

# Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay

*Denisse Gelber\**

**Resumen.** En Uruguay, casi un tercio de los jóvenes no completa Ciclo Básico (2008). Tan sólo cuatro de cada diez jóvenes de nivel socio-económico bajo completa este nivel respecto a nueve de cada diez de los jóvenes de nivel socio-económico más alto. Los estudios realizados hasta el momento en nuestro país, dan cuenta de la variedad de factores que contribuyen a esta brecha de logros educativos. Pero escasos son los que abordan la problemática del abandono educativo como un proceso a lo largo del tiempo. Este estudio contribuye en esta área, focalizándose en el Ciclo Básico y en el nivel socio-económico bajo. Se identifican configuraciones de riesgo y protección que conducen a distintas trayectorias educativas. El estudio no sólo identifica trayectorias de abandono temprano, sino también trayectorias exitosas y de riesgo.

**Palabras clave:** Ciclo Básico, trayectorias, deserción, riesgo, Uruguay.

## **At-risk, successful and drop-out paths in Uruguayan Ciclo Básico**

**Abstract.** Almost one third of Uruguayan youngsters do not complete Ciclo Básico (2008). Only four out of ten young people from lower socioeconomic level complete this level, but nine out of ten young people from an upper level do complete it. Studies carried out in our country account for the variety of factors that make this gap of educational achievements worse. But very few approach the problem of educational drop out as a process. This study contributes in this area, focusing on Ciclo Básico and on lower socioeconomic

---

\*Licenciada en Sociología por la Universidad Católica del Uruguay y Master en Sociología por la Universidad de Texas. Ha trabajado como investigadora en el Instituto de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Universidad Católica del Uruguay y como docente en esta universidad y asistente docente en la Universidad de Texas en Austin. Actualmente es doctoranda en Sociología por la Universidad de Texas.

level. Risk and protection configurations conducive to different educational paths are herein identified. The study identifies not only early-drop-out paths but also successful and at-risk paths.

**Key words:** Ciclo Básico, drop out, paths, risk, Uruguay.

--

Uruguay presenta una situación poco alentadora en materia educativa<sup>1</sup>. Por un lado, se destaca en América Latina por la cobertura universal en enseñanza pre-escolar y primaria, así como por la alta matriculación en Educación Media. Por otro lado, la tasa de abandono educativo temprano lo posiciona junto con los países menos desarrollados de la región, entre ellos Guatemala y Honduras (CEPAL 2002; SITEAL 2007). Tan sólo un tercio de los jóvenes de 20 a 29 años completa Educación Media (MIDES-INJU 2009). Mientras nueve de cada diez adolescentes (17-18 años) del quintil más rico completa Ciclo Básico y ocho de cada diez jóvenes (21-22 años) completan Educación Media, en el quintil más pobre estas cifras se reducen a cuatro de cada diez adolescentes y a uno de cada diez jóvenes (MEC 2008).

En los últimos cinco años se han implementado políticas focalizadas para prevenir el abandono y repetición en Ciclo Básico de la población más vulnerable (Programa de Impulso a la Universalización) y también para reincorporar a los desertores al sistema educativo formal (Programa de Aulas Comunitarias). A pesar de los resultados alentadores de las primeras evaluaciones (Aristimuño, Mancebo & Monteiro), los principales desafíos de la universalización de la Educación Media se mantienen.

Los estudios realizados hasta el momento en Uruguay identifican los principales factores que inciden en el abandono educativo temprano. Pero aún queda por ahondar en la pregunta: “¿por qué jóvenes con desventajas de origen similares recorren distintas trayectorias educativas?”. A partir de un enfoque cualitativo, el presente estudio contribuye a la producción existente en

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión revisada de los principales hallazgos de la tesis en Licenciatura en Sociología, dirigida por Carlos Filgueira, presentada en Agosto de 2005 en la Universidad Católica del Uruguay.

dos sentidos. Por un lado, ofrece un estudio focalizado exclusivamente en la población más vulnerable (adolescentes de nivel socio-económico bajo) y en el primer “cuello de botella” del sistema educativo (Ciclo Básico). Por otro lado, no sólo se concentra en el abandono educativo sino que identifica distintas trayectorias educativas (éxito, riesgo y abandono) a fin de dar cuenta de los principales aspectos que promueven la retención y el abandono temprano.

### **¿Cuáles son los factores que inciden en el abandono educativo temprano en Uruguay?**

El abandono educativo no es un evento particular ni espontáneo, sino un proceso complejo en el cual inciden factores de diversos ámbitos incluyendo aspectos familiares, escolares, individuales, y del grupos de pares (Cornejo et al., Finn, Raczinsky, Rumberger).

En la esfera familiar, se destaca como determinante principal el nivel socio-económico de origen, asociado a estructuras familiares inestables y al bajo nivel educativo de la madre. Estos factores inciden en las expectativas educativas de los padres para con sus hijos, las expectativas educativas de los jóvenes, el acceso a servicios educativos de baja calidad y una mayor propensión a comportamientos de riesgo (embarazo adolescente, adicciones, inserción laboral precoz) por el contexto y la incidencia del grupo de pares (CEPAL 1990, 2003, Kaztman 2001).

En lo que refiere a la institución, los factores que incrementan la propensión al abandono son: el tipo de centro educativo (asistir a un centro UTU<sup>2</sup> incrementa las chances de abandono respecto a asistir a un liceo), el sector (asistir a un liceo público incrementa las chances respecto a un liceo privado), tamaño del aula y centro, la insuficiente formación docente, la escasez de recursos humanos disponibles para atender las necesidades y demandas de los alumnos, la alta rotación del personal docente y directivo, y las expectativas que los docentes y demás profesionales les transmiten a los

---

<sup>2</sup> Los centros UTU ofrecen talleres en oficios (peluquería, zapatería, etc) y carreras técnicas de nivel terciario. Desde 1996 estos centros también ofrecen Educación Secundaria en la modalidad de Ciclo Básico Tecnológico y Bachillerato Profesional.

jóvenes (ANEP-MESyFOD, Beke & Rován, Brembeck, CEPAL 2003, Fullan, García Huidobro, Mortimore et al., Van Rompay).

El nivel socio-cultural del centro educativo afecta el nivel de aprendizajes y, consecuentemente, los logros educativos (ANEP-MESyFOD y UTU/BID, ANEP/CODICEN 2004, 2007). Los estudios más recientes dan cuenta de que éste afecta más el nivel de aprendizajes adquirido que las características socio-económicas de origen (Boado & Fernández, Fernández et al. 2009). Considerando que la gran mayoría de los estudiantes asisten a centros educativos públicos, y que éstos reclutan alumnos por barrio en un contexto de creciente segregación residencial (Kaztman y Retamoso), el sistema educativo uruguayo está reproduciendo las desventajas de origen del alumnado.

El análisis de aspectos individuales da cuenta de la relevancia de las expectativas educativas, el género (los varones son más propensos al abandono escolar), la formación de una familia con hijos, la propensión a aceptar un trabajo de tiempo completo o la incorporación temprana al mercado laboral y el rezago escolar —cuanto más temprano en la trayectoria escolar, mayor es su impacto (ANEP-CODICEN 2000, ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003, 2003a).

Entre los principales motivos del abandono escolar precoz, los jóvenes reportan: la incorporación laboral o necesidad de un empleo, razones académicas, desinterés o desmotivación y responsabilidades familiares o asunción de roles adultos (maternidad, emancipación). Sin embargo, las causas son diferentes por género, siendo el empleo preponderante entre los varones y las responsabilidades familiares entre las mujeres (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003, Fernández et al. 2009).

