

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.01>

LOS ESTUDIANTES QUE SOBRAN: MOTIVACIONES Y CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR EN JÓVENES ESTUDIANTES CHILENOS

Cristian Andrés Padilla Burgos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4665>

Enviado en: 2022-08-26

Postado en: 2022-08-26 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Artículo de Investigación

LOS ESTUDIANTES QUE SOBRAN: MOTIVACIONES Y CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR EN JÓVENES ESTUDIANTES CHILENOS

LEFTOVER STUDENTS: MOTIVATIONS AND CAUSES OF SCHOOL FAILURE IN YOUNG CHILEAN STUDENTS

Cristian Andrés Padilla Burgos¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-3428>

¹Universidad de La Frontera, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales, Temuco, Chile, email: cristianpadilla233@gmail.com

RESUMEN

Las discusiones actuales sobre fracaso escolar han hecho hincapié en tres dimensiones íntimamente relacionadas, a saber: el individuo, el contexto escolar y el contexto familiar/comunitario. A su vez, han señalado la importancia de los contextos de vulnerabilidad para su estudio, especialmente en países como Chile, donde la educación ha vivido transformaciones estructurales que en las últimas décadas han agudizado problemas como la segregación y el deterioro de la calidad de la educación pública ofrecida para estos sectores. En tal sentido, el presente artículo busca conocer los discursos que un grupo de jóvenes expresan respecto a sus experiencias de fracaso escolar en la ciudad de Temuco, Chile. El estudio fue de tipo exploratorio y de carácter cualitativo a través de un estudio de caso, y contó con los discursos de once jóvenes, siete profesionales del Servicio Nacional de Menores de Chile y cuatro profesionales de la educación. Los resultados muestran que los discursos de los jóvenes hacen referencia explícita a las 3 dimensiones antes mencionadas. Se destacan los conceptos de desmotivación y estudiantes problemáticos, en la dimensión individual; cultura escolar y exclusión de la diferencia, en la dimensión escolar; y transgeneracionalidad, grupo de pares y barrios vulnerables, en la dimensión familiar/comunitaria.

PALABRAS CLAVE: Chile, derecho a la educación, discursos, estudiantes vulnerables, fracaso escolar

ABSTRACT

Current discussions on school failure have emphasized three distinct, but closely interconnected dimensions, namely the individual, the school context, and the family/community context. At the same time, they have pointed out the importance of the contexts of vulnerability for their study, especially in countries such as Chile, where education has undergone structural transformations which in recent decades have exacerbated problems such as segregation, and the deterioration of the quality in public education offered to these sectors. In this sense, this manuscript explores the discourses of a group of youngsters reporting their experiences of school failure in Temuco, Chile. Employing a case study, this research also pursued an exploratory scope with a qualitative paradigm; in turn, it included the discourses of eleven young people, seven professionals from the Chilean National Service for Minors, and four education professionals. The results show that the discourses of the youngsters make explicit reference to the 3 dimensions mentioned above. The concepts of demotivation and problematic students, in the individual dimension; school culture and exclusion of difference, in the school dimension; and transgenerationality, peer group and vulnerable neighborhoods, in the family/community dimension, stand out.

KEYWORDS: Chile, right to education, discourses, vulnerable students, school failure

Recibido: (10/06/2022)

Aceptado: (16/08/2022)

INTRODUCCIÓN

Desde 1948, la educación es considerada un derecho universal (ONU 1948), cuestión que ha orientado a los países a ejecutar políticas educativas para asegurar este derecho a todos sus ciudadanos (Bravo *et al.* 2021). Asimismo, la misma ONU (1989) ha declarado que los niños, niñas y adolescentes son también sujetos de derechos, favoreciendo con esto un cambio de mirada que busca superar el antiguo paradigma de la situación irregular, a partir de un conjunto de políticas sobre infancia y adolescencia en armonía con la moderna concepción conocida como enfoque de derechos (García 1994; Farías 2003; Slater 2010).

Pese a lo anterior, y considerando que Latinoamérica se ha caracterizado por ser un territorio profundamente desigual en la distribución de sus recursos materiales y simbólicos entre sus habitantes (López-Calva y Lustig 2010; López 2005), resulta importante constatar que los esfuerzos realizados por los países de esta región no han logrado revertir los importantes factores de exclusión social y la desigualdad en el derecho a la educación (Diez 2021; Bravo *et al.* 2021). Situación estructural que es anterior al ingreso de los niños, niñas y adolescentes a los sistemas educativos y que determina las experiencias escolares de miles de estudiantes cada año (Diez 2021). De este modo, un problema común a los países de la región parece hallarse en la inequidad de sus sistemas educativos, donde el fracaso escolar se encuentra determinado fundamentalmente por el origen socioeconómico (Noltemeyer, Ward & McLoughlin 2015; Bravo *et al.* 2021).

