de *exp. (b)*: 0,270). Hasta aquí el capital cultural institucionalizado mantiene el signo teórico esperado y su efecto reduce las chances de no estudiar ni trabajar en cerca de cuatro veces —*exp. (b)*: 0,270.

En términos comparados, desde el *modelo sociofamiliar restringido* hasta el *modelo sociofamiliar ampliado* la influencia del capital económico se mantuvo relativamente estable. Los adolescentes que residen en hogares que son propietarios presentan un desempeño superior en su participación que aquellos que cuentan con formas más precarias de acumulaciones económicas, en este caso, vinculadas a la propiedad de la vivienda (inquilinos, ocupantes, etcétera). Las posiciones sociales protegidas por propiedades reducen las posibilidades de que sus adolescentes estén al margen de las instituciones educativo-laborales. Se comporta de acuerdo a lo esperado teóricamente y su influencia reduce en un 76% la probabilidad de obtener una baja participación institucional —*exp. (b)*: 0,567.

En última instancia se encuentra la estructura familiar como aproximación al capital social intrafamiliar. Como afirmaba la corriente de los *aveos*, los hogares caracterizados por jefaturas biparentales formalizadas alcanzan mejores resultados en términos de participación institucional que se traducen en una menor probabilidad de no estudiar ni trabajar. Entre estos últimos las chances de baja participación se reducen en un 72% en relación con los adolescentes que residen en hogares monoparentales o en unión libre.

Entonces, ¿esto quiere decir que la estructura familiar es un factor importante para estudiar la participación educativo-laboral? Sin lugar a dudas, de alguna forma está asociada a las oportunidades institucionales pero a través de mecanismos diferentes de los propuestos por el AVEO (como sugiere la falta de interacción entre ambos). Ahora bien, para ensayar una respuesta a la pregunta planteada al inicio del párrafo, es necesario «ponderar» de la forma más precisa posible la ventaja que tiene considerar este aspecto para comprender las «determinantes» del bajo desempeño educativo-laboral.

La comparación entre modelos indica que la «ganancia analítica» por su inclusión es relativamente baja. La mejora en la verosimilitud o «credibilidad»

entre el modelo con o sin la variable es bastante marginal a la producida por otros factores incluidos en el modelo como se aprecia al comparar los indicadores de bondad de ajuste entre el *modelo sociofamiliar expandido*<sup>86</sup> y el *modelo bersteniano*<sup>87</sup> (ver anexo IV: modelo sociofamiliar ampliado paso a paso). Desde el punto de vista de la comprensión del fenómeno, su inclusión posee una leve ganancia analítica y una pérdida en la obtención de la «solución» más parsimoniosa para el problema planteado.

En síntesis, a través de los *modelos sociofamiliares* compitieron una serie de argumentos para comprender las condicionantes de la baja participación educativo-laboral. La inserción laboral perdió pie frente a los capitales familiares. En cambio, *la modalidad de control social intrafamiliar fue ganando terreno hasta convertirse, junto con el capital cultural institucionalizado, en uno de los factores más importantes*. Finalmente, la estructura familiar, si bien sobrevivió a los capitales familiares, hizo un aporte relativamente menor. Asimismo, la hipótesis sobre una capacidad diferencial de transmisión de activos, asociados a diferentes estructuras familiares, no obtuvo evidencias empíricas concluyentes que la respalden.

---

86 Incluye: capital cultural, capital económico, estructura familiar y control social.

87 Que excluye únicamente la estructura familiar.

<b>Cuadro 14. Resultados de modelos familiares</b>					
Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste					
Factores	Socio-familiar restringido	Casteliano	Aveo-ístico	Bernsteiniano	Sociofamiliar ampliado
<b>Capital cultural</b>					
Alto (los que tiene KC alto <i>vs.</i> los que tiene bajo)	0,198	0,212	0,221	0,238	0,270
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tiene KC medio <i>vs.</i> los que tiene KC bajo)	0,392	0,412	0,412	0,442	0,465
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
<b>Capital económico</b> (propietarios <i>vs.</i> el resto —inquilinos, etcétera)	0,503	0,527	0,542	0,526	0,567
<i>sig</i>	0,000	0,001	0,001	0,001	0,000
<b>Inserción laboral*</b>					
Empleado público o jubilado (empleo público o jubilado <i>vs.</i> cuenta propia, desempleado o inactivo)	-	0,673	-	-	-
<i>sig</i>	-	0,044	-	-	-
Empleo privado (empleo privado <i>vs.</i> cuenta propia, desempleo o inactividad)	-	0,543	-	-	-
<i>sig</i>	-	0,061	-	-	-
<b>Estructura familiar</b> (hogar bipa. estable <i>vs.</i> mono. y unión libre)	-	-	0,584	-	0,581
<i>sig</i>	-	-	0,005	-	0,000
<b>Control social intrafamiliar</b> (interacción media o alta <i>vs.</i> baja interacción)	-	-	-	0,238	0,237
<i>sig</i>	-	-	-	0,000	0,001
<b>Medidas de bondad de ajuste</b>					
<b>Pseudo R-Square</b>					
Cox ySnell	0,079	0,084	0,088	0,140	0,148
Nagelkerke	0,125	0,132	0,139	0,221	0,233
McFadden	0,082	0,087	0,092	0,151	0,159
<b>Clasificación correcta de adolescentes (%)</b>					
Estudia o trabaja	100	100	100	97	95
No estudia, ni trabaja	0	0	0	22	35
Overall Percentage	80	80	80	81	83
Celdas sin frecuencias observadas	0	1	0	0	1
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia					

## Los modelos sociojuveniles

Hasta el momento se presentaron todos los modelos sociofamiliares. Los factores que mostraron tener una mayor asociación con el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales provienen de la tradición sociológica reproductivista: el capital cultural institucionalizado y la modalidad predominante de control social intrafamiliar.

Todos los modelos sociojuveniles se enriquecieron de esos antecedentes e incorporaron otros aspectos vinculados a los propios adolescentes. Como individuos portadores de aprendizajes y experiencias sociales irreductibles al origen familiar, se tomaron en cuenta sus creencias, expectativas o aspiraciones en relación con la educación y el mundo del trabajo, pero también su grado de participación en otros sistemas de interacción social (no formales) y las características de su grupo de pares.

### *Modelo sociojuvenil restringido*

El *modelo sociojuvenil restringido* complementó el estudio del origen familiar (capital cultural y control social intrafamiliar)<sup>88</sup> con la edad y género de los adolescentes. Sus resultados muestran que superó en rendimiento analítico a todos los anteriores, incluido el *sociofamiliar ampliado*. Sin embargo, fue el más pobre de todos los modelos sociojuveniles estudiados en la investigación<sup>89</sup> (ver cuadro 21: resultados de modelos sociojuveniles).

Las modalidades de control social intrafamiliar y el capital cultural fueron los «factores protectores» más potentes asociados al desempeño educativo-laboral. Al igual que lo sucedido con los modelos sociofamiliares, los adolescentes ubicados en hogares que han acumulado más años de educación formal están en mejores condiciones para enfrentar su inserción educativo-laboral. Entre estos, las posibilidades de no estudiar ni trabajar caen cerca de cinco veces con respecto a los que menos años acumularon —*exp. (b): 0,218*.<sup>90</sup>

Asimismo, los intensos procesos de comunicación intrafamiliares también van de la mano de una superior participación institucional. Los adolescentes que alcanzan intercambios verbales más diversos y frecuentes con sus padres lograrían reducir aproximadamente 5 veces sus chances de no estudiar ni trabajar —*exp. (b): 0,218*. Continúan surgiendo evidencias sobre la importancia de las interacciones, procesos de comunicación o tipos de control social vinculados teóricamente a diferentes modalidades de socialización intrafamiliar.

En tercer lugar se ubicó la edad, que se comportó como un factor de «riesgo». Si bien los mecanismos causales que operan son poco claros, parece haber un

88 De aquí en adelante siempre que se use el término *origen familiar* se estará haciendo referencia a esos aspectos de la vida familiar.

89 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo  $r$  cuadrado de este modelo (Cox y Snell: 0,165; Nagelkerke: 0,260; McFadden: 0,180) superaron al del modelo sociofamiliar ampliado.

90 Importante: Toda la información sobre coeficientes de asociación y bondad de ajuste para las hipótesis sociojuveniles se incluye en el cuadro 16: resumen de los modelos sociojuveniles.

umbral de edad (15 años o más)<sup>91</sup> a partir del cual se dispara la probabilidad de obtener una menor participación institucional. Al controlar por origen familiar y género, los adolescentes de entre 15 a 17 años tienen tres veces mayores chances de no estudiar ni trabajar que aquellos adolescentes más jóvenes. Esto es así incluso al controlar por el género, los capitales o las interacciones intrafamiliares.

Cabe recordar, que ese período de edad (15 a 17 años) era coincidente con la finalización del ciclo de educación obligatorio y, simultáneamente, con cierto grado de ampliación de los senderos institucionales (carreras técnicas, cursos cortos, etcétera). Al decir de Boudon, esta regularidad empírica quizás sea una señal indirecta de los efectos secundarios de estratificación sobre las trayectorias educativas de los adolescentes. A medida que aumentan el recorrido educativo, los agentes con menor «*background* social» pueden ver disminuidos los potenciales beneficios y acrecentados los costos y riesgos anticipados de continuar su participación educativa. La decisión de abandono se puede desencadenar al enfrentarse a la bifurcación institucional (pasaje de ciclo básico a bachillerato) que, en este caso, coincide además con la disminución de restricciones legales (no obligatoriedad). Más que un «efecto» poco claro entre edad y baja participación institucional, quizás esa sea la consecuencia de elecciones educativas de los agentes con base en parámetros de decisión diferenciales según su posición social de origen.

Finalmente, las diferencias de sexo no parecen operar de manera significativa sobre la baja participación educativo-laboral. A diferencia de lo esperado teóricamente, varones y mujeres se vieron afectados de manera similar por este fenómeno (la variable no es significativa al 99%). Una hipótesis es que quizás lleguen a niveles similares de baja participación pero a través de caminos distintos. Como se mostró en el capítulo 2, las mujeres tienen una mayor permanencia en el sistema educativo y menor inserción laboral y, en cambio, los varones tienen una menor participación educativa pero una mayor inserción laboral. Estos «caminos cruzados» pueden hacer que a nivel agregado el sexo no se encuentre asociado, pero oculta niveles de acceso diferentes en relación con la educación y el trabajo en las que sí pueden, muy probablemente, estar operando las condicionantes de sexo.

### *Modelo retirada a ámbitos privados (I)*

El primer modelo sobre la *retirada a ámbitos privados (I)* alcanzó un rendimiento analítico bastante superior a todos los modelos sociofamiliares y cercano al sociojuvenil restringido<sup>92</sup> (ver cuadro 21: resultados de modelos sociojuveniles). Su principal ventaja con respecto al anterior es que facilita la comprensión de las razones que pueden llevar a los agentes a disminuir sus chances de inserción educativo-laboral. Al sustituir la edad por el tiempo dedicado a colabo-

91 Este umbral se identificó empíricamente ensayando sucesivos puntos de corte hasta identificar aquel que maximizaba las chances de no estudiar ni trabajar.

92 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado del modelo sobre «retirada hacia ámbitos privados (I)» (Cox y Snell: 0,166; Nagelkerke: 0,262; McFadden: 0,180) superaron a los modelos sociofamiliares y fueron similares al del «sociojuvenil restringido (Cox y Snell: 0,165; Nagelkerke: 0,260; McFadden: 0,180).

rar en tareas domésticas sus resultados tienen una interpretación mucho menos confusa. La mayor intensidad de formas de trabajo no remunerado en la vida cotidiana de los adolescentes se comportó como un factor de riesgo asociado a menores oportunidades educativo-laborales.

En lo que hace al capital cultural y a la modalidad de control social predominante, continuaron con su alto grado de asociación. Alcanzaron niveles muy similares a los registrados en el modelo sociojuvenil restringido y en el mismo sentido (factores protectores).<sup>93</sup> Pero la principal novedad surgió al prestarle atención a otro tipo de actividades que desarrollan los adolescentes «puertas adentro» del hogar.

Según este modelo, los adolescentes que debieron enfrentar un rol más activo en el ámbito privado (mayor dedicación temporal a actividades domésticas) redujeron sus posibilidades de insertarse en otros ámbitos institucionales no familiares. Las chances de continuar la inversión educativa o acceder a ocupaciones remuneradas se vieron disminuidas por el desempeño de labores domésticas de sus propias familias. La información sugiere que los adolescentes que dedican hasta una hora a colaborar en ese tipo de actividades tendrían tres veces menos chances de no estudiar ni trabajar que aquellos que dedican dos o más horas a ese tipo de labores —*exp (b): 0,317*.

Las «formas de trabajo invisible» pueden tener como consecuencia la retirada de otros ámbitos formales de participación o, al menos, el refuerzo de ese tipo de conductas. Ya se trate de estrategias más o menos estructuradas de subsistencia, tradiciones culturales familiares o formas de refugio ante la expulsión de los ámbitos educativos o laborales, la asunción de roles materialmente activos en la vida familiar está asociada a menores oportunidades educativo-laborales. Es importante aclarar en este punto que, en la medida en que no se disponen de datos sobre qué fue primero (si el trabajo familiar o la baja participación) no se puede establecer que este sea un factor desencadenante. Pero, en el peor de los casos para la hipótesis sostenida, sí puede ser un factor que refuerce el magro desempeño institucional y, de esa manera, reduzca las chances de retomar o iniciar la participación educativa laboral.

Por otra parte, la condición de sexo no parece ser un factor determinante de la participación institucional. Al igual que en el modelo anterior, la incidencia de la baja participación es similar entre varones y mujeres (la variable no fue significativa al 95%). Tampoco se pudo establecer que el género pudiera amplificar, reducir o modificar de alguna manera la influencia del trabajo doméstico sobre la baja participación institucional.<sup>94</sup> Dados estos datos, la asociación entre trabajo

---

93 Entre los adolescentes pertenecientes a familias con mayores acumulaciones de capital cultural las chances de baja participación se reducen.

94 Un elemento a tener en cuenta para esta falta de asociación es que se están considerando simultáneamente el estudiar y trabajar. Por ello pueden operar efectos compensatorios entre varones con peores desempeños educativos pero más facilidades para la vida laboral y mujeres con menos facilidades para el mundo del trabajo pero mayores oportunidades de estudio.

familiar y baja participación es similar tanto entre varones como entre mujeres (no se identificaron interacciones entre ambas variables).

### *Modelo retirada a ámbitos privados (II)*

Ahora bien, al sustituir la *condición de género* por el *grupo de pares* el modelo dio un salto muy importante en su rendimiento empírico. El segundo modelo sobre la *retirada hacia ámbitos privados (II)* mostró cómo el grupo de pares es un agente importante para comprender los factores que influyen en el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales. Su incorporación fue tan importante que lo ubica entre los tres modelos más potentes para comprender qué es lo que lleva o, al menos, refuerza la baja participación institucional<sup>95</sup> (ver cuadro 21: resultados de modelos sociojuveniles).