Los estudios longitudinales y retrospectivos, que dan cuenta del abandono como una acumulación de factores a lo largo del tiempo, coinciden en la incidencia de las principales variables: género, experiencia de fracaso escolar, región de residencia, tipo de centro educativo y nivel socio-económico del hogar (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003a, Boado & Fernández, Fernández et al. 2009, MIDES-INJU 2009).

A pesar de la riqueza de los hallazgos listados, debemos considerar algunas limitantes. En primer lugar, los principales modelos de propensión al abandono educativo temprano y de trayectorias educativas se basan en

muestras de estudiantes de tercero de Ciclo Básico (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003) o de estudiantes de 15 años, independientemente del grado en que se encuentren (Fernández et al. 2009). Esto hace que al menos un cuarto de los adolescentes no sea considerado en las estimaciones siendo, en su mayoría, los jóvenes más vulnerables al abandono educativo temprano.

En segundo lugar, los estudios representativos de la población a nivel nacional (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003a, MIDES-INJU 2009) no exploran la variedad de factores al interior del nivel socio-económico bajo que permitiría comprender por qué, a pesar de las altas chances de abandono temprano, algunos se mantienen en el sistema educativo.

Finalmente, a pesar de la importancia cabal del rezago en el proceso de abandono educativo, aun resta por conocer cómo este fenómeno impacta en la autoestima de los jóvenes y en sus expectativas e ideología educativa en general a fin de comprender sus efectos colaterales. Esto resulta de especial interés debido a que Uruguay se destaca en la región por su alta tasa de repetición desde edades tempranas (Cardozo).

El presente estudio procura contribuir en estos tres aspectos. La exploración de las trayectorias de éxito, riesgo y abandono antes de completar Ciclo Básico, entre los adolescentes de nivel socio-económico bajo, permitirá identificar los principales factores que diferencian a los desertores de quienes se mantienen en el sistema educativo así como a aquellos que contribuyen al éxito. A partir de esto, se sugerirán intervenciones adecuadas a las necesidades diferenciales de los jóvenes. Por otro lado, el enfoque multidimensional —considerando aspectos institucionales, familiares e individuales— permitirá explorar cómo interactúan los diversos factores en las trayectorias y la relevancia diferencial de las distintas esferas por trayectoria educativa.

Finalmente, el enfoque cualitativo del estudio permitirá explorar en mayor profundidad las variables “blandas” identificadas en los estudios mencionados.

## **Método y datos**

A fin de responder la pregunta “¿Por qué jóvenes con desventajas de origen similares recorren distintas trayectorias educativas en el Ciclo Básico?” el estudio se propuso dos objetivos. Primero, ahondar en la identificación de las condiciones de riesgo (que potencian el abandono educativo) y las condiciones protectoras (que favorecen la retención) que intervienen en las trayectorias educativas provenientes de las dimensiones institucional, individual y familiar. Segundo, identificar cómo estas condiciones interactúan a lo largo del tiempo conduciendo a distintas trayectorias educativas en Ciclo Básico.

En el análisis se consideraron cuatro tipos de jóvenes de acuerdo con su trayectoria educativa: los “desertores” (quienes no se reinscribieron tras aprobar o repetir algún grado de Ciclo Básico), los “estudiantes en riesgo” (quienes se encuentran rezagados, con expectativas educativas medias), los “resilientes” (estudiantes con buen rendimiento y altas expectativas educativas, incluyendo repetidores) y los “migrantes” (quienes cansados de frustraciones en la educación formal, se capacitan en el sistema educativo informal). La focalización del estudio en el nivel socioeconómico bajo condujo a la selección de jóvenes que habitan zonas periféricas de la capital<sup>3</sup>.

Debido a que la gran mayoría de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo asisten a centros educativos públicos, no se consideró al sector privado. Considerando la incidencia del tipo de centro educativo en la propensión al abandono, se reclutaron jóvenes de Ciclo Básico y Ciclo Básico Tecnológico. A fin de explorar el efecto del nivel socio-cultural del centro educativo en las distintas trayectorias, se reclutaron adolescentes de dos tipos de centros diferentes: centros educativos dentro o próximos a los barrios carenciados (nivel sociocultural crítico) y centros educativos en arterias principales de la ciudad que, por su accesibilidad, atraen a estudiantes de diversas zonas de Montevideo contribuyendo a un nivel sociocultural heterogéneo.

---

<sup>3</sup> Las zonas fueron seleccionadas entre las definidas por el Censo de Población y Vivienda de 1996 como las que concentran mayor pobreza en Montevideo.

Entre octubre de 2004 y abril de 2005 fueron realizadas 60 entrevistas semi-estructuradas<sup>4</sup> a adolescentes estudiantes y desertores de Ciclo Básico y Ciclo Básico Tecnológico en doce instituciones de contexto crítico y centros “aluviones”<sup>5</sup> de Montevideo y Área Metropolitana. Se entrevistó a 19 resilientes (ocho de liceo y once de UTU), 16 estudiantes en riesgo de abandono (nueve de liceo y siete de UTU) y 20 desertores (16 de liceo y cuatro de UTU).

Por categoría de estudiante se obtuvo una muestra similar por género. 41 entrevistados tenían entre 14 y 16 años al momento de la entrevista. Por grado de Ciclo Básico, quince asistían a 1º y ocho habían abandonado en ese grado; diez asistían a 2º y ocho habían abandonado en ese grado; diez asistían a 3º y cuatro habían abandonado en ese grado. Finalmente, trece jóvenes asistían a alguna ONG zonal en que realizaban talleres o recibían apoyo escolar.

En los centros educativos se realizaron entrevistas a la dirección y/o equipo multidisciplinario a fin de indagar respecto a las especificidades institucionales, las estrategias de retención de estudiantes en riesgo de abandono, así como las estrategias de apoyo y contención para con los estudiantes más desfavorecidos en términos socio-económicos y académicos. Las entrevistas dieron cuenta de percepciones negativas comunes respecto a las familias de los estudiantes, destacando su falta de compromiso en la tarea educativa de los jóvenes. Por ello, los centros educativos mantenían un vínculo laxo o negativo con las familias de los estudiantes (excepto en un liceo). En términos generales, todos los centros contaban con tasas de abandono y repetición superiores en los estratos más desfavorables y en 1er grado, y un importante desgranamiento a lo largo de los tres años del Ciclo Básico. Excepto dos, los centros ubicados en zonas periféricas contaban con importantes problemas edilicios (vidrios rotos, falta de puertas) e higiénicos por

---

<sup>4</sup> Se reclutó a los jóvenes mediante el apoyo de equipos multidisciplinarios en los centros educativos y ONGs, así como mediante “bola de nieve” a partir de referentes locales en los barrios seleccionados. Las entrevistas fueron realizadas junto a Cecilia Blumetto.

<sup>5</sup> El término “centro aluvión” se tomó del relato de los informantes claves entrevistados. De este modo se clasifica a los centros educativos que se encuentran en arterias principales de la ciudad atrayendo estudiantes de una gran variedad de zonas por su accesibilidad.

carencia de personal de limpieza. Todos presentaban problemas de seguridad y violencia en los alrededores.