En Chile, si bien los índices de término de la educación secundaria son relativamente altos: un 88 % pertenece al rango etario entre 18 y 25 años (OECD 2018), la preocupación por la relación entre fracaso escolar y el factor socioeconómico persiste. En efecto, es precisamente en las escuelas y liceos relacionados a grupos más vulnerables donde se evidencia con más frecuencia situaciones como rezago escolar, expulsiones y sobreedad del estudiantado (Espinoza, González y Loyola 2021; SENAME y MIDE UC 2016; Villalta 2010; Villalta y Saavedra 2012). A lo que debemos sumar que distintas investigaciones en los últimos años confirman una alta estratificación social también en los logros académicos (Orellana *et al.* 2019; Rosas y Santa Cruz 2013).

Si bien el fracaso escolar es un concepto polisémico (Diez 2021), se pueden identificar ciertas características que generalmente lo acompañan: bajos aprendizajes, desmotivación para avanzar y aprender, repitencias y rezago escolar, ausencias reiteradas, a lo que se podría agregar dificultades conductuales (Bravo *et al.* 2021; Diez 2021; Marchesi y Hernández 2003).

Siguiendo a Escudero (2005) y a Escudero, González y Martínez (2009) se comprende por fracaso escolar un proceso que se desarrolla cuando los estudiantes incumplen las expectativas y exigencias determinadas por las instituciones educativas y que los profesores terminan calificando como insuficientes para su edad.

Con todo, el fracaso escolar es un fenómeno complejo en el que es posible identificar múltiples variables y, por tanto, se deben evitar modelos explicativos reduccionistas (Navas 2021). Ejemplos clásicos de estos reduccionismos, son los modelos que explican el fracaso escolar a partir de argumentos como: la herencia genética (Diez 2021), la falta de interés individual o la ausencia de esfuerzo (Diez 2021; Navas 2021), el déficit familiar (Tarabini 2015; Navas 2021), y el uso de categorías como la indisciplina escolar (estudiante problemático o niño o niña problema) (Cerdeira *et al.* 2018; Krskova & Baumann 2017). Más allá de sus particularidades, la idea común a todas ellas es que la responsabilidad del fracaso escolar recae en los propios estudiantes y/o sus familias (Marchesi y Hernández 2003; Diez 2021; Navas 2021); ya sea debido a sus capacidades y habilidades intelectuales intrínsecamente limitadas, o su irresponsabilidad o falta de compromiso (motivación).

El principio fundamental bajo el cual operan estos discursos se halla en la conceptualización problematizada en la literatura sobre fracaso escolar como ideal meritocrático (Diez 2021; Ochoa y Orbeta 2017). Discurso que se halla especialmente presente en los contextos de vulnerabilidad social, donde el esfuerzo constituye la explicación universal del éxito académico y el ascenso social (Ochoa y Orbeta 2017; Tarabini 2015).

Contraria a esta explicación, otras investigaciones sobre fracaso escolar parten por reconocer que este fenómeno es, sobre todo, un problema social y político (Diez 2021). Junto con esto, se ha hecho énfasis en la importancia de una perspectiva relacional y estructural (Cimolai y Toscano 2008; Baquero 2014; SENAME y MIDE UC 2016). Contexto en el que destacan los factores sociales y culturales y del funcionamiento del sistema educativo (Calvo y Martagón 2014; Rivas & Sánchez 2020), especialmente en torno a la cultura escolar y el estilo de los profesores (Diez 2021; Tarabini 2015).

En esta misma línea, se ha destacado que tanto las instituciones como los agentes del sistema educativo terminan validando prácticas de patologización y exclusión de la diversidad que no encajan con la cultura escolar (Hargreaves 1992; Luna 2015; Tarabini 2015; Tarabini, Curran y Fontdevila 2015). Cuestión que se ha interpretado como evidencia de la carencia de herramientas y recursos (materiales y simbólicos) necesarios para atender a una población escolar con características y necesidades cada vez más específicas y diversas (Calvo y Martagón 2014).

Además, un problema latente de esta realidad se halla en el deterioro de la calidad ofrecida por el sistema de educación pública, en donde, según algunos de sus críticos, pareciera que la experiencia escolar como proceso –condicionada en parte por las consecuencias negativas del denominado experimento neoliberal en la educación chilena (Bellei 2015; Chávez 2006; Redondo 2009) y el nuevo sistema de *management* público (Herrera, Reyes y Ruiz 2018; Infante & Matus 2009; Matus & Infante 2011)– promueve cierto tipo de comunidad estudiantil y cierto tipo de estudiantes, cuya particularidad es descrita por Carrasco (2013), en relación a los últimos, como “sujetos respondedores de pruebas, uniformizados y desprovistos de una experiencia educacional sustantiva” (9).

En tal sentido, cobran especial importancia los estudios con jóvenes de perfiles como los mencionados y que, además, se encuentren ingresados en la red del Servicio Nacional de Menores (de aquí en adelante nos referiremos al Servicio Nacional de Menores de Chile, a través de su sigla oficial SENAME), ya que es este el ente gubernamental encargado de ejecutar las políticas públicas destinadas a la interrupción y resignificación de experiencias de vulneración en los niños, niñas y jóvenes del país, entre las cuales el fracaso escolar se encuentra entre sus problemas y desafíos más complejos (SENAME y MIDE UC 2016).