Si bien no es posible saber qué fue primero (si la baja participación o las amistades), aparentemente las redes de vínculos interpersonales dentro de los espacios institucionales pueden operar reforzando la participación en esos sistemas de interacción formalizados. De manera inversa, aquellos adolescentes cuyas amistades más cercanas no estudian ni trabajan, o que presumiblemente han reducido su círculo de pares (no tiene amigos más cercanos), tienen mayores oportunidades de vivir situaciones de baja participación institucional. De hecho, estos adolescentes tendrían cuatro veces más chances de no estudiar ni trabajar con respecto a los primeros —*exp. (b): 4,323*.

La influencia de este grupo se mantiene al controlar el origen familiar (capital cultural y modalidad de control social). Es decir, este resultado va en contra de la hipótesis de que los pares son una mera función de la posición social familiar. En caso de que eso fuera correcto, cabría esperar que su incidencia desapareciera o fuera mínima al comparar adolescentes con similar origen, cosa que no se registra en la práctica (la variable es significativa al 99%).

En ese mismo sentido, hay señales que alientan la hipótesis de la conformación de modelos de socialización fraterno-céntricos por fuera de las instituciones educativo-laborales. En la práctica la conformación de grupos de pares al margen de los espacios institucionales formales (educativo-laborales) va asociada a menores oportunidades educativo-laborales. Los adolescentes cuyos pares más cercanos tienen alguna forma de participación institucional poseen mayores chances de permanecer activos educativa o laboralmente.

El segundo modelo de «retirada», uno de los que mejor rendimiento empírico obtuvo, sugiere que el bajo desempeño institucional no es el resultado de un único factor, sino de la combinación de elementos que pueden operar como factores de «riesgo» o de «protección» (ver cuadro 15: estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral, modelo retirada hacia ámbitos privados II). En la situación más favorable están los adolescentes ubicados en

95 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado del modelo sobre «retirada hacia ámbitos privados (II)» (Cox and Snell: 0,204; Nagelkerke: 0,322; McFadden: 0,227) superaron a los del modelo «retirada hacia ámbitos privados (I)» (Cox y Snell: 0,166; Nagelkerke: 0,262; McFadden: 0,180).

posiciones sociales protegidas por mayores dotaciones de capitales familiares y sistemas de comunicación predominantemente abiertos, con espacio para el desacuerdo o el intercambio de experiencias con sus padres. Además de estar eximidos de responsabilidades domésticas (o en caso de que lo hicieran ello puede ser compensado por la influencia positiva de otros aspectos familiares), sus grupos de pares continúan vinculados al sistema educativo o han logrado insertarse laboralmente.

En la vereda de enfrente están los adolescentes en posiciones sociales menos protegidas por capitales familiares, con sistemas de comunicación menos intensos, en las que presumiblemente operan otras formas de comunicación no verbales y control social intrafamiliar (más de carácter posicional que personal). Estos adolescentes no están eximidos de actividades domésticas mayores, vinculadas a la satisfacción de necesidades familiares (cuidados de terceros, producción de alimentos, limpieza, etcétera). A su vez, sus actividades de sociabilidad serían predominantemente fuera de ámbitos institucionales educativos o laborales o directamente se habrían visto reducidas de forma importante al carecer de pares cercanos (adolescentes que no tienen amistades). Este tipo de situaciones sugieren un retraimiento importante hacia el entorno familiar, cuyas particularidades pueden ser objeto de mayor estudio. A través de un ejercicio de simulación se aprecia cómo pueden aumentar las oportunidades de participación educativo-laboral a medida que disminuyen los factores de riesgo. En el cuadro 15 se pasa del adolescente con mayor riesgo hacia la baja participación (primera fila) hasta aquel que se encuentra muy protegido por su entorno social más próximo (última fila).

**Cuadro 15. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo retirada hacia ámbitos privados II**

Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Trabajo familiar (dedicación a tareas del hogar)	Situación de amigo más cercano	Probabilidad de baja participación educativo-laboral
Bajo	Baja	Dos horas o más	No estudia-no trabaja/no tiene	0,87
Bajo	Baja	Hasta una hora	Estudia o trabaja	0,32
Bajo	Media o alta	Hasta una hora	Estudia o trabaja	0,10
Alto	Media o alta	Hasta una hora	Estudia o trabaja	0,03

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia

El panorama que ofrece el segundo modelo sobre la *retirada hacia ámbitos privados (II)* alienta la idea de circuitos de inclusión institucional que combinan diferentes factores para potenciar o bloquear el desempeño educativo-laboral.

#### *Modelo circuitos de baja participación institucional*

El modelo «circuitos de baja participación institucional» hace hincapié en la participación en otros ámbitos públicos, diferentes de las instituciones formalizadas o la propia familia. Dejó de lado el trabajo familiar e incluyó la participación

del adolescente en otro ámbito de interacción: la calle. Este espacio es entendido como el escenario donde tiene la posibilidad de llevar adelante interacciones con otros agentes, especialmente con su grupo de pares. De allí que este modelo analice en forma conjunta esos dos aspectos (calle y pares).

El modelo obtuvo un rendimiento empírico aceptable,<sup>96</sup> aunque fue inferior a la hipótesis *retirada hacia ámbitos privados II* (ver cuadro 21: resumen de modelos sociojuveniles). Aparentemente, las prácticas que se dan dentro del entorno familiar parece ayudar más a comprender las condicionantes que rodean la baja participación educativo-laboral que el mayor o menor grado de intensidad con que los adolescentes se vuelquen a estar en calle.

En lo que refiere al peso del grupo de pares, su posición se mantiene y confirma ser un factor muy importante para la comprensión del comportamiento juvenil. La formación de grupos de pares más allá de los espacios institucionales estuvo asociada a menores oportunidades de inserción educativo-laboral. De hecho, los adolescentes cuyos pares más cercanos tienen una baja participación institucional aumentaron cerca de cuatro veces sus chances de baja inserción educativo-laboral —*exp. (b): 4,398*.

Otro dato que alienta la hipótesis de modelos fraterno céntricos es la relación directa entre el mayor tiempo de calle con menores oportunidades educativo-laborales. Aquellos adolescentes que presumiblemente tienen formas de sociabilidad que se desarrollan por fuera de los ámbitos educativos-laborales (dedican más tiempo a estar fuera del hogar u otros ámbitos de sociabilidad institucionalizados) también vieron reducidas sus posibilidades de participación educativo-laboral. Similar a lo que ocurre con el trabajo familiar, los adolescentes que dedican una mayor cantidad de tiempo diario a estar en la calle (tres horas o más) tendrían el doble de chances de no estudiar ni trabajar que aquellos que dedicaron menos tiempo (dos horas o menos) —*exp. (b): 0,535*.

Asimismo, la influencia del grupo de pares no se vio potenciada o minimizada por el tiempo que dediquen los adolescentes a estar en la calle (no se registraron interacciones significativas entre ambas variables). Ambos aspectos están asociados de forma directa a la baja participación, pero no hay señales de que un mayor tiempo de permanencia en la calle pueda potenciar la influencia de un grupo de pares. Hay otros aspectos, como las modalidades de control social intrafamiliar, que tienen un peso mucho mayor que esos hipotéticos «círculos viciosos» entre calle y pares (no encontrados en la práctica).

En ese sentido, la forma de control social argumentativo de tipo personal (más que imperativo posicional) se comporta como un elemento «protector». Su acción reduciría casi cuatro veces las chances de bajo desempeño institucional en relación con los ubicados en otros tipos de hogares —*exp. (b): 0,266*. Nuevamente la

---

<sup>96</sup> Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado de este modelo (Cox y Snell: 0,184; Nagelkerke: 0,291; McFadden: 0,203) fueron inferiores al segundo modelo sobre la «retirada hacia ámbitos privados (II)» (Cox y Snell: 0,204; Nagelkerke: 0,322; McFadden: 0,227).

influencia familiar canalizada a través de formas de control social alejadas de modalidades imperativas parece reforzar las oportunidades educativo-laborales. La reducción de las instancias de interacción intergeneracional, propia de las familias posicionales, parece ser un factor de riesgo mayor que la permanencia de los adolescentes en la calle. Dado un mismo nivel de capital cultural familiar, la acumulación de factores de riesgo puede disparar las chances de alcanzar bajos grados de participación institucional. Como indica el cuadro 16:

**Cuadro 16. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo circuito de baja participación institucional**

Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Situación de amigo más cercano	Tiempo de calle	Probabilidad de baja participación educativo-laboral
Bajo	Media o alta	Estudia o trabaja	Dos horas o menos	0,14
Bajo	Media o alta	Estudia o trabaja	Tres horas o más	0,23
Bajo	Media o alta	No estudia-no trabaja/no tiene	Tres horas o más	0,57
Bajo	Baja	No estudia-no trabaja/no tiene	Tres horas o más	0,83

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia

Además, la influencia de las interacciones intrafamiliares no solo opera de manera directa sobre las posibilidades de participación, sino que también lo haría a través de la disminución del tiempo de calle (ver anexo IV: modelo circuito de baja participación institucional).<sup>97</sup> Al incluir este aspecto en el modelo disminuyó la asociación de las modalidades de interacción intrafamiliar con la participación institucional (cerca al 10%). Eso revela que las interacciones intrafamiliares también pueden ocultar otros factores vinculados a las prácticas juveniles sobre los que es necesario profundizar aún más su estudio (en especial cómo se da la génesis de esas prácticas y la vinculación con las formas de socialización intrafamiliar).

La información disponible sugiere que las formas de control social intrafamiliar pueden impactar indirectamente sobre la participación institucional a través de su influencia sobre la inserción de los adolescentes en ese particular sistema de interacción urbano como es la calle. Más allá de que ambos aspectos están directamente asociados con la participación, también habría una relación entre los menores grados de interacción familiar y el mayor tiempo de calle.

#### *Modelo capital cultural incorporado*

Los modelos sociojuveniles revisados hasta el momento mostraron que el origen familiar, los grupos de pares y las actividades sociales que llevan adelante los adolescentes (dentro o fuera del hogar) son factores asociados a las oportunidades

97 Si se comparan los coeficientes de asociación de la modalidad de control social predominante en el modelo sin la variable tiempo de calle (el paso 2) y el modelo con la variable (el paso 3) se aprecia una reducción del 10% en el peso del factor.

educativo-laborales. La siguiente hipótesis retoma parte de esos elementos e introduce la noción de capital cultural incorporado, en especial al desarrollo de ciertas habilidades vinculadas a las exigencias del mundo de la educación: el hábito de lectura (esta variable sustituyó el tiempo de calle). Su desempeño fue satisfactorio, y mejoró levemente con respecto al modelo anterior, pero por debajo de la hipótesis sobre la *retirada hacia ámbitos privados II*<sup>98</sup> (ver cuadro 21: resumen de modelos sociojuveniles).

Los tres atributos principales vinculados a la familia (capital cultural y control social) o al grupo de pares (redes interpersonales por fuera de ámbitos educativos laborales) mantuvieron su grado de asociación (con valores muy cercanos en intensidad y sentido).<sup>99</sup> Sin embargo, el rendimiento analítico del global fue menor al conseguido por la hipótesis de la *retirada a ámbitos privados II*, en la que se ponía atención a las formas de trabajo familiar como complemento del origen familiar y el grupo de pares.

El desarrollo de ciertas habilidades compatibles con los requisitos exigidos para un mejor desempeño escolar disminuyen las chances de baja participación institucional (por lo menos se encuentran asociados inversamente). De hecho, la magnitud sería tal que aquellos adolescentes con un menor desarrollo del hábito de lectura (dedican hasta dos horas a leer) tienen casi dos veces más probabilidades de no estudiar ni trabajar que aquellos que lograron un mayor desarrollo de ese hábito —*exp. (b): 2,348*.

El riesgo que esto sea el resultado de una relación endógena,<sup>100</sup> limita la posibilidad de mayores conclusiones. Sin embargo, al igual que lo sucedido en los modelos anteriores, nuevamente hay una importante confusión entre capital cultural institucionalizado y modalidad de control intrafamiliar. Pero la principal novedad es que la inclusión del capital cultural incorporado en el modelo disminuyó el peso relativo del capital cultural institucionalizado sobre la participación institucional (ver anexo IV: modelo de capital cultural incorporado paso a paso).<sup>101</sup>

98 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado de este modelo (Cox and Snell: 0,188; Nagelkerke: 0,297; McFadden: 0,208) fueron levemente superiores al modelo circuitos de inclusión social (Cox y Snell: 0,184; Nagelkerke: 0,291; McFadden: 0,203) e inferiores al segundo modelo sobre la «retirada hacia ámbitos privados (II)» (Cox y Snell: 0,204; Nagelkerke: 0,322; McFadden: 0,227).

99 El alto capital cultural disminuye casi 4 veces —*exp (b): 0,273*— las chances de baja participación con respecto a los que menos tienen. El capital cultural medio disminuye casi 2 veces —*exp (b): 0,536*— las chances de baja participación también con respecto a los que menos tiene. Los adolescentes con mayores niveles de interacción intrafamiliar disminuyen 4 veces las chances de baja participación —*exp (b): 0,250*. Los adolescentes con pares cercanos que no estudian ni trabajan o sin pares cercanos tienen casi 4,3 veces más posibilidades de no estudiar ni trabajar. Para más detalle ver el cuadro 22: resumen de modelos sociojuveniles.

100 Más precisamente que se trate de una consecuencia del comportamiento más que de un factor desencadenante.

101 Si se compara los coeficientes de asociación del capital cultural institucionalizado en el modelo sin la variable capital cultural incorporado (el paso 2) y el modelo con la variable (el paso 3) se aprecia una reducción mayor al 14% en el peso del capital cultural alto y de un 8,6% en el del capital cultural medio.

Acorde a lo esperado por la teoría reproductivista, este resultado sugiere la existencia de una relación espuria entre ambas formas de capital y la participación. En la medida en que las diferentes especies de capital cultural se encuentran correlacionadas entre sí, al incluirlos en un mismo modelo cabría esperar «aislar» la influencia de cada uno sobre el fenómeno estudiado, para desenmascarar posibles efectos ocultos o relaciones espurias entre las formas de capital. Entonces, lo que inicialmente parecía ser un efecto del capital cultural institucionalizado, en realidad puede ser el resultado de diferentes grados de capital cultural incorporado por los adolescentes a lo largo de su vida. Es decir, la preocupación inicial del modelo encontró argumentos empíricos que la respaldan e indican las insuficiencias de apreciar las formas institucionalizadas de capital sin prestarle atención al grado en que han sido incorporadas por el individuo.

### *Modelo des-encanto laboral*

Hasta el momento, los sistemas de creencias de los adolescentes no fueron tenidos en cuenta. Pero el modelo sobre *desencanto laboral* introduce las creencias laborales para explorar hasta dónde están asociadas al estrechamiento de las oportunidades educativo-laborales. El rendimiento empírico de este modelo fue satisfactorio, aunque inferior a las hipótesis sobre los *circuitos de baja participación institucional, capital cultural incorporado* y, especialmente, *retirada a ámbitos privados II*<sup>102</sup>(ver cuadro 21: resumen de modelos sociojuveniles). Los tres factores con mayor asociación fueron el capital cultural institucionalizado, la modalidad de control social predominante y las características del grupo de pares. El primer lugar lo ocupó el grupo de pares, seguido muy de cerca por la modalidad de control social y el capital cultural familiar.<sup>103</sup>

Una vez más quedó al desnudo la importancia del grupo de pares. Si bien pueden ser muy variados los mecanismos que llevan a ese resultado (aprendizajes grupales, prescripción de conductas deseadas, gratificaciones adicionales producto de la sociabilidad en esos espacios, etcétera), la evidencia sugiere que la constitución de estos grupos dentro de los marcos institucionales potencia la participación educativo-laboral de los adolescentes. De la misma forma, pero en sentido inverso, la conformación de grupos por fuera de estos marcos o la

102 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo r cuadrado de este modelo (Cox y Snell: 0,179; Nagelkerke: 0,284; McFadden: 0,198) fueron levemente inferiores al modelo *circuitos de inclusión institucional* (Cox y Snell: 0,184; Nagelkerke: 0,291; McFadden: 0,203), *capital cultural incorporado* (Cox y Snell: 0,188; Nagelkerke: 0,297; McFadden: 0,208) y segundo modelo sobre la *retirada hacia ámbitos privados (II)* (Cox y Snell: 0,204; Nagelkerke: 0,322; McFadden: 0,227).