A fin de explorar el rol de organizaciones que contribuyen en la formación curricular y que proveen un espacio de contención a los adolescentes de zonas vulnerables, se entrevistaron informantes claves de tres ONGs en los barrios seleccionados para el estudio. Por último, a fin de explorar el rol de una de las propuestas alternativas a la educación formal ofrecidas al momento del estudio, se entrevistaron docentes del programa de Áreas Pedagógicas<sup>6</sup>.

### **Hallazgos: la complejidad de las trayectorias educativas en Ciclo Básico**

El análisis conjunto de las entrevistas, permitió identificar las características generales de las trayectorias de los resilientes, estudiantes en riesgo de abandono, migrantes y desertores en base a dos aspectos. En primer lugar, en base al predominio de condiciones de riesgo o protección en la dimensión institucional, individual y familiar. En segundo lugar, en base al “peso” y la “reversibilidad” de los factores intervinientes en las distintas trayectorias. Estos aspectos resultan los más relevantes para comprender por qué jóvenes con similar predominio de condiciones de riesgo o protección, recorren trayectorias educativas distintas, como analizaremos en breve.

#### **I. Las trayectorias educativas: predominio de riesgo o protección**

Antes de adentrarnos en la presentación de las distintas trayectorias educativas, vale la pena destacar las características generales y principales diferencias entre los resilientes, estudiantes en riesgo de abandono, migrantes y desertores.

En términos generales, los resilientes son los únicos que cuentan con un predominio de condiciones protectoras en la dimensión individual (psico-social),

---

<sup>6</sup> Áreas Pedagógicas es una oferta educativa fundamentalmente para jóvenes de hogares o centros de reclusión del INAU a la que acceden también jóvenes de nivel socioeconómico bajo mediante convenios del centro con ONGs. Allí cuentan con clases personalizadas y, de acuerdo a los avances que alcanzan, rinden los grados de Ciclo Básico bajo el formato de asignaturas libres hasta completar 4º grado de Educación Media.

que se traduce en: altas expectativas educativas, autoestima alta que los convence que accederán a éstas y una proyección de futuro optimista aun entre aquellos que se encuentran rezagados o con dificultades en el hogar. A su vez, son los jóvenes que más se encuentran integrados al centro educativo. Esta integración se observa en tres planos (Fredricks et al.). Por un lado, respetan las normas y carecen de problemas de conducta (“involucramiento actitudinal”). Por otro lado, su principal ámbito de socialización es el centro educativo, de modo que sus pares son también estudiantes. Finalmente, se encuentran involucrados desde el punto de vista cognitivo, lo que se evidencia en su esfuerzo y trabajo duro.

Los estudiantes con riesgo de abandono se distinguen entre estudiantes con riesgo alto y bajo. La principal diferencia entre los estudiantes con riesgo bajo y los resilientes es psico-social. Los estudiantes con riesgo bajo presentan expectativas educativas menores y carecen de la convicción que podrán superar las dificultades del Ciclo Básico en vista de su situación rezagada. Son entonces, los apoyos desde las familias, los centros educativos y ONGs los que contribuyen a su retención.

Una de las principales diferencias entre los estudiantes con riesgo bajo respecto a los estudiantes con riesgo alto y desertores es la experiencia reiterada de fracasos escolares. Por lo general, los estudiantes con riesgo alto y desertores han repetido más de dos veces —siendo su primer experiencia en los primeros años de Primaria— lo que conduce a menores expectativas educativas, mayor propensión a la inserción laboral, menor involucramiento con el centro educativo y afiliación con pares desertores o con bajas expectativas educativas (Battin-Pearson et al., Cairns et al., Carbonaro, Kaplan et al.) La asociación con pares “conflictivos” incrementa más sus chances de abandono que sus dificultades académicas cuando los estudiantes son estigmatizados como problemáticos por la institución y ésta toma medidas al respecto (Battin et al., Finn). En otros casos, los estudiantes con riesgo alto y desertores carecen de pares en el centro educativo, lo que los motiva aún más a dejar de asistir.

Por último, la principal diferencia entre los desertores y migrantes es la convicción de que mantenerse en el sistema educativo es necesario para “ser alguien en la vida”. Por tanto, a pesar de similares experiencias de fracaso escolar e incluso de enfrentamientos con las autoridades del centro educativo,

los migrantes optan por mantenerse afiliados al sistema educativo ya sea en ONGs o en talleres de oficios cuando son mayores de 15 años. Estos jóvenes se dan por vencidos con el sistema de educación media pero no con la educación en general.

Con estas diferencias en mente, analizamos a continuación la tipología hallada de trayectorias educativas. En el Recuadro 1 se identifican las distintas configuraciones de trayectorias educativas que se generan a partir de la interacción entre las tres dimensiones de análisis (familia, individuo y centro educativo). El aspecto central para definir la trayectoria es el predominio de condiciones de riesgo y protección. En un esquema ideal, los estudiantes más próximos al abandono (estudiantes con riesgo alto) serían aquellos con predominio de condiciones de riesgo en dos dimensiones, los resilientes aquellos con predominio de condiciones de protección en las tres dimensiones, los desertores aquellos en una situación inversa. Sin embargo, los relatos de los jóvenes dieron cuenta de mayor complejidad. A modo de ejemplo, estudiantes en riesgo y desertores pueden presentar similar predominio de condiciones de riesgo y protección pero recorrer trayectorias distintas por la acción u omisión de los centros educativos, ONGs o familias.

**Recuadro 1. Configuraciones de trayectorias educativas según predominio de condiciones de riesgo y protección por dimensión de análisis.**

		INDIVIDUO			
		(+)	(-)	(+)	(-)
		FAMILIA		FAMILIA	
		(+)	(-)	(+)	(-)
CENTRO EDUCATIVO	(+)	Resilientes (1)	Resilientes (3)	Estudiantes con riesgo bajo Desertores (1)	Estudiantes con riesgo alto (1) Desertores (2)
	(-)	Resilientes (2)		Migrantes Desertores “problemáticos” (1)	Estudiantes con riesgo alto (2) Migrantes Desertores “problemáticos” (2) Desertores “extremos”

(+) Predominio de condiciones protectoras

(-) Predominio de condiciones de riesgo

## Los resilientes

Edith Grotberg et al. plantean que la resiliencia es “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (9) y esto es lo que distingue a los *resilientes* (1). Estos jóvenes enfrentaron una situación crítica en su núcleo familiar (fallecimiento de uno de los padres o hermanos, cuidado de familiares con enfermedades, abandono de uno de los padres) pero la han afrontado exitosamente a través de un circuito virtuoso promovido por el apoyo coordinado de sus familias, centros educativos y, en algunos casos, ONGs. Por parte de la familia, cuentan con una importante estimulación y apoyo sostenido de al menos uno de los adultos del hogar para mantenerse en el sistema educativo. Mediante el discurso y práctica se les transmiten expectativas alcanzables (Educación Media completa) y se les brinda facilidades para que las alcancen. Esto genera que, en varios casos, la continuación del estudio sea parte de una “deuda familiar”, en especial a las madres, para retribuir los costos y las ilusiones. Los equipos multidisciplinarios<sup>7</sup> cumplen esta tarea en los centros educativos, brindándoles apoyo emocional y afectivo.

En otros casos, la contención se encuentra en las ONGs que les ofrecen modelos de rol, compañeros “exitosos” dentro del barrio y herramientas de estudio para lidiar con las dificultades del Ciclo Básico. El apoyo escolar personalizado aumenta su rendimiento salvando las carencias de los centros educativos que conllevan al fracaso escolar (tratamiento despersonalizado, ausentismo docente, entre otras).