Responder a estos retos, sin embargo, reclama conocer y reflexionar sobre las dinámicas que acontecen cuando los jóvenes se enfrentan a las dificultades y desafíos de su realidad, para lo cual es imprescindible conocer qué les inquieta y qué les afecta, tanto al interior de la escuela como fuera de esta (Miño 2014). En tal sentido, parece pertinente preguntarse: si la mayoría de los niños, niñas y jóvenes pasan por procesos escolares esperados para su edad y nivel de estudio hasta finalizarlos (SENAME y MIDE UC 2016), ¿cuáles son las causas de que el resto se desvíe de este proceso?, junto con esto, ¿qué conocimientos pueden aportar estos jóvenes en la comprensión de las motivaciones y causas del fracaso escolar en Chile?

Siguiendo estas premisas, el presente artículo es producto de una investigación desarrollada entre los meses de marzo y agosto de 2019 en dos programas del SENAME, llamados Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) 24 horas, pertenecientes a la Fundación Creseres de Temuco, y tuvo por objetivo conocer las motivaciones y causas del fracaso escolar en los jóvenes ingresados en dicha fundación.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo exploratoria y se llevó a cabo a través de un diseño metodológico donde se integraron elementos del estudio de caso acompañado de técnicas como la investigación etnográfica y la entrevista en profundidad, a partir de las cuales se buscó profundizar en los significados para los jóvenes, con la intención de comprenderlos en su especificidad, más que buscar representatividad o generalizaciones (Archenti 2007; Stake 1999).

Para este fin, se escogieron dos centros del Servicio Nacional de Menores de Chile, llamados Programas de Intervención Especializada (PIE) 24 horas, ubicados en la ciudad de Temuco, Chile. La elección de estos centros se debe a que algunos los jóvenes ingresados (de entre 14 a 18 años de ambos sexos) presentaban características necesarias para participar del estudio (rezago escolar, repitencias, ausentismo, etc.). Asimismo, debido a que estos centros son conocidos por facilitar el trabajo intersectorial, lo que favoreció el acceso directo a observaciones etnográficas y entrevistas no solo en los mismos centros, sino también en diferentes escuelas y barrios relacionados con la vida cotidiana de los jóvenes.

En la investigación fueron aplicadas para la recolección de datos entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan 1996), a partir de las cuales se pretendió describir y comprender la complejidad de las trayectorias escolares, así como la forma en que estas intervienen en los procesos de fracaso escolar de los jóvenes.

La inserción en los centros mencionados ocurrió en marzo de 2019 y se extendió hasta agosto del mismo año. A su vez, esta consistió en la incorporación del investigador como integrante de los equipos de los centros mencionados (previa solicitud formal y aprobación por parte de los directores), contexto en el que se mantuvo una asistencia regular (jornadas laborales completas) de al menos 3 o 4 días a la semana.

El trabajo de campo se dividió en dos fases. En la primera se procedió a revisar todas las carpetas que incluían la información de cada joven (50 por cada centro) en ambos centros del SENAME, con el fin de identificar e invitar a los jóvenes a participar de la investigación. Los criterios para esta selección fueron los siguientes:

- 1) jóvenes de ambos sexos entre 15 a 18 años,
- 2) cursando estudios en establecimientos educacionales alternativos (liceos de adultos) o en abandono escolar, y
- 3) presencia de rezago o ausentismo escolar de al menos un año.

La segunda fase consistió en invitar, entrevistar y observar los contextos cotidianos (centros del SENAME, escuelas y barrios) de los jóvenes que aceptaron participar de la investigación. De una lista inicial de aproximadamente 30 jóvenes, 11 de ellos participaron de la investigación (7 mujeres y 4 hombres), realizándose 18 entrevistas. Asimismo, se entrevistó a 7 profesionales representantes de los dos centros del SENAME y a 4 profesionales de la educación de establecimientos escolares, realizándose 11 entrevistas. Para ambos casos, la construcción de la muestra se realizó a partir de un muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve (Corbetta 2007) y del criterio de saturación de la información (Martínez-Salgado 2012).

En todos los casos, tanto para los jóvenes estudiantes, como para los profesionales participantes en la investigación, se obtuvo consentimiento informado por escrito, en donde:

- 1) se autoriza la divulgación de la información con fines exclusivamente académicos, por parte de los participantes, y
- 2) se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los entrevistados. Asimismo, en el caso de jóvenes menores edad, se obtuvo consentimiento informado también de los padres o adultos responsables (según correspondía).

Las listas con los participantes pueden observarse en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1: Características de los jóvenes participantes

Seudónimo	Edad	Último curso aprobado	Nombre de establecimiento actual	Tipo de establecimiento	Años de rezago escolar
Laura	17 años	8° básico	Liceo de Adultos El sembrador	Educación de adultos.	3 años
Francisca	16 años	2° medio	Liceo Gabriela Mistral	Científico humanista	0 años
Alexis	16 años	6° básico	Liceo Nuevo horizonte	Educación de adultos.	3 años
Teresa	16 años	6° básico	Liceo Polivalente de Adultos Selva Saavedra	Educación de adultos.	3 años
Martín	15 años	1° medio	Liceo Comercial Tiburcio Saavedra	Educación técnica.	1 año
Claudia	18 años	8° básico	Liceo Polivalente de Adultos Selva Saavedra	Educación de adultos.	4 años
Rosa	15 años	1° medio	En abandono escolar	-	1 año
Camila	17 años	8° básico	En abandono escolar	-	3 años
Pablo	15 años	8° básico	Liceo Tecnológico de la Araucanía	Educación técnica.	1 año
Clara	17 años	2° medio	Instituto Superior de Especialidades Técnicas (ISETT)	Educación técnica.	1 año
Arturo	18 años	6° básico	Centro de Educación de Adultos La Haya	Educación de adultos.	6 años