103 El alto capital cultural disminuye 4 veces —exp (b): 0,253— las chances de baja participación con respecto a los que menos tienen. El capital cultural medio disminuye 2 veces —exp(b): 0,489— las chances de baja participación también con respecto a los que menos tiene. Los adolescentes con mayores niveles de interacción intrafamiliar disminuyen 3,6 veces las chances de baja participación —exp (b): 0,276. Los adolescentes con pares cercanos que no estudian ni trabajan o sin pares cercanos tienen casi 4,3 veces más posibilidades de no estudiar ni trabajar. Para más detalle ver el cuadro 22: resumen de modelos sociojuveniles.

pérdida de estos espacios de referencia (sin amistades) reducen las posibilidades de obtener magros desempeños educativo-laborales. Aquellos adolescentes cuyos pares se caracterizan por una baja participación institucional (o que directamente no tiene pares cercanos) verían multiplicadas por cuatro veces sus posibilidades de no estudiar ni trabajar —*exp. (b)*: 4,262. Esto se sostiene en términos condicionales ya que no es posible establecer una causalidad directa debido a los alcances del estudio realizado.

La segunda lectura importante es que las creencias laborales están asociadas a la participación educativo-laboral, incluso al controlar por el origen social o el grado de participación del grupo de pares. Las creencias juveniles no podrían ser reducidas a las condicionantes familiares de origen, ni siquiera entre los que mayores intercambios de experiencias realizan con sus padres. Las creencias laborales adolescentes también son parte de un espacio juvenil que difícilmente pueda ser explicado a través de los capitales familiares (restricciones objetivas) o las influencias de los padres vehiculizadas a través de las conversaciones sobre estos temas.

Los adolescentes que poseen una mayor participación educativo-laboral guardan creencias más positivas sobre el mundo del trabajo y, muy presumiblemente, sobre sus oportunidades laborales futuras. Estas creencias alentadas (o también destruidas) por las propias experiencias o aprendizajes de los adolescentes pueden comportarse como factores que potencian el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales. De hecho, los individuos que tienen altas creencias laborales tienen casi 80% menos chances de tener una baja participación institucional que aquellos que no las poseen —*exp. (b)* 0.546.

Aparentemente la formación de expectativas y creencias laborales no son reducibles a las influencias familiares. Ya sea que operen desencadenando o reforzando el comportamiento, los adolescentes que tienen visiones positivas de su futuro económico laboral o mantienen valoraciones positivas sobre el mundo del trabajo pueden desarrollar mayores grados de participación educativo-laboral. La persistencia de la asociación es una evidencia que alienta la hipótesis de que la vida juvenil es irreductible a las condicionantes familiares.

Las representaciones juveniles sobre el mundo del trabajo mantienen un grado de autonomía que no es comprensible únicamente por la magnitud o el tipo de los capitales familiares, o las posibilidades de acceder a los conocimientos y saberes de las generaciones pasadas. Este hallazgo matiza los análisis que atienden únicamente los aspectos familiares para explicar las representaciones o el comportamiento juvenil, pero también aquellos otros que no toman en cuenta el origen social de los jóvenes para dar cuenta de sus representaciones, actitudes o comportamientos.

Sin embargo, la disminución del «efecto protector» de modalidad de control social, al incluir en el modelo las creencias laborales, sugiere dos cosas. Primero, un cierto grado de asociación entre ambas del tipo de «a mayor intercambio mayores creencias». Las creencias laborales parecen ser sensibles a las influencias familiares canalizadas a través de los intercambios intergeneracionales. Segundo, indica la importancia de las creencias laborales para comprender los mecanismos

sociales que se activan para desencadenar o reforzar la baja participación (ver anexo IV: desencanto laboral paso a paso).

En otras palabras, los adolescentes con mayores posibilidades de intercambios de experiencias con sus padres abrigan visiones más positivas sobre el mundo del trabajo y, presumiblemente, sobre su futuro laboral. Las creencias podrían operar como variable interviniente entre las formas de control social intrafamiliar y el comportamiento institucional de los adolescentes. Por tanto, se podría sugerir la hipótesis de que las creencias laborales de los adolescentes parecen ser permeables a las experiencias familiares y, en menor medida, a las influencias de otros agentes de socialización (como lo sugiere la falta de interacción o confusión entre grupo de pares y creencias). A través de estas creencias en «alza», el entorno familiar puede influir indirectamente sobre el comportamiento de participación institucional. Está de más decir que esto se trata únicamente de una hipótesis, pues la información disponible no permite avanzar mucho más en la relación entre origen familiar, creencias, pares y comportamiento adolescente.

### *Modelo desencanto educativo*

Hasta el momento, la baja participación educativo-laboral se constituyó como un problema con múltiples aristas. Cobraron relevancia las formas de trabajo familiar y el grupo de pares. A estos últimos se agregó el origen familiar, entendido como el entorno cultural familiar, capital cultural institucionalizado (elemento que no aporta mayor novedad), y las modalidades de control social intrafamiliar, en particular sus posibilidades diferenciales de interacción entre padres e hijos.

El modelo *desencanto educativo* se enriqueció de los aportes de las teorías reproduccionistas y accionalistas para obtener uno de los mayores rendimientos empíricos. Sus resultados solo fueron superados por la hipótesis sobre la *retirada hacia ámbitos privados II*<sup>104</sup> (ver cuadro 21: resumen de modelos sociojuveniles). Pero a diferencia de esa, el *desencanto educativo* incorporó las expectativas educativas de los adolescentes y sus grados de confianza hacia los docentes (maestros y profesores), en sustitución del trabajo familiar y el grupo de pares.

El entorno cultural familiar mantuvo su importancia, acompañado de cerca por las modalidades de control social intrafamiliar. El principal cambio fue la disminución del «peso» de la asociación del capital cultural institucionalizado. Los adolescentes que viven en hogares con mayores acumulaciones de capital cultural ven reducidas cerca de cuatro veces sus chances de vivir situaciones de escasa participación institucional con respecto a los que menores dotaciones de ese capital obtienen —*exp. (b)* 0,286.

---

104 Todos los indicadores de bondad de ajustes vinculados a los pseudo  $r$  cuadrado de este modelo (Cox and Snell: 0,188; Nagelkerke: 0,299; McFadden: 0,210) fueron superiores al modelo *circuits de inclusión institucional* (Cox and Snell: 0,184; Nagelkerke: 0,291; McFadden: 0,203), *capital cultural incorporado* (Cox and Snell: 0,188; Nagelkerke: 0,297; McFadden: 0,208) e inferiores al segundo modelo sobre la *retirada hacia ámbitos privados (II)* (Cox and Snell: 0,204; Nagelkerke: 0,322; McFadden: 0,227).

En un hecho sin precedentes, las expectativas educativas juveniles alcanzan una importancia muy similar al capital cultural familiar. De acuerdo a lo esperado por la teoría de las decisiones educativas, la relación de las aspiraciones con la participación se mantiene a pesar del contexto cultural o el grado de interacción intrafamiliar. Nuevamente hay evidencias de ciertos márgenes para la acción individual, que no pueden ser simplificados a los capitales familiares de origen, particularmente el cultural.

Los adolescentes que poseen menor participación educativo-laboral ven disminuidas sus expectativas educativas. Si los comparamos con los adolescentes que aún participan en el sistema educativo formal o han accedido al trabajo, estos individuos han ajustado a la baja sus expectativas formativas. Ya sea que se trate de un factor desencadenante de la baja participación o un elemento que refuerza el no retorno institucional (educativo o laboral), entre los adolescentes que aspiran a superar los niveles medios del sistema educativo formal (finalizar o superar la educación media) las chances de obtener un bajo desempeño caen 3,5 veces con respecto a los que aspiran a finalizar la educación obligatoria o menos (se incluye UTU) —*exp. (b)*: 0,283—. Esto es así incluso al tener en cuenta su posición social vinculada a factores objetivos de estratificación, en especial los capitales familiares heredados.

La teoría de las decisiones educativas parece tener razón sobre la importancia de los efectos secundarios de estratificación, debido a lo que se argumentó en los párrafos anteriores, pero también por la disminución del peso de las condicionantes culturales sobre el bajo desempeño institucional. Al incluir las expectativas educativas disminuyó la influencia del capital cultural institucionalizado,<sup>105</sup> comportamiento típico de las relaciones de confusión entre variables (ver anexo IV: modelo desencanto educativo paso a paso). Este tipo de relaciones espurias son las que sobredimensionan el peso de las condicionantes familiares sobre el comportamiento adolescente. Entonces, al considerar simultáneamente dos argumentos rivales entre sí (capital cultural *vs.* aspiraciones), lo que inicialmente parecía ser parte de los «efectos primarios» (que los reproducciónistas vinculan por entero a la «herencia cultural»), en realidad ocultaba la influencia de otros aspectos vinculados preliminarmente a los «efectos secundarios» (vinculados al comportamiento estratégico de los actores y, particularmente, sus decisiones educativas).

Este resultado ayuda a desenmascarar los factores y mecanismos asociados a la participación educativo-laboral. En primer lugar, sugiere que existe cierto grado de asociación entre las aspiraciones educativas adolescentes y las mayores acumulaciones de capital cultural familiar, cosa que parece razonable tanto a la luz de teorías reproducciónistas como accionalistas. Pero en segunda instancia, en la medida en que la relación de las aspiraciones con la participación se mantiene a pesar del entorno cultural familiar, se valida empíricamente la existencia de un

---

105 Si se compara los coeficientes de asociación del alto capital cultural institucionalizado en el modelo sin la variable aspiraciones educativas (el paso 2) y el modelo con la variable aspiraciones educativas (el paso 3), se aprecia una reducción del 23% en el peso del alto capital cultural institucionalizado sobre la baja participación.

espacio de decisión que no puede ser reducido a las acumulaciones de capital cultural institucionalizado, como cabría esperar desde orientaciones de naturaleza más reproductivista.

Es posible que en las trayectorias institucionales haya un cierto margen para las elecciones educativas de los propios individuos (a través de procesos de decisión más o menos participativos), irreductibles a las herencias culturales. Desde el punto de vista teórico, estas decisiones se enmarcan en las expectativas futuras de movilidad social, así como en las experiencias propias y autoevaluaciones sobre la capacidad para hacer frente a las exigencias y riesgos de largas inversiones educativas. Este hallazgo invita a seguir profundizando sobre las vinculaciones entre origen familiar, procesos decisorios y elecciones educativas que realizan los individuos. ¿Qué factores desencadenan esa disminución en las aspiraciones?, ¿cómo se dan esos procesos decisorios?, ¿qué peso tienen las reflexiones personales, los horizontes temporales o las expectativas educativas de los propios padres?, ¿hasta dónde pesan las autoevaluaciones que hacen los adolescentes de sus propias capacidades? Todas estas preguntas quedan planteadas. Los datos no permiten avanzar mucho más en las inferencias a las que se puedan llegar, pero sí ofrecen argumentos a favor de las hipótesis boudenanas y, al menos, no permiten rechazarlas de plano como falsas o carentes de correlato con los datos provenientes de la realidad.

A modo ilustrativo, se presentan las posibilidades de baja participación esperadas por el modelo, según algunas características familiares o juveniles de dos adolescentes que difieren únicamente en sus aspiraciones educativas. La relevancia de este factor se aprecia en el importante aumento en las posibilidades de baja participación institucional al que pueden verse enfrentados los adolescentes cuando las expectativas educativas operan a la baja (cuadro 17: Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral del modelo desencanto educativo).

**Cuadro 17. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo desencanto educativo**

Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Aspiraciones educativas	Confianza hacia docentes (profesores o maestros)	Probabilidad de baja participación
Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Mucha confianza o confianza	0,08
Bajo	Media o alta	Hasta Ciclo Básico (secundaria, UTU)	Mucha confianza o confianza	0,25

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia

Finalmente, los adolescentes que obtienen magros desempeños educativo-laborales también tienen mayores grados de desconfianza o indiferencia hacia dos de los principales agentes educativos: los maestros y profesores. Este tipo particular de creencias no son neutras a la hora de evaluar las condicionantes del comportamiento institucional. La hipótesis teórica establecía que la confianza

tiene el potencial de facilitar o bloquear las interacciones individuales y, con ello, las posibilidades de participación institucional, especialmente educativa. Los datos recogidos van en esa misma dirección, en la medida en que los mayores grados de confianza están asociados a participaciones institucionales más altas, incluso al controlar por el origen familiar. Dentro de las restricciones del diseño de investigación, los adolescentes que poseen confianza o mucha confianza en los maestros y profesores reducen a la mitad sus posibilidades de baja participación que aquellos que tienen indiferencia, desconfianza o mucha desconfianza —*exp. (b)*: 0,469.<sup>106</sup>

### *Modelo sociojuvenil ampliado*

El *modelo sociojuvenil ampliado* recoge los factores de «riesgo» o «protección» más asociados a la baja participación institucional. De los *modelos sociofamiliares* tomó el entorno cultural familiar (capital cultural) y el tipo predominante de control social intrafamiliar, en especial la existencia de rastros de modalidades argumentales o personal (mayores interacciones entre padres e hijos). De los *modelos sociojuveniles* se enriqueció con las aspiraciones educativas de los adolescentes (máximo nivel al que aspira llegar) y las características de su grupo de pares (nivel de participación institucional).

La combinación de elementos provenientes de diferentes tradiciones teóricas, en especial reproduccionistas y accionalistas, dio un muy buen resultado. Este fue el modelo más parsimonioso y de mayor rendimiento empírico de todos los trabajados hasta el momento. La bondad de ajuste no solo quedó puesta de manifiesto en los altos niveles de verosimilitud o credibilidad del modelo (ver cuadro 21: resumen de modelos sociojuveniles), sino que también se vio reflejado en su capacidad de predicción, que clasificó correctamente al 84% de los casos (incluyendo 44% de aciertos entre los que no estudian ni trabajan y 94% entre los que estudian o trabajan).

El *modelo sociojuvenil ampliado* sugiere que la baja participación institucional es el resultado de la combinación más o menos diversa de factores familiares o juveniles, irreductibles unos a otros. El principal factor familiar utilizado en esta investigación, 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 (por ejemplo, las modalidades de control social intrafamiliar). La disminución de la influencia de ese factor de estratificación, desenmascaró el peso de otros aspectos que, inicialmente, quedaron ocultos detrás del capital cultural: las interacciones intrafamiliares vinculadas a formas de control social, las

---

106 Este es el único modelo en el que se registra una interacción significativa al 9,5% entre confianza hacia docentes y el capital cultural institucionalizado. Se optó por continuar con el modelo con los efectos principales pues es leve la ganancia en el ajuste del modelo y no compensaba la pérdida en la parsimonia de la solución por la inclusión de un término adicional. Sin embargo, la relación entre confianza y capital cultural puede ofrecer un campo de investigación muy vasto, especialmente en los mecanismos sociales que operan en la génesis de esos tipos particulares de creencias, el peso de las experiencias individuales y de las herencias familiares.

aspiraciones 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.