La contención de los centros educativos y de las ONGs genera un circuito virtuoso, en especial para aquellos jóvenes que se encuentran rezagados, al transmitirles una imagen positiva que refuerza su autoestima, consolida expectativas educativas altas y promueve exitosamente su involucramiento con la tarea educativa.

---

<sup>7</sup> Los equipos multidisciplinarios están compuestos por un/a Trabajador/a Social, un Psicólogo/a y Maestro/a. Han sido incorporados desde 1996 a la gran mayoría de los centros educativos que ofrecen Ciclo Básico y su función es contribuir en la retención del estudiantado más vulnerable a nivel académico y socio-económico.

Entre los jóvenes que no asisten a ONGs, el apoyo institucional se encuentra reforzado por el apoyo escolar de al menos uno de los integrantes del hogar o de sus pares. Sin importar el nivel educativo de los adultos a cargo, éstos colaboran y controlan sus tareas así como evitan el contacto con pares en el barrio por considerarlos “malas influencias”. Una estrategia para lograrlo es el envío de los jóvenes a centros “aluviones” a fin de que interactúen, alejados del barrio, con pares de diversos estratos. La sinergia de estrategias promotoras (apoyo académico) y preventivas (control de espacios de socialización) promueve el éxito de estos estudiantes (Furstenberg et al.).

La diferencia entre estos jóvenes y los *resilientes* (2) es que estos últimos se encuentran disconformes con el centro educativo por la falta de control institucional. Los jóvenes no se sienten protegidos por la institución ni contenidos y en algunos casos hasta la perciben como caótica o “tierra de nadie”. Esto último ocurre en especial en liceos de gran tamaño con recursos humanos insuficientes. Desde la familia, se promueven estrategias similares a las mencionadas anteriormente y se controla que el joven se mantenga alejado de actos disruptivos en el recinto. La asistencia a ONGs es más frecuente entre estos resilientes.

Los *resilientes* (3) son aquellos jóvenes que encuentran su principal contención educativa en las instituciones. Desde las familias, las dificultades económicas o la necesidad de ocupar un rol doméstico (cuidado de abuelos, hermanos, entre otros) afectan la asistencia de los jóvenes así como su dedicación a los estudios. Sin embargo, en los centros educativos se les flexibiliza las inasistencias y se las justifica a fin de motivarlos a continuar, así como se los apoya en la superación de problemas personales y de rendimiento mediante la colaboración del equipo multidisciplinario o docentes comprometidos con su tarea.

Adicionalmente, el centro educativo se presenta como el principal ámbito de socialización y por tanto los jóvenes se encuentran fuertemente motivados a asistir. En estos casos, el centro educativo es el principal propulsor del circuito virtuoso anteriormente mencionado y por tanto el joven se mantiene en el sistema educativo con altas expectativas y buen rendimiento.

En base al análisis comparado sobre las distintas trayectorias exitosas, dos aspectos resultan evidentes. En primer lugar, los resilientes son los únicos

que cuentan con predominio de condiciones protectoras a nivel individual. Esto da cuenta de la relevancia sustantiva de las expectativas educativas altas y la convicción de futuro promisorio. La sinergia entre familias y centros educativos conduce a las trayectorias más beneficiosas. Ante dificultades familiares o ineficacia de los centros escolares, la combinación positiva entre centros educativos-ONGs o familias-ONGs resulta necesaria para sostener el éxito de estos estudiantes. ¿Qué es lo que proveen estas distintas sinergias?: una red de capital social (relaciones con grupos de pares que valoran la educación, modelos de rol, y marcos normativos) que protegen al joven de las adversidades del barrio y compensan las carencias de los centros educativos o las familias (Coleman) promoviendo el involucramiento “cognitivo” y “actitudinal” del joven con el centro educativo (Fredericks).

### **Los estudiantes con riesgo de abandono y los desertores**

Los estudiantes en riesgo y desertores se sienten inseguros respecto a su capacidad para completar Ciclo Básico debido a sus reiterados fracasos escolares. Es por ello que, en el caso de los estudiantes con riesgo alto, una nueva experiencia de fracaso —ya sea por ausentismo o calificaciones— resulta fatal.

Ante esta inseguridad, las estrategias familiares e institucionales para promover el involucramiento cognitivo y actitudinal resultan claves. Estrategias desde una sola de estas dimensiones no son suficientes para retenerlos en el sistema educativo y por ello el rol de las ONGs resulta sumamente relevante. Sin embargo, la sinergia no siempre resulta. Ante determinados factores adversos —familiares e individuales— el abandono es inevitable.

Los *estudiantes con riesgo bajo (1)* se encuentran rezagados y tienen expectativas educativas medias. Aspiran a, por lo menos, completar Ciclo Básico y, si es posible, un curso básico en UTU como adicional. En estos casos hay una propensión a emplearse a fin de obtener gratificaciones en el presente y adquirir cierta independencia. Sin embargo, desde la familia y el centro educativo se generan los mecanismos necesarios para retener al joven. Desde la familia se presiona al joven para completar el Ciclo Básico, en especial cuando se encuentra en tercer grado, se dialoga respecto a su futuro

generando en el joven la necesidad de salvar una “deuda familiar” manteniéndose en el sistema o, directamente, se lo obliga a asistir. Cuando el joven comienza a ausentarse, ya sea por aburrimiento, “rateadas” o por emplearse a medio tiempo, los centros educativos flexibilizan y hasta justifican sus inasistencias a fin de motivarlo a continuar asistiendo.

Una situación diferente aparece cuando la motivación para dejar de asistir al liceo no se encuentra relacionada al empleo sino a una depresión por una situación crítica familiar. En estos casos, si bien desde la familia y la institución se apoya al adolescente como analizáramos en el caso de los *resilientes (1)*, el adolescente cuenta con menores expectativas educativas. Esta situación motiva su abandono. Aquí predominan condiciones protectoras desde la familia como el diálogo constante, la transmisión de expectativas educativas alcanzables y la exigencia por asistir a pesar de la situación. El adulto a cargo logra controlar y motivar al joven para su retención y este mecanismo resulta efectivo ya que, a pesar de un abandono intermitente, el joven mantiene en el centro educativo lazos estrechos que lo motivan a retornar. En estos casos, la depresión se supera por el apoyo conjunto de la familia e institución en tanto ámbito de socialización.

Podemos concluir entonces que el involucramiento positivo con el centro educativo —donde el joven mantiene sus pares o el apoyo de los docentes— resulta cabal para fortalecer las estrategias familiares y lograr retener a los estudiantes en riesgo.

En situaciones particulares como el embarazo adolescente, las jóvenes tienden a abandonar los estudios. Tras experiencias de rezago escolar, las expectativas educativas son bajas y, a pesar del apoyo familiar e institucional para que la joven retorne a los estudios, estos fracasan. El abandono se justifica porque, a medida que pasa el tiempo, la joven se encuentra más rezagada, menos vinculada con la institución, se siente adulta entre sus nuevos compañeros y encuentra menor motivación para reincorporarse al sistema educativo. En estos casos, la asistencia al turno nocturno no se plantea como opción por los peligros que encierra.