Tabla 2: Características de los profesionales participantes

Seudónimo	Rango edad	Profesión o disciplina	Institución o establecimiento	Cargo
Javier	40-55	-	Fundación Creseres (colaboradora del SENAME)	Director ejecutivo Fundación Creseres
Rodrigo	40-55	Trabajador social	Fundación Creseres (colaboradora del SENAME)	Director Programa de Intervención Especializada 24 horas (PIE) Inapewma
Daniela	40-55	Trabajadora social	Fundación Creseres (colaboradora del SENAME)	Directora Programa de Intervención Especializada 24 horas (PIE) Creseres
Verónica	30-39	Psicóloga	Fundación Creseres (colaboradora del SENAME)	Psicóloga Programa de Intervención Especializada 24 horas (PIE) Inapewma
Mateo	30-39	Psicoeducador	Fundación Creseres (colaboradora del SENAME)	Psicoeducador Programa de Intervención Especializada 24 horas (PIE) Creseres
Mauricio	20-29	Trabajador social	Fundación La Casona de los Jóvenes (colaboradora del SENAME)	Ex trabajador social Programa de protección especializada para jóvenes con consumo problemático de drogas (PDC)
Blanca	20-29	Profesora	Fundación La Casona de los Jóvenes (colaboradora del SENAME)	Profesora Programa de reinserción educativa de Temuco (PDE)
Miguel	55 y más	Profesor de Historia y Geografía	Liceo Polivalente de Adultos Selva Saavedra	Profesor de Historia y Geografía
Julia	40-55	Profesora de Filosofía	Liceo Polivalente de Adultos Selva Saavedra	Profesora de Filosofía
Armando	40-55	Profesor de Historia y Geografía	Liceo Tecnológico de la Araucanía	Profesor de Historia y Geografía
Cristina	30-39	Trabajadora social	Liceo Tecnológico de la Araucanía	Trabajadora social de equipo de convivencia escolar

La pertinencia del instrumento utilizado como pauta de preguntas orientadoras fue revisada y validada por un profesional director de un programa del SENAME de la ciudad de Temuco, con el fin de asegurar tanto su coherencia interna como externa, así como velar por los aspectos éticos y de confidencialidad requeridos desde el SENAME.

Para resguardar el rigor metodológico, los resultados fueron analizados mediante la codificación de categorías emergentes siguiendo el modelo de Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), para lo cual se utilizó el software *Atlas.ti*. En esta tarea, el ordenamiento de los datos pasó de una extensa cantidad de notas escritas a mano (libreta de campo), registros de bitácora y audios de las entrevistas, a una cuidadosa selección, transcripción de entrevistas y un proceso de codificación y posterior interpretación de las categorías emergentes, que se identificaron como principales en relación con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se profundizará en los hallazgos comunes a los discursos de los jóvenes entrevistados sobre sus experiencias de fracaso escolar, para lo cual se considerarán las categorías de análisis presentadas en la Tabla 3 y la Figura 1.

Tabla 3: Cuadro comparativo de categorías emergentes sobre causas del fracaso escolar

	Dimensión individual	Dimensión escolar	Dimensión familiar y comunitaria
Causas relacionadas al fracaso escolar. (Valoraciones negativas de los jóvenes sobre sus experiencias).	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivación • Autodepreciación. • Desesperanza aprendida. • Ausentismo escolar. • Autodefinition como jóvenes problemáticos. • Construcción de una identidad del "excluido". • Conducta de calle. • Consumo de marihuana y otras drogas. • Delincuencia juvenil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura escolar. • Exclusión educativa. • Estigma. • Etiquetas, clasificaciones. • Tiempo social (repetencias = atraso). • Compañeros de clase. • Bullying. • El mundo escolar no es atractivo ni motivador (encierro, aburrimiento). • Profesores vistos como funcionarios y agentes de un sistema que selecciona y excluye. • Autodefinition como jóvenes problemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transgeneracionalidad de la violencia, consumo de drogas y conductas delictivas. • Desesperanza aprendida. • Mala relación con madres y padres. • Ausencia afectiva y económica de la figura paterna (familia monoparental). • Feminización de la pobreza. • Falta de supervisión adulta. • Conducta de calle. • Pobreza y marginalidad social (familia, barrio/población). • Segregación y estigmatización barrial. • Construcción de una identidad del "excluido". • Influencia de grupo de pares. • Consumo de marihuana y otras drogas. • Delincuencia juvenil. • Necesidad de trabajar tempranamente. • Embarazo adolescente.
Valoraciones positivas de los jóvenes sobre sus experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Creencia de que la educación es necesaria para ser exitosos en la vida. • Trabajo adolescente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creencia de que la educación es necesaria para ser exitosos en la vida. • Profesores específicos vistos como motivadores y agente de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Madre como figura significativa principal. • Sentido de pertenencia al grupo de pares. • Justificación del consumo de drogas (poca percepción de riesgo). • Justificación de conductas transgresoras de normas (leyes). • Valoración de espacios públicos (plazas, calles, etc.) como lugares de encuentro.
Motivaciones y estrategias para superar el fracaso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Terminar cuarto medio. • Proyecto de vida futuro. • Cambio de mentalidad. • Deseo de superación. • Realizar deporte: futbol, calistenia, etc. • Resiliencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Terminar educación obligatoria. • Proyecto de vida futuro. • Cambio de mentalidad. • Ingreso y adaptación a otros "tipos de escuela" (liceos de adultos y liceos técnico-profesionales). • Exámenes libres. • Apoyo en equipos de convivencia escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con programas del SENAME. • Construcción de proyectos de vida. • Relación de pareja. • Relacionarse con nuevos amigos. • Fortalecimiento de relaciones familiares.