La pérdida de posiciones del capital cultural familiar fue constante a lo largo de todos los *modelos sociojuveniles*,<sup>107</sup> pero se vio más claramente en este último (ver cuadro 21: resumen de modelos sociojuveniles). Al incluir los factores de forma individual, la influencia de esa forma de capital bajó sistemáticamente, hasta convertirse en el factor con menor asociación (ver anexo IV: modelo sociojuvenil ampliado paso a paso). Los adolescentes con mayores dotaciones de capital cultural reducen tres veces sus chances de baja participación, con respecto a los que menos dotaciones de ese capital poseen —*exp. (b)*: 0,305.

La *disminución del peso del capital cultural* también es relevante a la hora de pensar los mecanismos sociales a través de los cuales opera el origen familiar o la dimensión juvenil. Sugiere que *existen relaciones espurias entre esa forma de capital y la participación institucional*, en las que cobran protagonismo las *interacciones familiares, el grupo de pares y las aspiraciones o expectativas educativas*. A su vez, en la medida en que esos tres factores se mantienen asociados con la participación institucional, también se revela que no son totalmente explicados o reducibles a los capitales familiares heredados.

Los procesos de comunicación, las formas de relacionamiento y las interacciones intrafamiliares *cobraron una importancia central* en el estudio del desempeño institucional. Las modalidades predominantes de control social son uno de los aspectos más relevantes del origen familiar, en su rol de variable interviniente entre capital cultural y participación, pero también por su relación directa con el comportamiento institucional juvenil. Los diálogos en el ámbito familiar pueden potenciar o reducir el aprovechamiento de oportunidades vinculadas a su origen social. Los adolescentes provenientes de familias con diferentes acumulaciones de capital cultural pueden ver igualadas sus oportunidades de participación institucional en función de las modalidades de interacción intrafamiliar.<sup>108</sup>

A modo ilustrativo, se muestra cómo pueden variar las probabilidades de baja participación institucional según la presencia (o ausencia) de factores. Del cuadro 18 se desprende que, partiendo de diferentes dotaciones de capital cultural, se pueden obtener similares oportunidades de participación institucional,

---

107 Vale la pena recordar que en el modelo sociojuvenil restringido, utilizado como punto de partida en la investigación, las chances de reducir esa situación entre los individuos con mayores acumulaciones de capital eran de 4,6 veces —*exp.(b)*: 0,218—. Este cambio representa una disminución del 40% en la magnitud de la asociación. Esto es un avance importante para la comprensión de las condicionantes de la baja participación institucional adolescente, en la medida en que evita el sobredimensionamiento de los capitales familiares sobre el comportamiento adolescente.

108 La alta asociación entre ambos hace que los adolescentes que tienen mayores intercambios con sus padres puedan reducir hasta 3,7 veces sus posibilidades de baja participación institucional —*exp(b)*: 0,268—. Si bien la asociación no es sinónimo de causalidad, y tampoco está al alcance de esta investigación hacer inferencias causales, la fuerte relación entre ambos sugiere que el intercambio fluido opera como factor que favorece la participación institucional adolescente.

en función de los procesos diferenciales de transmisión cultural, particularmente en sus modalidades de control social intrafamiliar. En aquellas familias en las que el diálogo entre adultos y adolescentes se hace más intenso, se favorece el intercambio intergeneracional, predominan formas de relacionamiento más incitativo que imperativo, o en las que presumiblemente predomina el convencimiento más que la imposición, los adolescentes parecen contar con mayores oportunidades de participación educativo-laborales.

**Cuadro 18. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado (1)**

Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Aspiraciones educativas	Situación de amigo más cercano	Probabilidad de baja participación educativo-laboral
Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,03
Alto	Baja	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,10
Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,08
Bajo	Baja	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,26

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia

Por otro lado, las aspiraciones educativas fueron *creciendo en importancia*. La relación de las altas expectativas con mayores niveles de participación resistió los múltiples controles a las que fue sometida. 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 participación institucional 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. Es decir, si comparamos individuos con similares características familiares o en su grupo de pares, pero que difieren en sus aspiraciones educativas, eso puede aumentar o reducir sus posibilidades de alcanzar una baja participación institucional. Únicamente a modo de ejemplo se presenta la siguiente estimación de probabilidades según el modelo:

**Cuadro 19. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado (2)**

Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Aspiraciones educativas	Situación de amigo más cercano	Probabilidad de baja participación educativo-laboral
Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,03
Alto	Media o alta	Hasta Ciclo Básico	Estudia o trabaja	0,09
Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,08
Bajo	Media o alta	Hasta Ciclo Básico	Estudia o trabaja	0,24

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia

La pérdida de peso del capital cultural frente a las aspiraciones educativas respalda las hipótesis boudeanas. Lo que inicialmente era parte del «efecto primario» o «efecto cultural», que esta teoría vincula al origen social, en realidad parecen ser parte de los «efectos secundarios» vinculados a las experiencias, evaluaciones y decisiones de los propios agentes. Más allá de que esta es una aproximación indirecta a esos procesos decisivos, se abre un espacio entre el capital cultural familiar y el desempeño institucional que es «tierra fértil» para la teoría de las decisiones educativas. La evidencia sugiere que esas expectativas no son la mera función de los capitales o las influencias familiares entendidas a partir del diálogo entre padres e hijos. Pero también indica que aquellos que mantienen mayores grados de expectativas de formación también tienen una mayor participación educativo-laboral.

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%).

**Cuadro 20. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado (3)**

Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Aspiraciones educativas	Situación de amigo más cercano	Probabilidad de baja participación educativo-laboral
Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,03
Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	No estudia-no trabaja/no tiene	0,11
Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,08
Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	No estudia-no trabaja/no tiene	0,29

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia

También indica la importancia que tiene la conformación del grupo de pares para comprender la participación institucional adolescente. La relación directa de pares que estudian o trabajan con la obtención de un mayor desempeño educativo-laboral de los adolescentes (incluso al controlar por origen familiar) sugiere la existencia de vínculos interpersonales que pueden potenciar o bloquear las posibilidades de participación institucional. Ya sea un fenómeno que refuerza o desencadena el comportamiento institucional, los adolescentes que no tienen pares cercanos o cuyos pares no estudian ni trabajan ven aumentadas casi 4,4 veces sus posibilidades de baja participación en relación con aquellos cuyos pares estudian o trabajan —*exp. (b): 4,379*—.

**Cuadro 2 I. Resumen de modelos sociojuveniles**

Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste*								
Factores	Socio juvenil restringido	Retirada privada (I)	Retirada privada (II)	Circuitos de baja participación institucional	Capital cultural incorporado	Desencanto laboral	Desencanto educativo	Sociojuvenil ampliado
Capital cultural alto	0,218	0,230	0,241	0,235	0,344	0,253	0,286	0,305
Capital cultural medio	0,442	0,465	0,485	0,484	-	0,489	0,502	0,498
Control social intrafamiliar	0,218	0,208	0,229	0,266	0,227	0,276	0,274	0,268
Sexo	1,331	1,057						
Edad	3,315							
Trabajo no remunerado		0,313	0,317					
Grupo de pares			4,323	4,398	4,451	4,262		4,379
Hábito de lectura					2,493			
Creencias laborales						0,546		
Expectativas educativas							0,283	0,293
Confianza docentes							0,469	
Pseudo R-Square								
Cox and Snell	0,165	0,166	0,204	0,184	0,180	0,179	0,188	0,208
Nagelkerke	0,260	0,262	0,322	0,291	0,285	0,284	0,299	0,328
McFadden	0,180	0,180	0,227	0,203	0,199	0,198	0,210	0,232
Clasificación correcta (%)								
Estudia o trabaja	95,000	96,000	95,000	95,000	98,000	97,000	95,000	94,000
No estudia, ni trabaja	28,000	26,000	35,000	32,000	22,000	26,000	30,000	44,000
Global	82,000	82,000	83,000	83,000	83,000	83,000	82,000	84,000
Celdas sin frecuencias	1	3	3	1	2	2	1	3
* Todos los coeficientes son significativos al 95% (excepto los correspondientes con sexo). Control social (interacción media o alta vs. baja interacción) Sexo: mujeres en relación con varones // Edad: adolescentes entre 15 y 17 años en relación con 13 y 14 años Trabajo no remunerado: dedica hasta 1 hora en relación con dedica 2 horas o más Grupo de pares: amigo no estudia o no trabaja o no tiene en relación con estudia o trabaja Hábito de lectura: dedica hasta dos horas en relación con dedica tres o más Creencias laborales: alto desencanto laboral en relación con medio o bajo Expectativas Educativas: hasta Ciclo Básico en relación con bachillerato o superior Confianza hacia Docentes: mucha confianza o confianza con maestros y profesores vs. indiferencia, desconfianza o mucha desconfianza Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia								

## Síntesis de los principales resultados

En síntesis, la *herencia familiar no es una dimensión neutra* a la hora de estudiar las condicionantes de la participación institucional. Las *posiciones sociales protegidas* por mayores acumulaciones de capitales familiares, particularmente cultural, ofrecen a sus miembros adolescentes más oportunidades educativo-laborales. Como lo indicaba la *primera hipótesis* de investigación, los factores «objetivos» de estratificación parecen jugar un papel importante. Sin embargo, no pesan todos por igual. La influencia de la inserción laboral del jefe del hogar se desvaneció al tomar en cuenta los recursos disponibles para los agentes dada su posición (capitales familiares).

¿Pero es posible que las oportunidades se vieran afectadas por la estructura familiar? La influencia de la composición o *estabilidad de la jefatura familiar representó un aporte marginal* para la comprensión de las condicionantes de la baja participación institucional. Como sugería la *segunda hipótesis* de investigación, *tampoco hay evidencia concluyente sobre la capacidad diferencial de transmisión de activos* según estructura familiar. En cambio, se detectó una relación de confusión, que sugiere que entre las familias con menor capital cultural son más frecuentes las familias en unión libre o monoparentales. Su influencia es muy leve al compararla con los recursos disponibles para los agentes o con la intensidad de las interacciones intrafamiliares intergeneracionales.

En el marco de la *tercera hipótesis* de investigación se identificaron señales de modalidades de transmisión cultural segmentadas según posición social. Un rasgo propio de las familias personales, *la modalidad de control social argumental o incitativa, estuvo intensamente asociada a mayores oportunidades* educativo-laborales. La fortaleza en los sistemas de comunicación intrafamiliares, que teóricamente va de la mano con mayores intercambios intergeneracionales, parece reforzar la participación institucional adolescente. *Más que la presencia o ausencia de personas adultas en el entorno familiar, las prácticas o interacciones comunicativas que entablan en el ámbito familiar surgen como una condicionante clave de la inserción institucional.* Sus características pueden llevar a obtener mayores oportunidades de participación a las esperadas según la acumulación de capital cultural familiar.

Entre los aspectos estrictamente individuales, la edad resistió el análisis multivariado, pero su aporte a la comprensión de las condicionantes fue menor, en comparación, con el del trabajo familiar no remunerado, la influencia del grupo de pares o las expectativas educativas de los adolescentes. La *cuarta hipótesis* de investigación también permitió ver que *el sexo no parece impactar de forma importante* sobre la baja participación institucional, aunque se identificaron grados diferentes de inserción, al ver por separado las dimensiones educativas y laborales (ver capítulo 2).

Entre las actividades que llevan adelante los adolescentes, el trabajo familiar no remunerado se posicionó como un factor de riesgo importante. Los

adolescentes que deben enfrentar mayores cargas domésticas ven reducidas sus oportunidades educativo-laborales. Como sugería la *quinta hipótesis* de investigación, el bajo desempeño institucional también puede ser la *consecuencia del trabajo de los adolescentes para satisfacer las necesidades de otros miembros de la familia*. Esa «colaboración» se traduce en un mayor retraimiento hacia los ámbitos privados, en la medida en que reduce el margen de acción de los agentes para continuar con la inversión educativa o insertarse laboralmente. Lo particular es que el género no introdujo diferencias significativas y no se identificaron «círculos viciosos» entre su condición y el trabajo familiar.

Ese alejamiento de los espacios institucionales se puede ver reforzado por la influencia del grupo de pares. Este agente incide sobre las oportunidades educativo-laborales, incluso al tener en cuenta las acumulaciones de capital cultural o las modalidades de control social predominantes en las familias. Como lo sugiere la *sexta hipótesis* de investigación, hay señales de circuitos de participación institucional que conjugan origen familiar y grupo de pares. Su influencia *puede ser un factor de riesgo*, en la medida en que implique el desarrollo de vínculos interpersonales con individuos por fuera de esos espacios formales. Al mismo tiempo, su «efecto» no puede ser confundido con el origen familiar (por lo menos con los capitales y tipo de control). *Es un agente que puede bloquear o potenciar la participación institucional adolescente*, vía la generación de orientaciones normativas, la sanción o estímulo de comportamientos u otros mecanismos posibles (por ejemplo, beneficios adicionales por la participación asociados a la sociabilidad entre pares).

Asimismo, las diferentes especies del capital cultural pueden operar simultáneamente para delimitar las oportunidades educativo-laborales. Como lo indicaba la *séptima hipótesis* de investigación, lo que inicialmente era atribuible al capital institucionalizado en realidad era parte del capital incorporado. Si bien se ha controlado la influencia del origen familiar, los riesgos de endogeneidad no permiten avanzar más en su análisis.

En uno de los mayores hallazgos de la investigación, los aspectos subjetivos de la acción fueron irreductibles a las herencias familiares (por lo menos a los capitales y tipos de control social). Como indica la *octava hipótesis*, las creencias laborales de los agentes individuales, vinculadas al futuro económico-laboral y al trabajo como fuente de progreso material, sugieren que *las decisiones educativo-laborales no son una mera función de factores sociofamiliares objetivos*. Esas creencias pueden ser indicadores de riesgo de baja participación institucional, en la medida en que se carguen de visiones negativas sobre el futuro económico-laboral o con el descreimiento del trabajo como fuente de progreso material. Pero en sentido inverso, la vigencia de modelos culturales que se traduzcan en creencias positivas en esas dimensiones puede reforzar los beneficios percibidos de la participación educativo-laboral, y con ello facilitar un grado de inserción mayor al esperado según sus capitales familiares.

En esa línea, las decisiones educativas tampoco pueden ser reducidas a las restricciones objetivas, producto de los recursos disponibles para los agentes individuales. Como lo sugería la *novena hipótesis*, las aspiraciones educativas estuvieron asociadas a la participación educativo-laboral, incluso al mantener controlada la influencia de las herencias familiares (al menos el capital cultural y modalidad de control social). Este resultado abre la puerta a la exploración del comportamiento estratégico de los agentes para comprender las condicionantes del bajo desempeño institucional. Los agentes podrían alcanzar una inserción institucional *mayor a la esperada por su herencia familiar (capital cultural y modalidad de transmisión) en la medida en que vean acrecentado el retorno esperado por continuar su trayectoria*, minimizados los costos percibidos o disminuidos los riesgos anticipados de continuar la inversión educativa. La novena hipótesis también encuentra evidencia favorable sobre la confianza hacia docentes y maestros como factor que puede potenciar o bloquear las posibilidades de obtener mayores grados de desempeño institucional.