Los *estudiantes con riesgo alto (1)* son aquellos que, ante el primer fracaso en Ciclo Básico, están dispuestos a abandonar el sistema educativo o incorporarse a otras formas de capacitación. Estos casos, teóricamente reflejo

de una baja tolerancia al fracaso escolar, se justifican porque el joven ya se encuentra rezagado (al menos dos años), su incorporación al Ciclo Básico ha sido traumática por los déficits de aprendizajes acarreados desde Primaria que le han dificultado mantener el ritmo de su grupo-clase y porque desde la familia o desde conocidos el alcance de logros educativos superiores no ha facilitado su inserción laboral. De este modo, los jóvenes se incorporan al Ciclo Básico para probar suerte siguiendo con la normativa social, pero desde la familia no cuentan con presiones para mantenerse en el sistema educativo.

En algunas ocasiones, el abandono es producto de una profecía auto-cumplida en que el joven se encuentra convencido de que no podrá lidiar con las dificultades del Ciclo Básico. Esta percepción se refuerza por el escaso o nulo apoyo familiar, ya sea por sobre-empleo o porque su bajo nivel educativo los hace sentir incapaces de colaborar en la tarea educativa del joven.

Una estrategia exitosa para retener a estos jóvenes es proveerles de apoyo escolar extra-curricular (generalmente ofrecidos por ONGs). Allí, el joven adquiere los conocimientos que el centro educativo falla en transmitirle (por superpoblación, desmotivación docente y escasez de duración de la clase respecto a la cantidad de temas a dictar, entre otros), aumenta el rendimiento y por tanto su autoestima en tanto que “puede” lidiar con el Ciclo Básico.

En ocasiones, las adversidades familiares son tales que el joven requiere de un apoyo doble: desde el centro educativo y una ONG. El equipo multidisciplinario, un docente referente y en ocasiones algún adscripto cumplen esta tarea pero, a pesar de los esfuerzos (justificación de inasistencias, donación de útiles, prestación del almuerzo o copa de leche), el centro educativo no puede salvar las deficiencias de aprendizaje ni dedicarle el tiempo necesario al joven para brindarle una contención afectiva y adicionalmente educativa. Por tanto, el joven requiere inevitablemente del apoyo de una organización externa al sistema educativo. En estos casos, el joven intenta estar la mayor parte del día fuera de su hogar manteniéndose entre pares “exitosos” y adultos que le brindan contención y afecto motivándolo a quedarse en el sistema educativo. Cuando la ONG ejerce una influencia importante en el joven al punto de lograr obligarlo a asistir al centro educativo y genera con éste un vínculo estrecho que le permite un control estricto de sus tareas y avances,

en cierta medida los educadores logran “sustituir” la ausencia de motivación familiar convirtiéndose en su principal refugio.

Por último, en los casos más extremos (necesidades básicas insatisfechas en el hogar, violencia doméstica, entre otros) cuando el joven carece de un mínimo apoyo o estimulación familiar, el apoyo de los centros educativos y ONGs no es suficiente para retener al joven en el sistema educativo. En principio, el abandono se plantea de modo intermitente hasta superar la crisis familiar pero en general no retornan al sistema educativo.

Los profesores estaban de mi lado y todos los días me preguntaban si pasaba algo en mi casa o me sacaban para afuera y me veían llorando y me decían “tuviste problemas en tu casa”, ya me conocían. Y cuando no teníamos para comer tampoco, nos daban de comer ahí y no nos hacían pasar hambre. Sino también una profesora nos llevaba al supermercado a la salida. Dejé el liceo por problemas familiares porque teníamos problema con mi padre y todo, que le pegaba a mi madre y todo. Faltan los vidrios, dormimos en el piso, no tenemos cama [. . .] Empecé a faltar también porque ya no tenía ganas tanto porque los problemas me tiraron abajo y no tenía ganas de estudiar por todos los problemas. Mi padre nos mandaba a vender todos los días para el vino y si no vendíamos nos relajaba. (Desertora de “liceo crítico”)

A diferencia de los anteriores, los *estudiantes en riesgo alto* (2) son aquellos cuya permanencia en el sistema educativo pende de un hilo: encontrar empleo. Estos jóvenes presentan las siguientes características: fracaso escolar reiterado en Ciclo Básico (alcanzando tres oportunidades en los casos más frecuentes), expectativas educativas altas pero irreales frente a su escasa motivación; apoyo familiar ineficaz (falta de control de actividades, falta de control de tareas aunque una transmisión de expectativas educativas altas) y contradictorio ya que se motiva al joven a migrar a otras ofertas educativas o a trabajar frente a situaciones adversas; y apoyo institucional ineficaz por la imposibilidad de dedicación al joven en la superación de sus dificultades. Estos jóvenes buscan gratificaciones en el presente ya sea uniéndose a pares propensos a comportamientos de riesgo o buscando emplearse lo más pronto posible. En estos casos, la única razón que mantiene al joven en el sistema

educativo es que aún no se ha concretado una oferta laboral adecuada a sus demandas.

### **Los desertores “problemáticos”**

Una característica común entre los desertores y los estudiantes en riesgo es el rezago educativo, como ya mencionamos. De acuerdo con Jeremy Finn, el fracaso escolar es el paso inicial en el proceso de abandono educativo “frustración-autoestima”. El rezago afecta negativamente la autoestima del joven, quien comienza a presentar problemas de conducta para lidiar con su fracaso. Esto conlleva el rechazo por parte de las autoridades del centro educativo y la aceptación por parte de pares con bajas expectativas educativas y riesgo de abandono. Los problemas de conducta se vuelven más frecuentes y el joven es estigmatizado como “estudiante problemático”. La atención de los docentes se concentra en disciplinar al alumno en vez de colaborar con sus dificultades de rendimiento. Tras crecientes dificultades en el centro educativo, el joven busca espacios fuera del recinto escolar para sentirse exitoso, genera su espacio de socialización por fuera del recinto y finalmente abandona el sistema educativo —la mayoría de las veces, expulsado. La combinación entre desempeño bajo, problemas de conducta y rezago tiene un mayor impacto en el abandono que estos factores considerados aisladamente (Cairns et al.).

Los jóvenes entrevistados dan cuenta de este proceso vivenciado tanto por mujeres como por varones. Desde su relato, la violencia simbólica por parte de la institución afecta sus posibilidades de selección del centro educativo —por tanto ingresan al Ciclo Básico desmotivados y sin sus pares— así como termina conduciendo al abandono.

“Yo iba a ir a anotarme a la UTU pero no me quisieron aceptar por la conducta y me tuve que anotar en el liceo. En el carné tenía Bueno Regular por peleas con compañeros. La adscripta me dijo: “no te podemos aceptar acá” y mi madre preguntó por qué y le dijeron: “Mucha pelea tiene. Acá, esta UTU no es de pelearse mucho. (Desertor de liceo crítico)

Me mudé para acá y después quise dar de baja del liceo de allá y cambiarme a alguno de acá y por ser repetidor y la discriminación que hay, no me

aceptaban. No me dan el pase por ser repetidor. Si soy aprobado sí. En todos lados es así. Por principio ya cuando decís que sos repetidor, la discriminación. A veces te dejan en lista de espera y llaman al otro liceo a ver cómo eras y te dicen que no. (Desertor de UTU crítica)

A la ignorancia familiar acerca de la ilegalidad de estos mecanismos — por ser instituciones públicas— se suma la falta de diálogo intrafamiliar acerca de las expectativas de futuro y de la tarea educativa en general. Esto es producto de la asunción familiar sobre el joven como incapaz para afrontar la Educación Media.