DIMENSIÓN INDIVIDUAL

Una categoría principal que emergió como resultado del proceso de entrevistas y análisis de los discursos de los jóvenes es la desmotivación. Las opiniones e ideas claves en este sentido son:

no me dan ganas de estudiar (Teresa, 16 años).

la falta de motivación me frena (Claudia, 18 años).

me daba como estrés, lata, siempre me desmotiva no tengo ganas de ir a estudiar (Alexis, 16 años).

era igual todos los días (Pablo, 15 años).

en un día normal me levanté a las tres o cuatro de la tarde (Arturo, 18 años).

no iba con ningún fin al liceo (Claudia, 18 años).

Junto con esto, describían a sus escuelas como un lugar de “encierro” (Laura, 17 años), “estrés” (Rosa, 15 años), “latero” (Arturo, 18 años) y de “aburrimiento” (Martín, 15 años). Las razones para esto son múltiples, sin embargo, destaca una visión negativa y desesperanzadora de los jóvenes sobre el sistema escolar en general, cuya característica principal se halla en que este, en resumen, no se interesa realmente por sus estudiantes.

En este primer punto, la referencia a diversas formas de desmotivación descrita por los jóvenes plantea una serie de preguntas. Por ejemplo, ¿cómo conceptualizar este fenómeno? ¿Quiénes son estos jóvenes y cuál es su posición en la sociedad? Una de las respuestas posibles se refiere a la expresión jóvenes Ni-ni. En efecto, este término ha sido utilizado para referirse a poblaciones – jóvenes de entre 15 y 29 años– que no estudian ni trabajan (Avellaneda y Elizondo 2015; Bermúdez-Lobera 2014; OIT 2013; Rodríguez, Muñoz y Padilla 2021). Concepto que, a su vez, es vinculado con categorías negativas, tales como: vagos, pasivos, resignados o sin perspectivas de futuro (INJUB 2014, en Avellaneda y Elizondo 2015).

Con todo, el presente estudio reveló que la condición de no estudiar ni trabajar para su conceptualización debe ser flexibilizada. En primer lugar, porque son relativamente pocos los adolescentes que se encuentran en completo abandono escolar (2 de 11), y, además, estos no solían estarlo por mucho tiempo, puesto que las redes a las que se vinculan tienden a tomar como objetivo prioritario en el ámbito escolar la reinserción educativa. En segundo lugar, porque esta investigación reveló la impertinencia del uso irreflexivo del concepto jóvenes Ni-ni, tanto como etiqueta estigmatizante como categoría (Rodríguez 2011), puesto que la desmotivación y ausencia de sentido en las prácticas escolares no siempre nos habla de jóvenes vagos, pasivos, resignados o sin perspectivas de futuro, sino que, como veremos más adelante, pueden ser el reflejo de problemas complejos.

En un segundo punto, esta visión desmotivada de su posición como estudiantes, y la búsqueda de estrategias con el fin de divertirse para hacer más llevadera la desmotivada experiencia escolar, hace que algunos de ellos se autodefinan como estudiantes problemáticos. En este contexto, algunos jóvenes se identificaban o autodefinían de las siguientes maneras:

era súper mala (Claudia, 18 años).

[me expulsaron porque] era muy desordenado (Arturo, 18 años).

puedo afectar el rendimiento de los otros ya que los distraigo mucho (Martín, 15 años).

me portaba mal en clases (Rosa, 15 años).

quería salir, no pensaba en nada más (Teresa, 16 años).

igual entiendo la rabia de los profesores (Arturo, 18 años).

Un ejemplo de esto es lo que relata Claudia, de 18 años:

A mí me cargaba el liceo y cuando iba, iba a hacer puras leseras, si no me ponía a pelear o si no me drogaba dentro del liceo o si podía traerle el celular a una compañera, otra chica de otro curso que iba pasando al lado mío, lo hacía. En ese tiempo no sé, me ponía a jugar con cuchilla, me ponían aquí en los brazos y no me interesaba nada.