En síntesis, si las oportunidades educativo-laborales hubiesen dependido solo de las restricciones producto de la posición social, dada por los capitales familiares acumulados, los aspectos subjetivos de la acción, vinculados a las creencias o expectativas educativo-laborales, hubiesen tenido una leve o inexistente relación con la baja participación institucional. En la medida en que mantuvieron su relación, en algunos casos de forma muy intensa, revela que *los sistemas de creencias o la racionalidad de las prácticas de los agentes pueden convertirse en áreas claves para comprensión de las condicionantes de la baja participación institucional*. También se encontraron evidencias muy importantes sobre la relación del grupo de pares sobre el comportamiento institucional. Más allá de los múltiples mecanismos que pueden estar operando, su influencia se mostró como irreductible a los factores objetivos de estratificación relacionados con el origen familiar.



## A modo de conclusión

Una forma simple de ilustrar los resultados vistos en el capítulo anterior es a través de la simulación de situaciones sociales. Esas simulaciones combinan de forma simultánea factores de «riesgo» y de «protección» vinculados a la participación institucional. El propósito es mostrar cómo la baja participación educativo laboral no es una simple función de los capitales familiares heredados. Son posibles mayores o menores oportunidades a las esperadas según los factores objetivos de estratificación (capitales acumulados) al contemplar las creencias o expectativas vinculadas a las experiencias, así como, a las decisiones que toman los adolescentes y sus familias. Pero también al tener en cuenta la influencia de otros agentes de socialización, como el grupo de pares.

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) y que combinan diferentes condicionantes de la baja participación educativo laboral. Estos tipos o perfiles se apoyan en la información resultante de los análisis realizados e incluidos en el cuadro 2.2 «estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral». Para facilitar su ilustración se los bautizó como: a) adolescente protegido; b) adolescente vulnerable; c) adolescente fortalecido; y c) adolescente desencantado.

**Cuadro 2.2. Estimación de probabilidades de baja participación educativo-laboral: modelo sociojuvenil ampliado final**

Tipos ideales	Capital cultural	Modalidad de control social (grado de interacción)	Aspiraciones educativas	Situación de amigo más cercano	Probabilidad de baja participación educativo-laboral
A	Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,03
B	Alto	Baja interacción	Hasta Ciclo Básico	No estudia-no trabaja/no tiene	0,61
C	Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia o trabaja	0,08
D	Bajo	Baja interacción	Hasta Ciclo Básico	No estudia-no trabaja/no tiene	0,84

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia

## 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 participación institucional también se ve reforzada por grupos de pares que lo acompañan en su recorrido, vinculado al mundo de la educación. El desempeño educativo 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 cuentan con la posibilidad de reforzar orientaciones normativas o evaluaciones sobre sus perspectivas educativo-laborales que favorezcan 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», su participación educativo-laboral está muy por debajo de sus posibilidades. Las modalidades de interacción intrafamiliar, vinculadas 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 inserción educativo-laborales 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 hacer que se refuerce la participación institucional. Ya sea a través de una mayor creencia positiva en la educación o el trabajo, 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 participación institucional, esas modalidades de interacción intrafamiliar ayudan a que obtengan desempeños 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, etcétera) 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 educativo-laboral. La influencia de su grupo de referencia, al igual que lo que sucede con el «adolescente protegido», puede favorecer su participación institucional.

El caso D es el «adolescente desencantado». Este individuo tiene la mayor acumulación de factores de riesgos y que seguramente merezcan un mayor análisis. Proviene de un origen familiar con escasas posibilidades de acumulación de capitales familiares, al igual que el «adolescente fortalecido», pero, a diferencia de este, 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 para potenciar su inserción educativo-laboral (especialmente educativa). A tono con las hipótesis boudeanas, 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, el mundo del trabajo o, lisa y llanamente, ha vivido procesos de retraimiento en su círculo de sociabilidad y no cuenta con pares cercanos. Este escenario seguramente depara escasas posibilidades de movilidad social ascendente en el mediano y largo plazo. Estos factores de riesgo probablemente contribuyan a alcanzar magras trayectorias educativas e inserciones precarias en el mundo del trabajo. Desde una perspectiva más general este tipo de situaciones serían las prioritarias a atender, por ejemplo por las políticas públicas, a efectos de ayudar a «interrumpir» la reproducción de posiciones sociales desfavorecidas.



## Reflexiones finales

Son muchas las puertas que han quedado abiertas. La posición de los adolescentes en la distribución de oportunidades educativo-laborales está lejos de ser el simple resultado de un factor único vinculado a sus capitales familiares. La baja participación educativo laboral se muestra como *un fenómeno complejo donde desembocan y se combinan múltiples factores irreductibles a los propios jóvenes o a las herencias familiares que los rodean*. Desde el punto de vista del debate entre reproducionistas y accionalistas, *es posible llegar a situaciones similares a partir de caminos diferentes*. Por ello es que se pueden alcanzar grados de participación educativos-laborales distintos, superiores o inferiores, a los esperados en función de las herencias familiares como lo sucedido con el «adolescente fortalecido». La influencia positiva de las decisiones educacionales, que levantan la mirada más allá del horizonte educativo «esperable», *muestra un terreno fértil para el accionar de agentes sociales*. Esos agentes pueden ayudar a construir proyectos de vida personales en donde cobre sentido y resulte una alternativa atractiva continuar las trayectorias educativas. *Es posible desmarcarse de las herencias familiares en la medida en que los adolescentes puedan rodearse de condiciones favorables para activar esos mecanismos sociales que ayuden a levantar sus horizontes educativos*.

Sin embargo, aún 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. Es cierto que los resultados validan la importancia de las evaluaciones y decisiones educativas que hacen los adolescentes y sus familias. Pero para saber si se trata de un factor desencadenante o de refuerzo es necesario profundizar mucho más en la génesis de esas elecciones educativas a lo largo del tiempo, así como en su relación intertemporal con la baja participación educativo-laboral. Poder saber si son simples ajustes de expectativas producto de otras variables externas no incluidas en los modelos o si, efectivamente, se trata de decisiones estratégicas asumidas por los agentes.

Otra línea a profundizar es la forma como interactúan las experiencias sobre sus resultados educativos en las etapas primarias, con las aspiraciones en los tramos de la educación secundaria. *Tampoco se debe olvidar el rol de otros agentes en esa generación dentro del ámbito familiar (como los padres u otros adultos) o fuera de él (maestros y docentes o el propio grupo de pares)*. Sería muy relevante profundizar en el estudio de los «adolescentes fortalecidos». Es decir, individuos que alcanzan oportunidades educativo-laborales por encima de las esperadas dado su origen. En especial, qué es lo que lo lleva a tener esas expectativas educativas, factor de protección, muy superiores a las anticipadas a su posición de origen.

Ahora bien, ¿qué otros elementos pueden ayudar a repensar los mecanismos a través de los cuales mejorar el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales? En primer lugar creo que la relevancia que cobraron las modalidades de control social intrafamiliar pone sobre la mesa la importancia de las relaciones intergeneracionales a niveles micro, particularmente, entre referentes adultos y adolescentes. *Las intensidades de las interacciones intrafamiliares muestran cómo muchos de los problemas atribuibles a los «jóvenes» también tienen su origen en el mundo adulto que los rodea y que los puede condicionar desfavorablemente o potenciar más allá de sus posibilidades «objetivas».*

*La interacción intrafamiliar entre padres e hijos* pretendió ser una aproximación a los procesos de socialización intrafamiliares. En especial, *buscó superar las hipótesis que sobredimensionan la importancia del capital social intrafamiliar, vinculadas a estabilidad o composición de la jefatura familiar.* Los hallazgos encontrados aquí relativizaron la influencia de esa forma de capital y permiten *no descartar las líneas de investigación bernstenianas para comprender las condicionantes de las oportunidades educativo-laborales.*

Es necesario avanzar mucho más para saber hasta dónde se puede hablar de familias de tipo personales en la práctica, saber cómo se generan esos grados de interacción intrafamiliares o con qué otros aspectos familiares están vinculados. Pero también, para conocer la estabilidad en el tiempo de las modalidades de comunicación intrafamiliar, su relación con el proceso que lleva a la obtención de magros desempeños institucionales o su vinculación con puestos de trabajo de los adultos dentro del hogar. Cabría preguntarse si es realmente la influencia de una modalidad determinada de control social intrafamiliar o en realidad esa modalidad está asociada a otros factores que pueden potenciar la inserción institucional adolescente. El tipo de códigos predominante o los sistemas de roles intrafamiliares, pueden ser otros elementos que están en juego y que merecen ser estudiados con un mayor detalle a lo largo del tiempo. En este punto *el «adolescente vulnerable» ofrece una pista muy importante sobre los factores que pueden bloquear el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales dentro del entorno familiar.*

Cada uno de los factores protectores o de riesgo son merecedores de estudios más en profundidad. En el caso del grupo de pares queda planteada su influencia irreductible al entorno familiar. Creo que esa irreductibilidad obliga a pensar cómo fortalecer los *circuitos institucionales virtuosos* que hagan de los propios jóvenes aliados para construir o reconstruir el entramado social que potencie el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales que ofrece el entorno. El ejemplo del «adolescente desencantado» pone sobre la mesa la importancia de *visibilizar ese tipo de situaciones que acumulan múltiples factores de riesgo. Para ellos principalmente se hace necesario la generación de espacios y estrategias que ayuden a potenciar su participación fundamentalmente educativa.*

Ayudar a ampliar sus horizontes educativos es una tarea posible que requiere la participación activa, no solo de docentes, sino también de otros jóvenes y adultos referentes.

Sin embargo, aún es necesario profundizar en el conocimiento de los mecanismos que operan para que esa influencia sea ejercida entre los agente individuales. Pero también, cómo se vincula el proceso de conformación y mantenimiento de las amistades, en simultáneo, con el proceso de disminución o refuerzo del desempeño educativo-laboral. ¿Se trata de dimensiones estancas que corren por carriles separados o hay interacciones significativas entre ambos procesos?

En síntesis, creo que los principales aportes que dejó el estudio de las condicionantes de la baja participación educativo-laboral entre adolescentes en zonas urbanas vulnerables es la *necesidad de superar los enfoques centrados únicamente en los capitales familiares y evitar tratarlos como si fuera un grupo homogéneo en su composición y trayectorias juveniles esperables*. 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

- Achabal, María Adela (2004), *El mundo del varón adolescente... ¿está todo dicho?*, Edit. Espacio, Buenos Aires.
- Aguirre, Rosario (ed.) (2009), *Las bases invisibles del bienestar social: el trabajo no remunerado en el Uruguay*, Unifem, Montevideo.
- Arocena, Felipe (1991), *La modernidad y su desencanto: modernos, posmodernos y neoconservadores en el discurso sociológico*, Vinten Editor, Montevideo.
- (1992), «Política y desencanto», *Cuadernos de Marcha*, n.º 70, Montevideo.
- Aguirre, Rosario; Buxedas Martín; Espino, Alma (1999), *Exclusión en el mercado de trabajo: el caso de Uruguay*, OIT, Santiago de Chile.
- Allerbeck, Klaus y Leopold, Rosenmayr (1979), *Introducción a la sociología de la juventud*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Alvaro, José Luis y Garrido, Alicia (2003), *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*, Mcgraw Hill, Madrid.
- Bernstein, Basil (1989), *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Vol. I, Morata, Madrid.
- (1993), *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Vol. IV, Morata, Madrid.
- Boado, Marcelo (2003), «Los ingresos personales de los ocupados en dos ciudades del interior del Uruguay: análisis de sus determinantes en Maldonado y Salto, en 2000», en *El Uruguay desde la Sociología: integración, desigualdades sociales, trabajo y educación*, DS, FCS, Udelar, Montevideo.
- Bonal, Xavier (1998), *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Barcelona.
- Boudon, Raymond y Lazarsfeld, Paul (1985), *Metodología de las ciencias sociales*, Vols. I, II y III, Laia, Barcelona.
- (1981), *La lógica de lo social: una introducción al análisis sociológico*, Editorial RIALP, Madrid.
- (1983), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Laia, Barcelona.
- (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: changing prospects in western society*, Wiley, Nueva York.
- (1977), *Effets pervers et ordre social*, Presses Universitaires de France, Paris.
- y Bourricaud, François (1990), *Diccionario crítico de sociología*, Edicial, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.
- (1997), *Capital cultural escuela y espacio social*, Siglo veintiuno editores, Madrid.
- (1998), *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.
- (2000), *Poder, derecho y clases sociales*, Desclée de Brauwier, Bilbao.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean y Passeron, Jean (2002), *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- (2003), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

- Bucheli, Marisa y Casacuberta, Carlos (1998), *Asistencia escolar y participación laboral en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay*, Decon, FCS, Udelar, Montevideo.
- Caetano, Gerardo y Rilla, José (1994), *Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al mercosur*, Fin de Siglo-Claeh, Montevideo.
- Carpio, Jorge; Klein, Emilio y Novakovsky, Irene (1999), *Informalidad y exclusión social*, Fondo de Cultura Económica-SIEMPRO-OIT, Buenos Aires.
- Casal, Joaquim; García, Maribel; Merino, Rafael y Quesada, Miguel (2006), «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Colección Papers*, n.º 79, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en <<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n79p21.pdf>>.
- Castel, Robert (1997a), *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires.
- (1997b), *Las trampas de la exclusión*, Paidós, Buenos Aires.
- (2001), «Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales», en Varios autores, *Desigualdad y globalización: cinco conferencias*, UBA-Manantial, Buenos Aires.
- (2004), *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?*, Manantial, Buenos Aires.
- Chitarroni, Horacio (2001), «La regresión logística», IDICSO/Universidad del Salvador, Buenos Aires. Disponible en <[www.salvador.edu.ar/csoc/idicso](http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso)>.
- Coleman, James (2001), «Capital social y creación de capital humano», en *Zona Abierta*, n.º 94-95, Madrid.
- Cortés, Fernando (1997), «Determinantes de la pobreza de los hogares. México 1992», en *Revista Mexicana de Sociología*, México.
- (2002), «Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso», en *Revista Papeles de Población*, n.º 31, UNAM, México, enero-marzo.
- De Ipola, Emilio (2001), «Conferencia: presentación de Robert Castel», en *Desigualdad y globalización: cinco conferencias*, UBA-Manantial, Buenos Aires.
- De León, Eduardo (coord.), *Proyecto cultura juvenil y educación media superior, Informe final* (no publicado oficialmente), Memfod, Montevideo.
- Dirección General de Estadística y Censo (1990), «1.º Encuesta nacional de la juventud», Tomo 1, DGEC, Montevideo.
- Donas Burak, Solum (comp.) (2001), *Adolescencia y juventud en América Latina*, EULAC-GTZ, Costa Rica.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2001), *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Elster, Jon (1992), *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*, Gedisa, Barcelona.
- (1993), *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Gedisa, Barcelona.
- (2010), *La explicación del comportamiento social*, Gedisa, Barcelona.
- Estudios sobre psicología del adolescente* (1985), Serie Promoción, Foro Juvenil, Montevideo.
- Farber, M. Seymour (comp.) (1977), *El mundo del adolescente*, Marymar, Buenos Aires.
- Fernández, Tabaré y Longhi, Augusto (2002), *Dinámica y determinantes de la pobreza: el caso de Uruguay entre 1991 y 2000*, Informe de Investigación n.º 31, Udelar, Montevideo.
- Fernández, Tabaré (2003), «Determinantes sociales, organizaciones e institucionales de los aprendizajes en la educación primaria en México: un análisis de tres niveles», INEE, México. Disponible en <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/>>

documentos\_pdf/Resultados\_Evaluaciones/Estudios/Anteriores\_2003/04\_deter\_sociales\_organiz\_inst\_01.pdf>.