La opción entre desertar o migrar hacia otra opción educativa recae en tres factores. Primero, la tolerancia a un fracaso escolar adicional (luego de tres repeticiones, difícilmente el joven se mantenga en Ciclo Básico). Por otro lado, la convicción del adolescente que sin Educación Media encontrará importantes dificultades para adquirir un empleo e hipotecará su probabilidad de salir de la pobreza. De manera complementaria, el joven requiere del apoyo de una ONG en materia escolar o que le brinde facilidades para acceder a otros centros educativos y lo estimule a mantenerse en el sistema educativo. Sin este apoyo externo, el joven abandona los estudios.

Repetí dos años: repetí en 3° de escuela y después en 2° de liceo. Fui al Liceo H. Nos juntábamos todos, éramos como seis, siete y nos aburríamos así. Nos hacíamos echar cuando estábamos aburridos. Después dejé el liceo cuando me di cuenta de que iba a repetir y que me iba “libre”. Me pedí el pase a la UTU porque ahí ya iba a tener a los mismos profesores y ya estaba junado desde el principio. Yo supuestamente iba a hacer los talleres pero no me dejaron. Ya estaban llenos los lugares, entonces hice Ciclo Básico. Eran todos más chicos; nadie hacía relajo, yo era el más grande, era el único repetidor entonces estaba re... “¡Ah, repetiste!”, ¿viste? Yo no sé, no me gustaba, me aburría. Y también tuve... Ahí tuve un cacho un problema con un profesor de Informática. Y entré a faltar, a faltar, y dije “tá, ya no...”. Le planteé a mi madre que no quiero más estudiar, que no tengo más ganas, que el año que viene empiezo con toda, y tá, y me dijo que sí. (Desertor de UTU crítica)

Yo repetí dos años: repetí en 3° de escuela y después 2° de liceo. Hacía demasiadas cosas malas. Muchas. Mucho relajo, rateadas, líos, revueltas.

Muchas cosas malas. Y repetí por mala conducta, faltas, notas bajas de los profesores. En 1° me fui a todas las materias y salvé todas menos la última que fue matemática que no la fui a dar. En 1° hacía más locuras pero era más tranquilo que en 2°, y tá, y este año me dijeron que repetía y no podía dar las materias libres. Tenía 14 observaciones y 3 suspensiones. Con 4 suspensiones te echan del liceo y no podés entrar a uno por uno o dos años. Yo estaba ahí. Dejé... 3 semanas antes. (Desertor de UTU crítica)

A lo primero entré con todas las pilas, sí, que voy a estudiar..., empecé con tres bajas, empecé bien, después empecé a subir, a subir, tenía tres bajas. Después me fui con siete, cuando dejé el liceo tenía ocho, todas, pero cuando empecé tenía tres, a lo que ya había entrado en confianza ya hacía cualquiera. A mitad de año tuve suspensión, tuve observaciones, después que ya entré en confianza, que ya no quería ir más, ahí empecé a hacer relajo. Era fácil, menos matemática. Lo que pasa que tenés que estudiar y ponerte las pilas. Algunos días trabajaba y otros días no, no sé. Tá, el primer año fui y lo dejé porque me aburrí. Llega un momento que te aburrís, siempre lo dejé a mitad de año el liceo. [. . .] A lo primero iba y me hacía la rata, porque el liceo está cerca de AFE, caminábamos todo por ahí, íbamos a la escuela a joder. Estaba bueno. Nos escapábamos, nos íbamos a la playa. Después el segundo año, a lo primero no quería ir porque me daba vergüenza, pasaron todos mis compañeros, todos para segundo y yo seguía ahí en primero. Una vez hablaron conmigo y me dijeron: “te estamos por echar, la mínima que hagas te vas” y ahí lo dejé. (Desertora de liceo crítico)

En otras ocasiones, desde la familia se intenta retener al estudiante en el centro educativo, pero el centro educativo pone condiciones como, por ejemplo, el tratamiento psiquiátrico. En estos casos, los centros educativos han estigmatizado al joven como problemático, consideran a la familia negligente y asumen un rol controlador que termina por expulsar solapadamente al joven. Estos jóvenes se encuentran rezagados, carecen de vínculos estrechos en la institución, sus expectativas se encuentran reducidas y la violencia simbólica debilita aun más su escasa motivación por asistir (que principalmente es producto de la presión familiar por “ser alguien en la vida”). Que el joven migre hacia otras ofertas educativas, en vez de abandonar el sistema educativo, depende del control familiar sobre sus actividades y de los comportamientos de riesgo a los que se ha expuesto. Cuando los jóvenes se encuentran entre

“malas juntas” y la familia, a pesar de sus esfuerzos, no pudo retenerlos en el sistema, éstos no retornan al sistema educativo.

Por último, los *desertores “extremos”* son aquellos estudiantes problemáticos que no sólo son estigmatizados por la institución como casos perdidos sino que consumen drogas y cuentan con apoyo familiar para abandonar el sistema educativo a fin de evitar continuar con una inversión no redituable. En estos casos, los jóvenes no migran a otras ofertas educativas porque su autoestima y la imagen transmitida por sus familias, comunidad y pares es que es “un bueno para nada”. Estos jóvenes son aquellos que se suman a las estadísticas de los que no trabajan, no estudian ni buscan empleo.

## **II. Identificación de las principales condiciones de riesgo y protección**

A partir de la tipología presentada, se observa que el predominio de condiciones protectoras o de riesgo no es suficiente para comprender por qué jóvenes con similares desventajas se encuentran en situaciones distintas (dentro o fuera del sistema educativo). Y esto se explica por dos factores. En primer lugar, no todas las condiciones contribuyen igualmente a las trayectorias educativas. Podemos identificar entonces condiciones “fuertes” y “débiles”. La presencia de una condición de riesgo “fuerte” puede ser suficiente para eliminar el impacto de una multiplicidad de condiciones protectoras (como observamos en el caso de los desertores con necesidades básicas insatisfechas en el hogar). Y a la inversa, mediante condiciones protectoras “fuertes”, los jóvenes pueden mantenerse en el sistema educativo a pesar de su vulnerabilidad.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta la *reversibilidad* de las condiciones de riesgo intervinientes. A modo de ejemplo, el fracaso escolar es una condición de riesgo de carácter irreversible. Sin embargo, sus efectos (impacto en la auto-estima y expectativas educativas, entre otras) pueden ser reversibles mediante estrategias de contención eficaces desde el centro educativo, la familia u otras instituciones. Asimismo, otras condiciones de riesgo son fácilmente reversibles. Por ejemplo: la insatisfacción con el centro educativo por la inseguridad de sus alrededores y la violencia puede revertirse mediante el cambio a otro centro educativo.

El Recuadro 2 sintetiza las principales condiciones protectoras y de riesgo “fuertes” en cada una de las dimensiones de análisis.