Resulta importante destacar que los comportamientos descritos como problemáticos por los estudiantes se hallan mucho más claros en los discursos de los profesores entrevistados. Se piensa que esta fijación de los docentes y el sistema escolar por la disciplina escolar y el discurso

meritocrático (Diez 2021; Ochoa y Orbeta 2017) no es casual, sino más bien, un reflejo de una construcción que, como se mencionó anteriormente, parte de un modelo que explica las causas del fracaso escolar a partir de la responsabilidad de los propios jóvenes y sus familias (Diez 2021; Navas 2021).

La vigencia de este discurso normalizador (Foucault 1981; Tarabini 2015) se observa en los discursos de los propios jóvenes, quienes no solo se describen como estudiantes problemáticos, reproduciendo con esto el discurso institucional, sino que también se culpabilizan y autodeprecian a través de etiquetas estigmatizantes como “atrasados” (Arturo, 18 años), “fracasados” (Claudia, 18 años) o “anormales” (Rosa, 15 años).

En efecto, y como tercer punto, esta investigación evidenció que luego de distintas experiencias relacionadas con el fracaso escolar, la mayoría de los jóvenes se sintió responsable por ello. Sobre esto, lo atribuyen a problemas relacionados a su limitada capacidad (o incapacidad) para dar respuesta a los requisitos escolares. Por ejemplo, Claudia, una joven de 18 años que actualmente cursa 1° y 2° medio en un liceo para adultos, mencionó que dejar de estudiar es lo más grave que le ha pasado, pero que se debió a cosas que ella escogió, como consumir drogas o salir a robar. Los relatos del resto de los jóvenes no suelen variar demasiado en sus discursos, tales como:

podía, pero no lo hice (Alexis, 16 años).

necesitaba aprender y no iba (Laura, 17 años).

este año yo no estudié de dejé no más (Camila, 17 años).

no tomé las oportunidades que debía tomar (Arturo, 18 años).

nunca fui a nada de lo que me recomendaron (Claudia, 18 años).

sabía que lo que hacía estaba mal (Clara, 17 años).

si hay algo que me impida terminar mis estudios soy yo (Arturo, 18 años).

el problema no es el liceo, soy que soy yo (Teresa, 16 años).

yo mismo me impido cumplir mis proyectos (Martín, 15 años).

Más allá de una sana autocrítica, el proceso de entrevistas evidenció una autopercepción que los describía como carentes de características positivas. En este sentido, fueron comunes las opiniones sobre sí mismos como “no tengo mente para ir a un liceo normal” (Camila, 17 años) o “nunca veo cosas positivas en mí” (Arturo, 18 años).

Al respecto, investigaciones recientes destacan a la indisciplina y el autoconcepto académico como factores personales significativos en las trayectorias de éxito y fracaso escolar, lo cual se ve potenciado por las características propias de la adolescencia y por factores como la convivencia escolar, donde esta última es especialmente preocupante en escuelas de contextos vulnerables, ya que son las que presentan una menor valoración del clima escolar interno (Vera *et al.* 2021).

DIMENSIÓN ESCOLAR

Una segunda dimensión resaltada por los jóvenes se refiere al mundo intraescolar. En este contexto, en su aspecto positivo, se presentan algunas opiniones que rescatan aspectos positivos de los profesores. Por ejemplo:

me cae bien, explica bien (Francisca, 16 años).

me gusta lo que enseñan (Clara, 17 años).

querían que aprendieras (Martín, 15 años).

son buena onda (Alexis, 16 años).

te enseñaban, te explicaban (Claudia, 18 años).

toman en cuenta mi opinión (Arturo, 18 años).

dijeron que todos merecen una segunda oportunidad (Martín, 15 años).

En su aspecto negativo, en cambio, se habla de algunas creencias y prácticas de la comunidad escolar interpretadas por los jóvenes como discriminatorias y excluyentes. Ejemplos de estas experiencias son las siguientes:

el director me echó... no quieren que sepas qué te espera en el futuro... [en el liceo] nunca te van a enseñar a ser alguien (Martín, 15 años).

ni un liceo me quería aceptar (Arturo, 18 años).

[la educación] no va a cambiar (Alexis, 16 años).

[profesores] nunca quieren que un alumno le lleve la contraria (Laura, 17 años).

[profesores] van, se sientan, dan la clase y listo (Teresa, 16 años).

[rol de los profesores] ellos deberían de enseñar (Camila, 17 años).

Sobre este tema, estudios recientes muestran que la presencia de determinados perfiles de profesores y directivos en las escuelas (que destacan características como el interés demostrado, los apoyos pedagógicos y personales prestados y el tipo de estrategia desarrollada en clases), así como la relación de estos con los estudiantes considerados problemáticos, influyen de manera importante en la decisión de los jóvenes de continuar sus estudios, permanecer o cambiarse de establecimiento, así como de abandonar temporalmente el proceso de escolarización obligatoria (Garrido-Miranda y Polanco 2021).

A partir del análisis de los discursos de los jóvenes, resulta importante considerar que el estudiante que ha pasado por la experiencia de fracaso escolar carga también con diversas experiencias de discriminación y/o rechazo del sistema tradicional de educación, entre las que destacan la expulsión y el rechazo a una matrícula.