- Fernández, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, El Colegio de México, México D. F.
- Filardo, Verónica (coord.) (2002), *Tribus urbanas en Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*, Trilce, Montevideo.
- Filgueira, Carlos y Filgueira, Fernando (1994), *El largo adiós al país modelo: políticas sociales y pobreza en el Uruguay*, Arca-Kellogg-Peitho, Montevideo.
- Filgueira, Carlos y Fuentes, Álvaro (1998), *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*, CEPAL, Montevideo.
- Filgueira, Carlos; Cardozo, Santiago y Llabí, Cecilia (2000), *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes del tercer año de enseñanza media a partir de los datos del censo de aprendizajes 1999*, Memfod-ANEP, Codicen, Montevideo.
- Filgueira, Carlos y Fuentes, Álvaro (2001), *Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian*, Cuadernos de trabajo, Serie estudios sociales sobre educación, n.º VIII, Memfod-ANEP, Montevideo.
- Filgueira, Fernando y Gelber, Denise (2003), «La informalidad en Uruguay: ¿un mecanismo de adaptación del trabajo o el capital?», *Documento de Trabajo*, n.º 5, IPES, Ucedal, Montevideo.
- Filgueira, Fernando y Kaztman, Ruben (2001), *Panorama de la infancia y la familia en el Uruguay*, IPES, Ucedal-IIN, Montevideo.
- 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», *Documento de Trabajo*, n.º 2, IPES, Ucedal, Montevideo.
- Gesell, Arnold (1972), *El adolescente de 10 a 16 años*, Paidós, Buenos Aires, 5.ª edición.
- Gujarati, Damodar (2003), *Econometría*, Editorial Mcgraw Hill, 4ta. edición, México.
- Hünemann, Peter y Eckholt, Margit (eds.) (1998), *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización: opción por los jóvenes*, Eudeba-Flasco-Icala, Buenos Aires.
- Hopenhayn, Martin (1995), *Ni apocalípticos, ni integrados: aventuras de la modernidad en América Latina*, FCE, Santiago de Chile.
- (2006), «Jóvenes y política», en *Revista Relaciones*, n.º 268, Montevideo.
- Hosmer, David y Lemeshow, Stanley (2000), *Applied logistic regression*, Wiley, Nueva York.
- Instituto Nacional de la Juventud (1999), *Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los noventa*, Injuv-Mideplan, Santiago de Chile.
- Kaztman, Ruben (2003), *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*, Documento de trabajo, n.º 1, IPES, Ucedal, Montevideo.
- (2005a), *La dimensión espacial de las políticas para la superación de la pobreza*, Serie documentos de trabajo IPES, AECI-Ucedal, Montevideo.
- (2005b), «Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes», *Documento de Trabajo*, n.º 6, IPES, Ucedal, Montevideo.
- Kerlinger, Fred y Lee Howard (2002), *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*, McGraw-Hill, México.
- King, Gary; Keohane, Robert y Verba, Sydney (2000), *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*, Alianza, Madrid.
- Kuasñosky, Silvia y Szulik, Dalia (2000), «Desde los márgenes de la juventud», en Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (2000), *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires.

- Levy, Margaret (2001), «Capital social y asocial: ensayo crítico sobre el Making Democracy Work», *Zona Abierta*, n.º 94/95, Madrid.
- Linton, Ralph (comp.) (1977), *La familia: Fromm, Horkheimer, Parsons*, Península, Barcelona.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (2000), *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires.
- (19/08/2006), «La construcción social de la condición de juventud», Portal de juventud para América latina y el Caribe. Disponible en <[http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=Up\\_Download&req=getit&lid=171&POSTNUKE\\_SID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea](http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=Up_Download&req=getit&lid=171&POSTNUKE_SID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea)>.
- Merklen, Denis (2000), «La cuestión social en el Sur desde la perspectiva de la integración: políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata», en Bernardo Kliksber y Luciano Tomassi (comps.) *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, FCE-BID, Buenos Aires.
- Moscovici, Serge (1993), *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona.
- Muss, Rodolf (1988), *Teorías de la adolescencia*, Paidós, México.
- Noguera, José (2003), «¿Quién le teme al individualismo metodológico?, un análisis de sus implicaciones para la teoría social», *Revista Papers*, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <<http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n69101.pdf>>.
- Otormin, Fátima y Guariglia, Melba (2000), *Análisis de la infancia y la adolescencia en Montevideo y país*, Centro de Formación y Estudios, Iname, Montevideo.
- Patterson, Orlando (2000), «Tomando la cultura en serio: un marco y una ilustración afroamericana», en Lawrence Harrison y Samuel Huntington, *La cultura es lo que importa: cómo los valores dan forma al progreso humano*, Ariel, Buenos Aires.
- PNUD (2001), *Informe sobre Desarrollo Humano 2001: inserción internacional, empleo y desarrollo*, CEPAL-PNUD, Montevideo. Disponible en <<http://www.undp.org.uy/share/pdf/DHUr2001.pdf>>.
- Portillo, José; Martínez, Jorge y Banfi, María Luisa (1991), *La adolescencia*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Reguillo Cruz, Rossana (2004), *Emergencia de culturas juveniles: estrategias de desencanto*, Norma, Bogotá.
- Revista *Nosotros* n.º 13-14 (junio 2004), «Nuestros adolescentes», Iname, Montevideo.
- Shadish, William; Cook, Thomas y Campbell, Donald (2002), *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, Houghton Mifflin, Estados Unidos.
- Saraví, Gonzalo (2004), «Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian no trabajan», en *Revista Nueva Sociedad* n.º 189, Buenos Aires. Disponible en: <[http://www.nuso.org/upload/articulos/3183\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3183_1.pdf)>.
- Solari, Aldo (1971), «Algunas reflexiones sobre la juventud latinoamericana», *Cuaderno*, n.º 14, CEPAL-ILPES, Santiago de Chile.
- Urresti, Marcelo (abril 2005a), «Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela», ponencia presentada al seminario internacional *La escuela media hoy: desafíos debates y perspectivas*, Buenos Aires. Disponible en <[http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/To1\\_Docu1\\_Cambiodeescenariosociales\\_Urresti.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/To1_Docu1_Cambiodeescenariosociales_Urresti.pdf)>.
- (abril 2005b), «Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad», ponencia presentada al seminario internacional *La escuela media hoy: desafíos debates y perspectivas*, Buenos Aires. Disponible en <[http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/To1\\_Docu3\\_Adolescentesconsumosculturales\\_Urresti.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/To1_Docu3_Adolescentesconsumosculturales_Urresti.pdf)>.
- Valentine, Charles (1970), *La cultura de la pobreza*, Amorrortu, Buenos Aires.

# Anexos



# Anexo I. Criterios para la selección de zonas

Los criterios de focalización de la población objetivo del programa Infamilia utilizados originalmente fueron:

## Fase 1

A partir del Índice Complejo de Vulnerabilidad de Hogares con Niños y Adolescentes, compuesto por ocho dimensiones (Anexo I), se detectaron los hogares que presentan por lo menos dos carencias básicas (una carencia por dimensión, en por lo menos dos dimensiones) permitiendo identificar los segmentos con mayor cantidad de hogares que cumplían esa condición.

## Fase 2

Una vez ordenados los segmentos según la cantidad de «hogares en situación crítica» (2 carencias o más) de mayor a menor, se incluyeron «segmentos críticos» hasta alcanzar una población total de 80.000 hogares con la presencia de menores de 18 años —población de 0-17 años—.

## Fase 3

Una vez obtenidos los «segmentos críticos» donde se ubican 80.000 hogares con la presencia de por lo menos un menor de 18 años se procedió a ordenarlos según departamentos y a definir con precisión la población entre 0-17 años distribuida en grupos de edades: 0-3, 4-5, 6-12 y 13-17 años a nivel nacional (Cuadro 1).

Las variables que componen el índice complejo de vulnerabilidad son:

1. Indicador de carencia básica relacionadas con infraestructura de vivienda.
  - Indicador de carencia básica en condiciones de la vivienda.
  - Indicador de carencia básica en abastecimiento de agua.
  - Indicador de carencia básica en evacuación de excretas.
2. Indicador de carencia básica en habitaciones para dormir.
3. Indicador de tenencia de la vivienda (no de terreno).
4. Nivel máximo educativo de madres de 15 a 49 años de edad.
5. Nivel máximo educativo de jefes de hogar de 15 a 64 años de edad.
6. Jóvenes que no trabajan ni estudian ni buscan trabajo.
7. Hogares nucleares monoparentales con jefatura femenina.
8. Madres adolescentes (15-19 años).



## Anexo II. Comparación de condiciones de vida

Las condiciones de vida de los adolescentes reflejan las *posiciones desiguales* que ocupan sus familias en la estructura social. Los capitales familiares disponibles, que ofrecen a los adolescentes oportunidades diferenciales de acceso a la moratoria social, evidencian desigualdades con respecto al resto de la población urbana. Se compararon sus condiciones de vida con las condiciones del resto de los adolescentes urbanos (es decir, con el universo de todos los adolescentes urbanos) tomando, a modo de parámetro poblacional, los datos que brinda la ECH del INE para el año 2004.

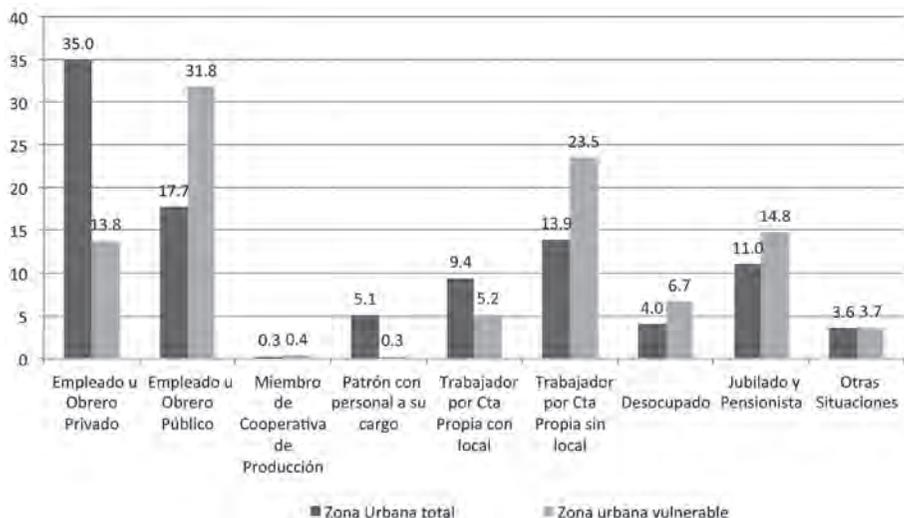
Resumen de la comparación entre las condiciones de vida de los adolescentes residentes en zonas urbanas vulnerables y adolescentes urbanos en general		
Dimensión	Carácter	Resultado de la comparación en las condiciones de vida de los adolescentes en zonas con marginación estructural
Inserción laboral	Coyuntural	Mayor presencia de empleos públicos, jubilados y pensionistas, e inserciones laborales precarias (cuentapropista, desempleo). Menor presencia de patrones con personal (hasta casi desaparecer) y cuentapropista con local.
Capital físico	Estructural	Mayor presencia de soluciones habitacionales precarias (especialmente ocupantes sin permiso y situaciones de hacinamiento). Menor presencia (pero muy leve) de propietarios de vivienda.
Capital cultural	Estructural	Mayor presencia de capitales culturales bajos o medio bajos. Menor presencia de capitales culturales medio altos o altos.
Capital económico	Estructural	Menor acceso a bienes materiales vinculadas a la posición socioeconómica (equipamiento del hogar)

Fuente: elaboración propia

### Descripción de las condiciones de vida

#### Inserción laboral

La dimensión laboral se comportaría de manera diferencial en las zonas urbanas estudiadas. La mayor incidencia del empleo público parece desplazar las ocupaciones vinculadas al sector privado. El rol del sector público parece ser fundamental para la protección de las poblaciones vulnerables, pero no únicamente como proveedor de servicios o gestor de los sistemas de protección social, sino como empleador. Operaría como fuente de empleos estables/protegidos que, si bien pueden tener una menor recompensa económica o simbólica, se perfilarían como fuente de acceso a una relación salarial que ofrece garantías y soportes para reducir los riesgos de la vida social.



**Gráfica 1.** Porcentaje de adolescentes por condición laboral del jefe del hogar según características de la zona de residencia.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia y la ECH del INE.

Diferente es la situación de las categorías «trabajador por cuenta propia sin local» y «desocupado», aumenta su magnitud. La mayor proporción de adolescentes que residen en hogares donde el jefe del hogar es cuenta propista o desempleado puede ser la contracara de un mercado de trabajo segmentado que somete a ciertos sectores urbanos a la falta de empleo, formas de vinculación con el trabajo desprovistas de regulaciones o cualquier tipo de seguridad social. Sus consecuencias pueden ser muy graves en términos de riesgos para ya no los procesos de movilidad social ascendente, sino el mantenimiento de un conjunto mínimo de protecciones sociales.