**Recuadro 2. Condiciones protectoras y de riesgo “fuertes” según dimensión de análisis**

	<b>CENTRO EDUCATIVO</b>	<b>FAMILIA</b>	<b>INDIVIDUO</b>
<b>Condiciones Protectoras “fuertes”</b>	<p>-Contención afectiva (más eficaz si es complementada por apoyo escolar en ONGs)</p> <p>-Principal ámbito de socialización del joven</p> <p>-Implementación de facilidades para que el joven se reincorpore al centro educativo (flexibilización de inasistencias)</p>	<p>-Transmisión de metas educativas altas y accesibles.</p> <p>-Control de tareas, grupo de pares y actividades.</p> <p>-Fijación de normas y límites claros.</p>	<p>-Metas educativas altas y accesibles.</p> <p>-Auto-estima alto que conlleva a convicción de capacidad para alcanzar las metas educativas.</p> <p>-Valoración del Ciclo Básico como imprescindible para el futuro.</p>
<b>Condiciones de riesgo “fuertes”</b>	<p>-Centro educativo como agente de violencia simbólica (estigmatización, destrato docente, selección y expulsión informal del alumnado)</p>	<p>-Asunción de la incapacidad del joven para lidiar con las dificultades de Ciclo Básico.</p> <p>-Transmisión de una valoración similar del Ciclo Básico respecto a capacitaciones y cursos cortos.</p> <p>-Problemas familiares graves (fallecimiento de uno de los padres, condiciones de vida paupérrimas, violencia doméstica)</p>	<p><b>FRACASO ESCOLAR:</b></p> <p>1) Reduce el auto-estima y las expectativas educativas por sensación de incapacidad intelectual para lidiar con Ciclo Básico</p> <p>2) El temor a su reiteración reduce aun más las expectativas educativas</p> <p>-Comportamientos de riesgo (embarazo adolescente, drogas)</p> <p>-Percepción de inutilidad del Ciclo Básico para incorporarse al mercado laboral (producto de experiencias cercanas)</p>

A partir de estos hallazgos, queda claro que las estrategias adecuadas para retener a los estudiantes en el sistema educativo, así como para promover su éxito, deben considerar la heterogeneidad de las condiciones que afectan la trayectoria del joven. La identificación de las condiciones fuertes y reversibles, permitirán diseñar estrategias adecuadas para fomentar las condiciones promotoras en desmedro de las de riesgo.

## **Conclusiones**

El objetivo del estudio era analizar las configuraciones de condiciones que conducen a trayectorias de éxito, riesgo y abandono en Ciclo Básico, entre los adolescentes de nivel socio-económico bajo. La tipología identificada da cuenta de tres aspectos fundamentales en lo que refiere a estas configuraciones. En primer lugar, la heterogeneidad de condiciones desde el centro educativo —y ONGs—, la familia y los adolescentes que define cada una de las trayectorias educativas. En segundo lugar, la relevancia diferencial de las condiciones, entre las que se identifican condiciones de riesgo “fuertes” y condiciones protectoras “fuertes”. Y en tercer lugar, la relevancia de la condición de “reversibilidad” de las condiciones intervinientes, a la hora de pensar en estrategias de intervención.

Los hallazgos dan cuenta de la extrema importancia de las condiciones psico-sociales en la retención estudiantil. En este sentido, la autoestima y la imagen transmitida por las familias/adultos a cargo e instituciones resultan esenciales. Por ello, cuando el joven presenta una auto-estima deteriorada y su familia asume su incapacidad para lidiar con las dificultades del Ciclo Básico, la contención externa (centro educativo u otra institución) no logra retener al joven en el sistema educativo. Algunos estudios ya habían hecho referencia a la incidencia de estos factores (ANEP–CODICEN–MEMFOD) pero poco se había profundizado. El presente estudio revela que el fracaso escolar y la violencia simbólica afectan la autoestima del joven de modo irreversible.

Siguiendo esta línea se observa que, a pesar de la diversidad de estrategias efectivas para la retención, cuando el joven adquiere contención y apoyo sostenidos por parte de alguna agencia del mundo adulto, cuando se le

transmiten expectativas consistentes en el tiempo, así como se le fijan normas claras ya sea desde la familia, el centro educativo u otra institución (ONG entre otras), es más probable que éste se mantenga en el sistema educativo.

Cuando el joven carece de estimulación familiar requiere de dos tipos de apoyo: que el centro educativo ejerza como su principal ámbito de socialización (grupo de referencia) y que otra institución compense los déficits pedagógicos del centro educativo y le provea de modelos de rol a seguir. El apoyo de otras instituciones (ONGs) resulta fundamental para proveerles a los jóvenes las herramientas y conocimientos necesarios para aumentar su rendimiento. De este modo se genera un circuito virtuoso que promueve la autoestima y los estimula mediante el aumento de su rendimiento.

En lo que respecta a las *estrategias familiares*, las familias de los resilientes presentan una actitud sobreprotectora en parte justificada por la corta edad de sus hijos respecto a los estudiantes en riesgo y desertores que cuentan con, al menos, dos años de extra-edad. Este mayor control habilita al diálogo y apoyo en las tareas escolares así como permite evitar la exposición a comportamientos de riesgo. La imagen positiva que las familias les transmiten a estos jóvenes como estudiantes repercute en un aumento de su autoestima y por tanto en una proyección optimista tanto en los estudios como en el futuro en general.

En el caso de los estudiantes en riesgo y desertores no se observa necesariamente una “negligencia” familiar sino que los mecanismos aplicados no resultan eficaces ante la carencia de apoyos por parte del centro educativo u ONGs.

Desde el punto de vista institucional, las principales condiciones de protección son: que el centro educativo ejerza como principal ámbito de socialización del joven y que allí cuente con referentes institucionales que le provean de contención como estudiante (atendiendo sus dificultades de aprendizaje demostrándole la utilidad de la currícula y la importancia de completar el ciclo) y como adolescente (apoyándolo frente a conflictos familiares, adicciones y guiándolo en su proyección de futuro). Ahora bien, la presencia de una sola de estas condiciones no resulta suficiente para la retención escolar cuando no se encuentra acompañada por condiciones de

protección desde la familia o el individuo (altas expectativas educativas, por ejemplo).

A partir de lo expuesto queda claro que el riesgo de abandono no es uniforme y por lo tanto tampoco pueden ser las estrategias que se asuman para abatirlo. La diversidad de “vulnerabilidades estudiantiles” identificadas requiere de estrategias particulares para fortalecer y desarrollar las condiciones protectoras que habiliten la retención educativa. Considerando que algunos de los programas implementados en los últimos años (ej: PIU y PAC<sup>8</sup>) atacan buena parte de los problemas y necesidades mencionados por los adolescentes entrevistados, el futuro parece promisorio. Sin embargo, se requiere de mayor formación docente especializada así como mayor coordinación entre los centros educativos y los distintos actores involucrados, a fin de que los logros sean sostenidos. De lo contrario, más que contribuir a la universalización de la Educación Media, se estará frustrando aún más a los jóvenes vulnerables debido a la ineficiencia organizacional del sistema educativo y no a la ausencia de políticas adecuadas.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). *Panorama de la educación en el Uruguay: una década de transformaciones, 1992-2004*. Montevideo: ANEP, 2005.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP, 2000.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central) *Uruguay en PISA 2003*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2004.

---

<sup>8</sup> El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) tiene como objetivo la reinserción de adolescentes de 12 a 15 años a Secundaria siendo su población objetiva los desertores y estudiantes con alto riesgo de abandono, residentes en zonas vulnerables (por mayor información, ver Mancebo y Monteiro). El Programa de Impulso a la Universalización (PIU) es un programa de prevención de abandono escolar para estudiantes de Ciclo Básico en liceos públicos (por mayor información, ver Aristimuño).

- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2007.
- ANEP-CODICEN (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central). *Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula en educación secundaria*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2007.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central) - MEMFOD (Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente) *Resultados y Desafíos Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3os años de Ciclo Básico*. Montevideo, 2003.
- . *Trayectoria educativa de los jóvenes: El problema de la deserción*. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior. Cuaderno de Trabajo n.22. Montevideo, 2003a.
- . *Análisis de cobertura y duración de los distintos ciclos de la Enseñanza en Uruguay*. Serie Estudios sociales sobre la educación. Cuaderno de Trabajo n.XI. Montevideo: ANEP-CODICEN-MEMFOD, 2004.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - MESyFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente) - UTU/BID (Universidad del Trabajo del Uruguay / Banco Interamericano de Desarrollo). “Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica” en *Censo Nacional de Aprendizajes 1999*, Sexta Comunicación. Montevideo: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente, 2000.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - MESyFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente) - UTU/BID (Universidad del Trabajo del Uruguay / Banco Interamericano de Desarrollo). *Prácticas Pedagógicas de gestión y de aula. Un estudio de casos en el Ciclo Básico de Educación Media del Plan 1996*. Serie Aportes para la universalización del Ciclo Básico; Cuaderno de Trabajo n.III. Montevideo, 2003.

- Aristimuño, Adriana. "El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n.4, vol.7, 2009, 180-97.
- Battin-Pearson, Sarah, Newcomb, Michael D., Robert D. Abbott, Karl G. Hill, Richard F. Catalano y J. David Hawkins. "Predictors of early high school dropout: A test of five theories" en *Journal of Educational Psychology*, vol.92, n.3, 2000, pp. 568-82.
- Beke, Marinela y Rován, Ana María. *Todavía cantamos, todavía pedimos, todavía soñamos, todavía esperamos*. Memoria de grado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Humanas. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2003.
- Boado, Marcelo y Fernández, Tabaré. "Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros Resultados" en *Serie Informes de Investigación n.42*. Montevideo: Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, 2008.
- Brembeck, Cole S. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- Cairns, Robert, Beverly Cairns y Holly Neckerman. "Early School Dropout: Configurations and Determinants" en *Child Development*, vol.60, n.6, 1989, pp. 1437-52.
- Carbonaro, William J. "A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes" en *Sociology of Education*, vol.71, n.4, 1998, pp. 295-313.
- Cardozo, Santiago. "Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008" en *Cuadernos de la ENIA, Políticas educativas*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), 2008. Disponible en [http://www.oei.es/pdf2/politicas\\_educativas\\_logros\\_desafios\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/pdf2/politicas_educativas_logros_desafios_uruguay.pdf)
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: Oficina de Montevideo, 1990.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Globalización y desarrollo*. Santiago de Chile, CEPAL 2002.

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Panorama Social de América Latina 2001-2002, Santiago de Chile, 2003.
- . *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe*. CEPAL, 2008.
- Coleman, James S. en "American Journal of Sociology" Vol. 94, Supplement, 1988, S95-S120.
- Cornejo, Amalia, Rojas, Karina y Diego Escobar. *Los procesos de deserción escolar enfocados desde la Vulnerabilidad y Resiliencia*. Santiago de Chile: JUNAEB, 2003.
- Da Silveira, Pablo Rosario Queirolo, Rosario. *Análisis organizacional: ¿Cómo funciona la educación pública en Uruguay?* Montevideo: CERES, 1998<sup>a</sup>. Disponible en:  
[http://www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/006\\_analisis\\_organizacional.pdf](http://www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/006_analisis_organizacional.pdf)
- . ¿Son nuestras escuelas y liceos capaces de enseñar?, Montevideo: CERES, 1998b. Disponible en [http://www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/007\\_son\\_nuestras\\_escuelas\\_y\\_liceos\\_capaces\\_de\\_ensear.pdf](http://www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/007_son_nuestras_escuelas_y_liceos_capaces_de_ensear.pdf)
- Fernández, Tabaré y Bentancur, Nicolás. "La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.6, n.4. pp. 98-126.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Marcelo Boado. *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación n.45. Montevideo: Departamento de Sociología. Universidad de la República, 2009.
- Filgueira, Carlos, Álvaro Fuentes y Federico Rodríguez. "Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay" en *Educación y brechas de equidad en América Latina*, tomo II. Santiago: PREAL, 2006.
- Finn, Jeremy D. "Withdrawing from School en *Review of Educational Research*, vol.59, n.2, 1989, pp. 117-42.
- Finn, J.D. & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C. y Alison H. Paris. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence" en *Review of Educational Research*, vol.74, n.1, 2004, pp. 59-109.
- French, D. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- Fullan, Michael "Change Processes and Strategies at the Local Level" en *The Elementary School Journal*, vol. 85, n.3, 1985, *Special Issue: Policy Implications of Effective Schools Research*, pp. 390-421
- Furstenberg, Frank. F., Jacqueline Eccles, Glen H. Elder y Arnold Sameroff (eds.) *Managing to Make It: Urban Families in High-Risk Neighborhoods*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- García-Huidobro Juan Eduardo "La deserción y el fracaso escolar" en *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago de Chile: UNICEF, 2001, pp. 61-69.
- Grotberg, Edith, Francisca Infante, María Angélica Kotliarenco, Mabel Munist, Hilda Santos y Elbio N. Suárez Ojeda. *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) y Fundación W.K.Kellogg, 1998. Disponible en <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.html>
- Kaplan, Dianas S., Mitchell Peck y Howard B. Kaplan. "Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis" en *Journal of Educational Research*, vol.90, n.6,1997, pp. 331-43.
- Kaztman, Ruben (coord.) *Activos y estructura de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. Montevideo: PNUD-CEPAL, 1999.
- Kaztman, Ruben. "Seduced and Abandoned: The Social Isolation of the Urban Poor" en *CEPAL Review* vol.75. Santiago de Chile, 2001, pp. 163-80.
- Kaztman, Ruben y Alejandro Retamoso. "Effects of urban segregation on education in Montevideo" en *CEPAL Review* vol.91, Santiago de Chile: CEPAL, 2007, 133-52.

- Kaztman, Ruben y Federico Rodríguez. *Situación de la educación en el Uruguay. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada*. Montevideo: UNFPA, PNUD, INE, 2007.
- Mancebo, Maria Esther y Lucía Monteiro. “El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la Educación Media” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.7, n.4, 2009, pp. 277-91.
- MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) - INJU (Instituto Nacional de la Juventud). *Segundo informe de la Encuesta Nacional de la Adolescencia y Juventud*. Montevideo, 2009.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Anuario estadístico de la educación 2007*. Montevideo: MEC, 2008.
- Mortimore, Peter. Pamela Sammons, Louise Stoll, David Lewis y Russell Ecob. *School Matters; the Junior Years*. Londres: Chapman, 1988.
- Raczynski, Dagmar (coord.) *Procesos de deserción en la enseñanza media: Factores protectores y expulsores*. Santiago de Chile: Instituto de la Juventud (INJUV), 2002.
- Rumberger, Russell y Lim, Sun Ah (2008) “Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research” en *California Dropout Research Project Report #15*. Santa Barbara CA: University of California-Santa Barbara, 2008. Disponible en [http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs\\_reports.htm](http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs_reports.htm)
- Schneider, Barbara y James Coleman. *Parents, their children and schools*. Boulder, CO: Westview Press, 1993.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-OEI, 2007.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Boletín de mayo. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-OEI, 2009.
- Van Rompay, Erika. *Estudio sobre la incidencia de la gestión del director en el funcionamiento liceal*. Memoria de grado en Sociología, Facultad de

Ciencias Humanas. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2004.

Viscardi, Nilia. "Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones" en *Delito y sociedad*, año II, n.17, Buenos Aires, 2002.

Recibido el 16 de junio de 2010

Aceptado el 27 de setiembre de 2010