En este mismo sentido, la experiencia de los jóvenes entrevistados sugiere que la estructura del sistema escolar y las prácticas de sus agentes favorecen la valoración positiva de cierto tipo de estudiantes (los de buen comportamiento y buen rendimiento), mientras que el resto (aquellos que fracasan, tanto en el ámbito conductual como académico) son llevados progresivamente a los márgenes del sistema a través de prácticas validadas e institucionalizadas. Frente a este objetivo oculto que fetichiza y consagra como un fin en sí mismo al estudiante de buen rendimiento y buen comportamiento, el sentimiento de los jóvenes que fracasan en estos objetivos es que el sistema educativo tradicional cumple también la función de realizar lo que se podría conceptualizar como una limpieza estudiantil, cuyas consecuencias más visibles fueron relatadas por los jóvenes a partir de experiencias personales de discriminación y exclusión.

Al respecto, investigaciones actuales han destacado el papel clave del juicio escolar en las trayectorias escolares de los jóvenes, a través del cual se movilizarían diversas categorías o esquemas de categorización, clasificación y jerarquización del alumnado:

Para entender cómo se producen los “éxitos” y “fracasos” escolares en la vida cotidiana de las escuelas hay que entender cómo se produce el juicio escolar, es decir, las percepciones y apreciaciones que los profesionales de la institución escolar, y en particular el profesorado, generan sobre su alumnado. Estos juicios se construyen continuamente en la relación pedagógica, condicionados por las dinámicas y tiempos escolares. Resultan de un proceso colectivo de categorización, clasificación y jerarquización del alumnado que implica a distintos actores en diversos escenarios y rituales escolares y que moviliza distintas categorías de percepción y apreciación docentes. (Rujas 2022:2)

Como consecuencia de lo anterior, tenemos que un aspecto particular en la percepción negativa y estigmatizada que los adolescentes construyen sobre sí mismos se relaciona con las lógicas temporales impuestas en escuelas y liceos. En este sentido, este estudio reveló que un joven que para el sistema escolar y sus agentes está atrasado, es decir, ha repetido uno o varios cursos o se reintegra luego de un periodo de abandono, a menudo experimenta el tiempo social definido por la escuela –y reproducido en algunos casos por sus madres, padres y profesionales de programas del SENAME– como un fracaso y un estigma. Esto lleva a algunos estudiantes a sentir que no encajan, que no pertenecen a ningún lugar en el sistema tradicional de educación que, además, los excluye recordándoles su condición irregular constantemente.

Estudios recientes han hecho énfasis en las categorías nivel, retraso y desfase, describiéndolas como metáforas temporales asociadas comúnmente al desvío de una norma (el ciclo escolar) que relaciona una edad a un curso y al aprendizaje de una determinada cantidad de conocimientos; destacando, a la vez, el uso de estas clasificaciones en cuanto expresiones de desigualdades sociales al interior de las escuelas:

Puesto que las dificultades del alumnado en los aprendizajes escolares dependen de su capital

cultural y de su familiaridad con las normas escolares (Bourdieu & Passeron, 1970), su aprehensión en términos de “retraso” o “desfase curricular” aparece como una de las formas en que las desigualdades sociales se traducen en clasificaciones escolares. (Rujas 2022:13)

En este contexto, no es extraño que estos jóvenes encuentren en la alternativa de otros tipos de liceos, distintos a los tradicionales, una mejor salida –o única–, frente al rechazo y exclusión que significa para ellos las categorías sociales del sistema tradicional.

Adicionalmente, y como segundo punto, cabe hacer notar que muchos de los jóvenes que participaron de esta investigación, y que no cumplían las expectativas de comportamiento o rendimiento requeridas por sus escuelas, terminaron siendo blanco de diagnósticos e intervenciones médico-psicológicas. Entre estas, las etiquetas de la salud mental más comunes fueron: trastornos del control de los impulsos, trastorno oposicionista desafiante, trastorno de déficit atencional con hiperactividad (TDA-H) y trastorno de personalidad. Asimismo, esta investigación también reveló que algunos jóvenes se refugian en esto. Es decir, en la medida en que el diagnóstico explica su situación de fracaso escolar –y por tanto pareciera cerrar la discusión sobre el origen y destino de sus problemas–, los adolescentes tienden a evadir sus responsabilidades en torno a la toma de ciertas decisiones. Situación que además impide la búsqueda o consideración de otras explicaciones y abordajes posibles. De este modo, se evidencia cómo las verdades provenientes de las instituciones psicológicas (presentes en las escuelas) permean y se imponen en los imaginarios sobre los estudiantes (Navas 2021).

Como se ha mencionado, la importancia nociva del discurso clínico en la comprensión de las causas del fracaso escolar radica en que, al patologizar la diversidad, solo ofrece respuestas médicas (centradas en los jóvenes y/o sus familias) a un problema que es de índole claramente social y político (Tarabini 2015). A lo que debemos sumar, siguiendo a Goffman (2006) la importancia de los estigmas en tal proceso, entendiendo por este concepto “un atributo profundamente desacreditador” (13) que aparece cuando la identidad social actual de un individuo deja de satisfacer las expectativas sociales; es decir, como una construcción social de los conceptos de normalidad y anormalidad (Tarabini 2015).