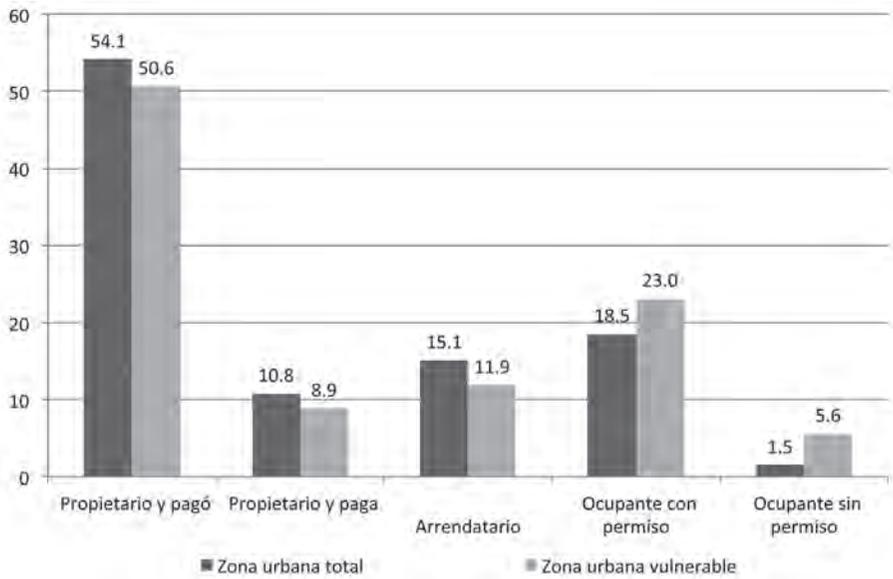
Finalmente, cabe destacar el aumento en la proporción de adolescentes que viven en familias cuyos jefes son jubilados o pensionistas. Dado que este tipo de «inactividad económica» es fuente de recursos y protecciones (que impactarían directamente sobre el bienestar grupal familiar), ello podría sugerir la existencia de estrategias de supervivencia familiares. Es decir, una posible hipótesis explicativa que esta mayor proporción de adolescentes puede ser el resultado de la activación de redes de protección primarias o «sistema de protección de proximidad» que llevarían a los miembros de las familias (con menores capacidades para autosatisfacción de necesidades) a «refugiarse» en grupos o personas con mayores disponibilidad de protecciones.<sup>109</sup>

## Capital económico

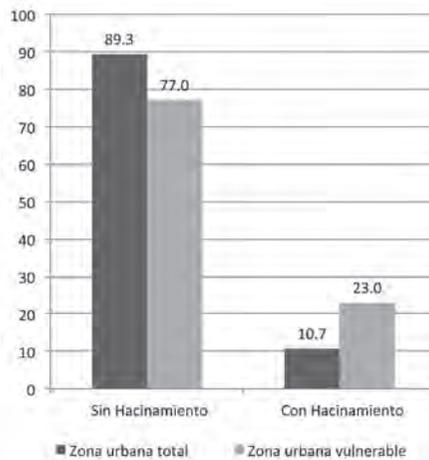
La propiedad de la vivienda no parece ser una de las dimensiones con mayores diferencias. Sin embargo, como lo indica la gráfica 2, la proporción de adolescentes que residen en hogares que han solucionado su acceso a la vivienda, o que por lo menos son

<sup>109</sup> Sin embargo, en la medida en que no es posible reconstruir satisfactoriamente la existencia de núcleos familiares secundarios con la información disponible o, en caso que fuera posible, los motivos que llevaron a ese arreglo familiar, solamente se puede plantear la hipótesis.

propietarios, son menores en las zonas con marginación urbana. Muestra de ello es la reducción en la magnitud de arrendatarios o inquilinos a favor de formas más precarias de acceso a la vivienda.

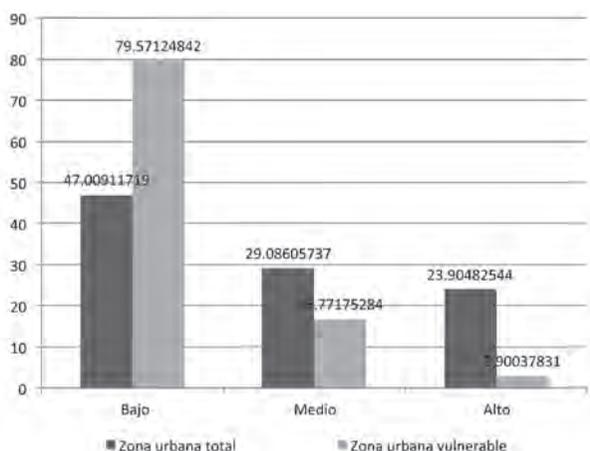


**Gráfica 2.** Porcentaje de adolescentes por tipo de tenencia de la vivienda según características de la zona de residencia.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia y la ECH del INE.



**Gráfica 3.** Porcentaje de adolescentes por situación de hacinaamiento según características de la zona de residencia urbana.  
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia y la ECH del INE.

Es especialmente destacable la mayor incidencia de adolescentes en zonas con marginación estructural que residen en hogares que *ocupan su vivienda* y, particularmente, el caso de los ocupantes sin permiso que triplicarían la proporción registrada a nivel de la población de adolescentes urbanos en general. En cambio, las mayores desigualdades en la dotación de capital físico parecen vincularse a la calidad de la vivienda. Particularmente se ve reflejada en la escasez de espacios físicos para llevar adelante la sociabilidad familiar u otro tipo de actividades vinculadas a la esfera privada (horas de estudio, recreación, etcétera) que suele asociarse a la idea de «hacinamiento».



**Gráfica 4.** Porcentaje de adolescentes por equipamiento del hogar según característica de la zona de residencia.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia y la ECH del INE.

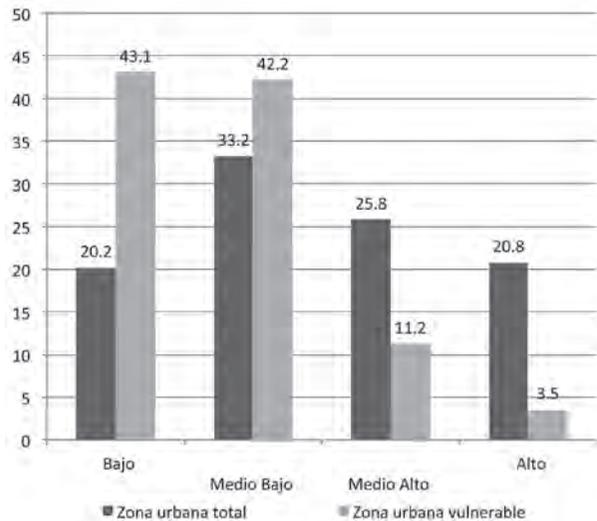
Una aproximación al capital económico de los grupos familiares es a través del equipamiento del hogar.<sup>110</sup> Los artículos de confort comprenden una serie de bienes materiales vinculados a tareas del hogar, alimentación, recreación, transporte, comunicaciones, etcétera.<sup>111</sup> El supuesto es que a mayor equipamiento del hogar mejor es su posición económica, es decir, la presencia de este tipo de bienes revelarían sus posibilidades económicas.

110 Se optó por utilizar este indicador para permitir su comparación con la Encuesta Continua de Hogares 2004. Ello se debe a que las preguntas que se realizan para recabar el ingreso monetario de los hogares en la encuesta elaborada por el Programa Infamilia y en la ECH invalidan la comparación de los resultados. En cambio, las preguntas utilizadas para relevar el equipamiento del hogar son exactamente las mismas, lo que facilita su lectura conjunta.

111 La cantidad de artículos que se incluyeron en la construcción del índice sumatorio simple fueron un total de 10. Estos son: (1) calefón o termofón; (2) conexión de TV por abonados; (3) video casetero; (4) lavarropa; (5) lavavajillas; (6) horno microondas; (7) computadora; (8) conexión a Internet; (9) automóvil o camioneta de uso particular; (10) teléfono. Los artículos que componen el índice fueron determinados a partir de un total de 14 ítems con base en análisis de confiabilidad interna de la estructura de reactivos. El Alfa de Cronbach alcanzó valores aceptables que en el caso de la ECH llegó a un (,824) y en el caso de las zonas con marginación urbana (,732).

La dimensión económica confirma la tendencia marcada hasta el momento: las condiciones de vida de estos adolescentes reflejarían la condición de marginación estructural de sus zonas de residencia. Por ejemplo, la proporción de adolescentes con bajo equipamiento del hogar<sup>112</sup> prácticamente duplica a la registrada entre los adolescentes urbanos en general. En cambio, la proporción de adolescentes con equipamiento del hogar medio se reduce prácticamente a la mitad con respecto al total de adolescentes urbanos.

Sin embargo el dato que hace más evidente esta desigualdad económica es el nivel de equipamiento alto. La proporción de adolescentes que poseen un alto nivel de confort material en su hogar entre la población urbana en general es diez veces superior a la registrada en las zonas urbanas vulnerables, como se evidencia en el gráfico 5.



**Gráfica 5.** Porcentajes de adolescentes por capital cultural familiar según características de la zona de residencia urbana.

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el programa Infamilia y la ECH del INE.

112 Para las categorías de la variable «equipamiento del hogar» se utilizaron los siguientes puntos de corte: *equipamiento bajo* comprende a hogares que poseen entre 0 y 3 artículos; *equipamiento medio* comprende a hogares que poseen entre 4 y 6 artículos y *equipamiento alto* comprende a hogares que poseen 7 o más artículos.

## Capital cultural

El capital cultural familiar<sup>113</sup> es una de las dimensiones en las que se hacen más evidentes las desigualdades entre los adolescentes urbanos. La información disponible sugiere que en las zonas vulnerables estarían sobre representados los adolescentes en hogares con capital cultural familiar «bajo» o «medio bajo»,<sup>114</sup> como lo muestra el gráfico V. En contraposición a esto, estarían sub representados los adolescentes ubicados en hogares con capital cultural familiar «medio alto» o «alto».

El capital cultural familiar es una de las dimensiones que reflejan más fielmente la posición de grupos o individuos en la estructura social. En este caso los adolescentes urbanos en zonas vulnerables se apartan de los resultados esperados para los adolescentes urbanos en general. Por ejemplo, la proporción de adolescentes con «bajo» capital cultural familiar prácticamente duplicaría a la registrada a nivel nacional y sería superior (pero en menor magnitud) para el caso de los adolescentes con capital cultural familiar «medio bajo», como lo indica el gráfico 5.

Las desiguales dotaciones de capital cultural familiar sugieren privaciones estables temporalmente. El componente altamente estructural del capital cultural indica que se trataría de una población que durante más de una generación habría tenido dificultades para incorporar esos bienes sociales que potencian su acceso a posiciones sociales privilegiadas o, al menos, posiciones protegidas. Las generaciones pasadas, que conviven actualmente en el hogar con los adolescentes, dan cuenta de esas menores chances vividas en el pasado y que, muy probablemente, sigan presentes en las futuras generaciones.

## Conclusión

La primera conclusión emergente es que las condiciones de vida familiares de los adolescentes residentes en zonas urbanas vulnerables se apartan de las que poseen el resto de los adolescentes urbanos. En todas las dimensiones reseñadas se configuran desigualdades evidentes en el acceso a una serie de bienes mínimos que dan cuenta de su posición social.

La segunda conclusión es que las condiciones materiales de existencia son heterogéneas a la interna de las propias zonas urbanas caracterizadas estructuralmente como marginales. Es decir, por el hecho de que un individuo o grupos de individuos vivan en un territorio determinado, cercanos geográfica y socialmente, ello no quiere decir que

---

113 El capital cultural familiar es una medida construida con base en los años de educación formal de las personas entre 18 y 65 años residentes en el hogar del adolescente. Específicamente, es el promedio de años de educación formal aprobados.

114 Para ilustrar el «contenido» de cada uno de los valores que puede asumir el capital cultural familiar se puede decir que: (a) en los hogares con capital cultural bajo las personas entre 18 y 65 años tienen en promedio *menos de 6 años* de educación formal aprobados (a modo simplemente ilustrativo, en promedio no llegarían a haber finalizado los años correspondientes al ciclo escolar); (b) en los hogares con *capital cultural medio bajo* las personas entre 18 y 65 años tienen en promedio *entre 6 y 9 años* de educación formal aprobados (a modo ilustrativo, en promedio habrían accedido al ciclo básico); (c) en los hogares con *capital cultural medio alto* las personas entre 18 y 65 años tienen en promedio *entre 10 y 12 años* de educación formal aprobados (a modo ilustrativo, en promedio habrían accedido al segundo ciclo de educación secundaria); (d) en los hogares con *capital cultural alto* las personas entre 18 y 65 años tienen en promedio *más de 12 años* de educación formal aprobados (a modo ilustrativo, en promedio habrían accedido a la educación terciaria o superior).

estén en igualdad de condiciones para afrontar las situaciones de crisis económicas o las reestructuraciones-flexibilizaciones del mercado laboral o la participación en cualquier otra institución social.

La tercera conclusión es desde el punto de vista de las condiciones de moratoria social de los adolescentes. La composición heterogénea de hogares en términos de sus dotaciones de capital familiar asegura la variabilidad en las situaciones sociales que se están analizando. Esto aseguraría que las condiciones de moratoria social no serían totalmente homogéneas en la población estudiada.



## Anexo III. Distribuciones univariadas

### Modelos sociofamiliares

Capital Cultural	Casos	%
Alto	209	26
Medio	242	31
Bajo	341	43
Casos perdidos	1	0
Total	793	100

Frecuencia en la interacción intrafamiliar	Casos	%
Alta	291	37
Media	308	39
Baja	191	24
Casos perdidos	3	0
Total	793	100

Propiedad de la vivienda	Casos	%
Propietarios y ya la pagaron	400	50
Propietarios y la están pagando	70	9
Arrendatarios	94	12
Ocupantes (con o sin permiso)	228	29
Casos perdidos	1	0
Total	793	100

Categoría laboral	Casos	%
Empleado u obrero privado	109	14
Empleado u obrero público	252	32
Trabajador por cuenta propia con local	41	5
Trabajador por cuenta propia sin local	187	24
Jubilado y pensionista	117	15
Desocupado y otros inactivos	82	10
Casos perdidos	5	1
Total	793	100

Estructura familiar	Casos	%
Biparental formalizado	420	53
Biparental no formalizado	182	23
Monoparental	190	24
Casos perdidos	1	0
Total	793	100

## Modelos Sociojuveniles

Edad	Casos	%
13 años	145	18
14 años	175	22
15 años	142	18
16 años	176	22
17 años	155	20
Total	793	100

Sexo	Casos	%
Masculino	348	44
Femenino	445	56
Total	793	100

Expectativas hacia destinos laborales protegidos	Casos	%
Baja	274	35
Media	289	36
Alta	226	28
Datos perdidos	4	1
Total	793	100

Tiempo dedicado a ayudar en tareas del hogar	Casos	%
No ayuda	260	33
Dedica una hora	228	29
Dedica dos horas	156	20
Dedica tres o más horas	144	18
Datos perdidos	5	1
Total	793	100

Tiempo dedicado a estar en la calle	Casos	%
No dedica horas	400	50
Dedica una hora	100	13
Dedica dos horas	107	13
Dedica tres o más horas	175	22
Datos perdidos	11	1
Total	793	100

Aspiraciones educativas	Casos	%
Educación Primaria	46	6
Ciclo Básico (Secundaria-UTU)	300	38
Bachillerato (Secundaria)	224	28
Educación Terciaria	223	28
Total	793	100

Confianza en los maestros y profesores	Casos	%
Mucha confianza/confianza	550	69
Indiferencia	165	21
Mucha desconfianza/desconfianza	70	9
Datos perdidos	8	1
Total	793	100

Condición institucional del mejor amigo	Casos	%
Estudia o trabaja	667	84
No estudia ni trabaja	83	10
No tiene	43	5
Total	793	100

## Anexo IV. Modelos paso a paso

Modelo sociofamiliar ampliado paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,173	0,185	0,240	0,270
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,397	0,389	0,442	0,465
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,001
Capital económico (propietarios vs. el resto —inquilinos, etc.)		0,511	0,526	0,567
<i>sig</i>		0,000	0,001	0,004
Control social intrafamiliar (interacción media o alta vs. baja interacción)			0,237	0,237
<i>sig</i>			0,000	0,000
Estructura familiar (hogar bipa estable vs. mono y unión libre)				0,581
<i>sig</i>				0,007
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,066	0,081	0,140	0,148
Nagelkerke	0,104	0,128	0,221	0,233
McFadden	0,068	0,084	0,150	0,159
Contraste del Paso				
G (diferencia entre cada paso —con o sin la variable)	53,390	13,080	52,130	7,330
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,007
Clasificación correcta de adolescentes (%)				
Estudia o trabaja	100	100	97	95
No estudia ni trabaja	0	0	22	35
Overall Percentage	80	80	81	83
Celdas con 0	1	1	1	1
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL				

Modelo sociojuvenil restringido paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,171	0,225	0,216	0,218
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,398	0,450	0,442	0,442
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Interacción Intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,234	0,226	0,218
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Edad			0,303	0,302
<i>sig</i>			0,000	0,000
Género				1,331
<i>sig</i>				0,159
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,066	0,128	0,163	0,165
Nagelkerke	0,104	0,202	0,257	0,260
McFadden	0,068	0,137	0,177	0,180
Contraste del modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	53,839	54,275	31,865	2,010
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,156
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	95	95
No estudia ni trabaja	0	37	28	28
Overall Percentage	80	80	82	82
Celdas con 0	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.

Modelo retirada hacia ámbitos privados (I) paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,172	0,226	0,229	0,230
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,395	0,448	0,465	0,465
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,001	0,001
Interacción Intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,235	0,210	0,208
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Trabajo doméstico			0,310	0,313
<i>sig</i>			0,000	0,000
Género				1,057
<i>sig</i>				0,790
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,066	0,128	0,166	0,166
Nagelkerke	0,104	0,201	0,261	0,262
McFadden	0,068	0,136	0,180	0,180
Contraste del Modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	53,347	53,763	35,067	0,071
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,790
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	96	96
No estudia ni trabaja	0	37	26	26
Overall Percentage	80	80	82	82
Celdas con 0	3	3	3	3
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.				

Modelo retirada hacia ámbitos privados (II) paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,172	0,226	0,229	0,241
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,395	0,448	0,465	0,485
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,001	
Interacción intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,235	0,210	0,229
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Trabajo doméstico (los que dedican hasta 2 horas vs. los que dedican 3 o más)			0,310	0,317
<i>sig</i>			0,000	0,000
Grupo de pares (los que su amigo no estudia ni trabaja vs. los que estudian o trabajan)				4,323
<i>sig</i>				0,000
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,066	0,128	0,166	0,204
Nagelkerke	0,104	0,201	0,261	0,322
McFadden	0,068	0,136	0,180	0,227
Contraste del Modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	53,347	53,763	35,067	36,899
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	96	96
No estudia ni trabaja	0	37	26	26
Overall Percentage	80	80	82	83
Celdas con 0	3	3	3	3
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.				

Modelo circuitos de baja participación institucional paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,170	0,227	0,221	0,235
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,401	0,457	0,454	0,484
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,002
Interacción intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,229	0,250	0,266
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Tiempo de calle (los que dedican hasta 2 horas vs. los que dedican 3 o más)			0,498	0,535
<i>sig</i>			0,001	0,005
Grupo de pares (los que su amigo no estudia ni trabaja vs. los que estudian o trabajan)				4,398
<i>sig</i>				0,000
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,067	0,131	0,142	0,184
Nagelkerke	0,105	0,206	0,224	0,291
McFadden	0,069	0,139	0,152	0,203
Contraste del modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	53,771	55,244	10,191	39,391
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,001	0,000
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	98	95
No estudia ni trabaja	0	38	15	32
Overall Percentage	80	80	81	83
Celdas con 0	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.

Modelo capital cultural incorporado				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,175	0,232	0,260	0,273
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,405	0,462	0,502	0,536
<i>sig</i>	0,000	0,001	0,002	0,008
Interacción intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,232	0,224	0,240
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Habito de lectura (los que no tiempo a leer vs. los que dedican 1 hora o más)			2,651	2,348
<i>sig</i>			0,000	0,000
Grupo de pares (los que su amigo no estudia ni trabaja vs. los que estudian o trabajan)				4,325
<i>sig</i>				0,000
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,064	0,127	0,147	0,188
Nagelkerke	0,102	0,201	0,233	0,297
McFadden	0,067	0,136	0,159	0,208
Contraste del modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	51,979	54,187	18,239	38,277
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	94	99
No estudia ni trabaja	0	37	30	21
Overall Percentage	80	80	81	83
Celdas con 0	2	2	2	2
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.				

Modelo desencanto laboral paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,174	0,230	0,238	0,253
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,401	0,455	0,467	0,489
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,001	0,002
Interacción intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,231	0,255	0,276
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Desencanto laboral (los que tienen desencanto bajo o medio vs. los que tienen alto)			0,533	0,546
<i>sig</i>			0,001	0,003
Grupo de pares (los que su amigo no estudia ni trabaja vs. los que estudian o trabajan)				4,262
<i>sig</i>				0,000
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,065	0,128	0,139	0,179
Nagelkerke	0,102	0,202	0,220	0,284
McFadden	0,067	0,137	0,150	0,198
Contraste del modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	52,491	55,106	10,078	37,700
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	96	97
No estudia ni trabaja	0	38	23	26
Overall Percentage	80	81	81	83
Celdas con 0	2	2	2	2
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.				

Modelo desencanto educativo paso a paso					
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste					
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Capital cultural					
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,179	0,239	0,295	0,286	0,173
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,411	0,470	0,487	0,502	0,154
<i>sig</i>	0,000	0,001	0,002	0,003	0,000
Interacción intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,219	0,232	0,274	0,274
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000	0,000
Aspiraciones educativas			0,269	0,283	0,288
<i>sig</i>			0,000	0,000	0,000
Confianza en maestros profesores				0,469	0,255
<i>sig</i>				0,000	0,000
INTER: Capital cultural* confianza					
Alto * confianza					2,415
<i>sig</i>					0,166
Medio * confianza					6,194
<i>sig</i>					0,000
Pseudo R-Square					
Coxand Snell	0,062	0,130	0,175	0,188	0,202
Nagelkerke	0,099	0,206	0,278	0,299	0,321
McFadden	0,065	0,140	0,194	0,210	0,227
Contraste del modelo					
G (diferente modelo con o sin la variable)	50,152	58,533	41,603	12,578	13,630
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
Clasificación					
Estudia o trabaja	100,00	91,41	95,87	94,59	97,30
No estudia ni trabaja	0,00	38,31	27,27	29,87	27,92
Overall Percentage	80,32	80,96	82,36	81,85	83,64
Celdas con 0	1	1	1	1	1
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.					

Modelo sociojuvenil ampliado paso a paso				
Secuencia de Coeficientes de asociación y medidas de bondad de ajuste				
Factores	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
Capital cultural				
Alto (los que tienen KC alto vs. los que tienen KC bajo)	0,172	0,226	0,275	0,305
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Medio (los que tienen KC medio vs. los que tienen KC bajo)	0,397	0,449	0,464	0,498
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,001	0,003
Interacción intrafamiliar (los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)		0,234	0,250	0,268
<i>sig</i>		0,000	0,000	0,000
Aspiraciones educativas			0,291	0,293
<i>sig</i>			0,000	0,000
Grupo de pares (los que su amigo no estudia ni trabaja vs. los que estudian o trabajan)				4,379
<i>sig</i>				0,000
Pseudo R-Square				
Coxand Snell	0,066	0,128	0,169	0,208
Nagelkerke	0,104	0,202	0,267	0,328
McFadden	0,068	0,137	0,185	0,232
Contraste del modelo				
G (diferente modelo con o sin la variable)	53,659	54,298	38,121	37,545
<i>sig</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Clasificación				
Estudia o trabaja	100	91	96	94
No estudia ni trabaja	0	37	27	44
Overall Percentage	80	80	82	84
Celdas con 0	3	3	3	3
Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por el Programa Infamilia y producida por IPES/UCUDAL.				



## Anexo V. Índice «Control social intrafamiliar»

### Distribución de Ítems

¿Hablas con tus padres de los estudios?		
	Casos	%
Todo el tiempo	167	21
A menudo	370	47
Pocas veces	119	15
Nunca	129	16
No sabe, no contesta	8	1
Total	793	100

¿Hablas con tus padres de cuestiones de política?		
	Casos	%
Todo el tiempo	37	5
A menudo	100	13
Pocas veces	208	26
Nunca	442	56
No sabe, no contesta	6	1
Total	793	100

¿Hablas con tus padres de planes de estudio?		
	Casos	%
Todo el tiempo	161	20
A menudo	356	45
Pocas veces	136	17
Nunca	132	17
No sabe, no contesta	8	1
Total	793	100

¿Hablas con tus padres de diversión/empleo del tiempo libre?		
	Casos	%
Todo el tiempo	64	8
A menudo	334	42
Pocas veces	259	33
Nunca	133	17
No sabe, no contesta	3	0
Total	793	100

¿Hablas con tus padres de planes de trabajo y de futuro?		
	Casos	%
Todo el tiempo	140	18
A menudo	353	45
Pocas veces	185	23
Nunca	112	14
No sabe, no contesta	3	0
Total	793	100

¿Hablas con tus padres de sexo y relaciones sexuales?		
	Casos	%
Todo el tiempo	49	6
A menudo	190	24
Pocas veces	246	31
Nunca	304	38
No sabe, no contesta	4	1
Total	793	100

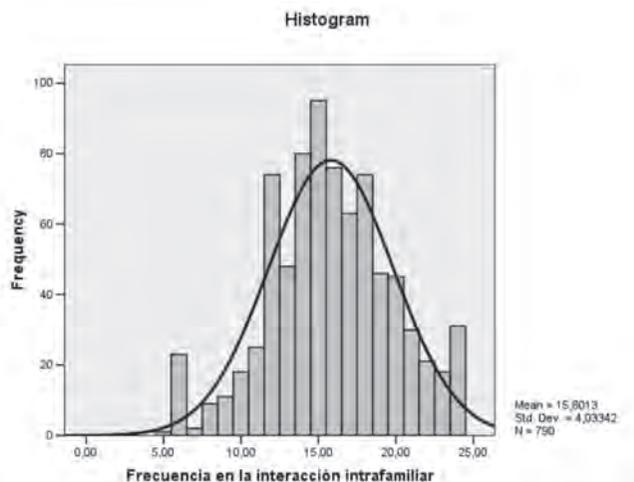
## Matriz de correlaciones y coeficiente de confiabilidad

Matriz de correlaciones entre ítems sobre modalidades de control social intrafamiliar						
	¿Hablas con tus padres de cuestiones de política?	¿Hablas con tus padres de diversión/ empleo del tiempo libre?	¿Hablas con tus padres de sexo y relaciones sexuales?	¿Hablas con tus padres de los estudios?	¿Hablas con tus padres de planes de estudio?	¿Hablas con tus padres de planes de trabajo y de futuro?
¿Hablas con tus padres de cuestiones de política?	1,000	0,422	0,428	0,260	0,263	0,336
¿Hablas con tus padres de diversión/ empleo del tiempo libre?		1,000	0,475	0,404	0,469	0,403
¿Hablas con tus padres de sexo y relaciones sexuales?			1,000	0,396	0,367	0,393
¿Hablas con tus padres de los estudios?				1,000	0,754	0,443
¿Hablas con tus padres de planes de estudio?					1,000	0,594
¿Hablas con tus padres de planes de trabajo y de futuro?						1,000

Todos los coeficientes son significativos al 95%.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,818	0,817	6

## Histograma de frecuencia para «Índice de control social» (frecuencia de interacción)



## Anexo VI. Índice «Creencias laborales»

### Distribución de Items

Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida		
	Casos	%
Muy de acuerdo	19	2
De acuerdo	145	18
En desacuerdo	474	60
Muy en desacuerdo	135	17
No sabe	20	3
	793	100

Los únicos que mejoran... son los que roban o venden droga		
	Casos	%
Muy de acuerdo	19	2
De acuerdo	80	10
En desacuerdo	392	49
Muy en desacuerdo	290	37
No sabe	12	2
	793	100

Los únicos que mejoran... son los que se van del país		
	Casos	%
Muy de acuerdo	54	7
De acuerdo	308	39
En desacuerdo	334	42
Muy en desacuerdo	71	9
No sabe	26	3
	793	100

Probablemente nunca tendré suficiente dinero		
	Casos	%
Muy de acuerdo	20	3
De acuerdo	199	25
En desacuerdo	442	56
Muy en desacuerdo	103	13
No sabe	29	4
Total	793	100

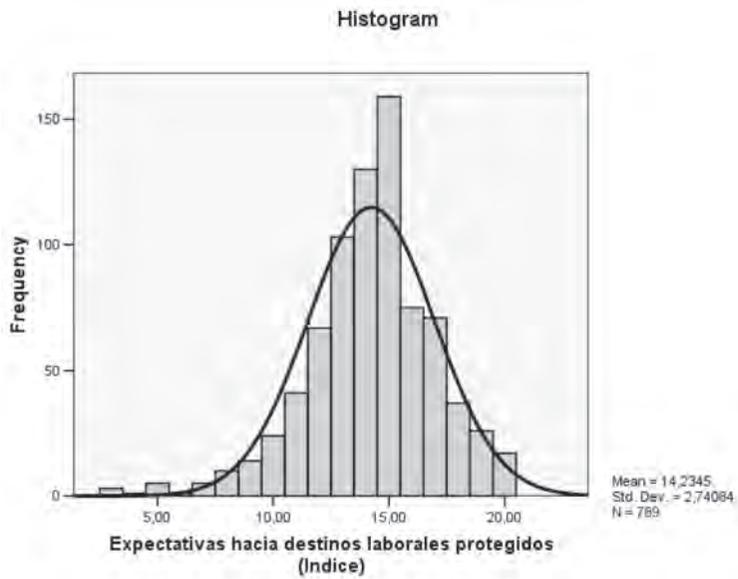
Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo		
	Casos	%
Muy de acuerdo	8	1
De acuerdo	131	17
En desacuerdo	445	56
Muy en desacuerdo	182	23
No sabe	27	3
	793	100

## Matriz de correlaciones y coeficiente de confiabilidad

Matriz de correlaciones entre ítems sobre creencias laborales					
	Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo	Probablemente nunca tendré suficiente dinero	Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida	Los únicos que mejoran... son los que roban o venden droga	Los únicos que mejoran... son los que se van del país
Desocupado, con muchas dificultades para obtener trabajo	1,00	0,59	0,30	0,26	0,18
Probablemente nunca tendré suficiente dinero		1,00	0,32	0,24	0,23
Por más que uno trabaje no va a mejorar sus condiciones de vida			1,00	0,33	0,30
Los únicos que mejoran... son los que roban o venden droga				1,00	0,33
Los únicos que mejoran... son los que se van del país					1,00
Todos los coeficientes son significativos al 9,5%					

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,685	0,689	5

## Histograma de frecuencia para «índice de creencias laborales»





Para comprender las condicionantes que rodean la participación educativo-laboral de los adolescentes en zonas urbanas vulnerables ¿es suficiente tomar en cuenta aspectos del origen familiar tales como la estructura o la acumulación de capitales familiares?, ¿qué otros elementos pueden ayudar a desencadenar o reforzar la baja participación educativo-laboral (no estudiar ni trabajar)? Esas son algunas de las preguntas iniciales de esta investigación que orientarán el estudio de las condicionantes de la baja participación educativo-laboral a partir de datos de encuesta.

A lo largo de las próximas páginas se procurará mostrar los vacíos que dejan los enfoques sociofamiliares más radicales, a riesgo de proponer algunas hipótesis alternativas de naturaleza exploratoria. Los hallazgos realizados ayudarán a la identificación de los factores que contribuyen a alcanzar grados de participación institucional superiores (o inferiores) a los esperados dada la acumulación de capitales familiares de los adolescentes (especialmente el capital cultural familiar).

ISBN: 978-9974-0-1369-8



9 789974 013698