Visto desde este punto, el fracaso escolar para un estudiante puede convertirse en un estigma cuando este es visto por el sistema escolar como responsabilidad exclusiva de los jóvenes y sus familias. En este contexto, además, las perspectivas de éxito se convierten en un elemento imprescindible para devolver a los estudiantes la confianza en sus competencias (Martín 2014). Pero ¿cuáles pueden ser las perspectivas de éxito de los estudiantes en un contexto que discrimina, etiqueta y excluye?

Sobre esto, y como último punto, diversas investigaciones nacionales e internacionales dan cuenta de una estructura rígida y de una cultura escolar vista como problemática por los estudiantes (Hargreaves 1992; Luna 2015; Tarabini 2015; Tarabini, Curran y Fontdevila 2015). En este sentido, D’alessandre (2014) sostiene que,

los estudiantes de enseñanza secundaria en Latinoamérica cuestionan fuertemente la función socializadora de la escuela, consideran que el ambiente escolar es violento, que los profesores no saben enseñar ni motivar, que lo que aprenden no es útil para la vida y que la educación que se ofrece en sus países de residencia es cuestionable. (en Bravo *et al.* 2021:85)

A su vez, otros estudios interpelan de manera matizada las prácticas escolares e institucionales, “como generadora o como potenciadora de la desigualdad educativa” (Diez 2021:333; Baquero 2014); en especial, el estilo de los docentes (Diez 2021; Tarabini 2015), la importancia desmedida en los resultados educativos (Herrera, Reyes y Ruiz 2018) y la denominada ideología meritocrática (Gillies 2005; Diez 2021; Ochoa y Orbeta 2017). Todos modelos en cuyas bases subyacen discursos que responsabilizan al estudiante de su propio destino, a la vez que exime u omite el rol de otros agentes (escolares, sociales, políticos, etc.) (Tarabini 2015).

DIMENSIÓN FAMILIAR/COMUNITARIA

Las herencias familiares (o transgeneracionalidad), reúnen a un conjunto de categorías conceptuales en donde el desarrollo de la socialización primaria familiar (Grusec y Hastings 2007) cobra relevancia para comprender las trayectorias de fracaso escolar de algunos jóvenes que participaron en este estudio.

En tal sentido, el análisis de los datos muestra que, salvo una excepción, ninguno de las madres, padres y familiares cercanos de los 11 jóvenes que participaron de esta investigación había accedido a estudios superiores. En este contexto, la baja escolaridad de los miembros de sus familias es vista por algunos jóvenes como un desafío a superar, sin embargo, para la mayoría significa más bien un techo, una normalidad socializada y compartida en la experiencia familiar. Algunos ejemplos de esto último se encuentran en frases como: “[en mi familia] no conozco a nadie que haya terminado sus estudios” (Camila, 17 años), y “de niña nunca me hablaron de la universidad, ni que podría ir ni nada” (Claudia, 18 años).

Como primer punto en esta dimensión, usaremos el concepto: desesperanza aprendida en educación para referirnos a las expectativas y metas pensadas como posibles por los adolescentes, tanto educativas como laborales, que en muchos casos están condicionadas por las experiencias de fracaso previas de sus familias, la condición de pobreza de estas y las tradiciones o rubros familiares relacionados con algunos trabajos u oficios (generalmente informales y de bajos ingresos).

Sobre este asunto, algunos profesores entrevistados confirman que esta demarcación simbólica está presente en muchos jóvenes. En este sentido, una profesora de un liceo de adultos de Temuco define a algunos apoderados como “cercaos al analfabetismo por desuso” (Julia, Profesora de Filosofía). En concreto, la profesora habla del escaso capital cultural de los hogares de los jóvenes como una consecuencia del limitado acceso al conocimiento de las familias en general. Mientras, respecto a las oportunidades de trabajo, otro profesor explica que los jóvenes no solo heredan los rubros familiares sino también la idea de que ese es su techo, añadiendo que “esta perspectiva limitada muchas veces es transmitida por los propios padres” (Armando, Profesor de Historia y Geografía).

Lo cierto es que diversos estudios sostienen que las desigualdades de la generación anterior condicionan los resultados de éxito educativo de las nuevas generaciones (Bourdieu y Passeron 1996; Bourdieu 2005). En este contexto, el peso de la herencia familiar es descrito por Bourdieu (1997) de la siguiente manera:

La evidencia muestra que los resultados escolares reproducen demasiado fielmente las condiciones socioeconómicas y de capital cultural de las familias; existe una asociación y correlación muy alta entre nivel educativo de los padres y resultados SIMCE, entre ingresos de los padres y resultados escolares, y entre vulnerabilidad social y resultados. Así, pareciera que el capital cultural heredado determina la productividad de la oportunidad educativa. (en Bellei 2015:139)

Asimismo, investigaciones recientes han destacado más específicamente aspectos como la composición del hogar, la estructura familiar, la ausencia de herramientas emocionales y las bajas expectativas de los padres en el éxito escolar de sus hijos como variables a considerar en el ámbito familiar sobre el fracaso escolar (Arredondo y Narváez 2021; Garrido-Miranda y Polanco 2021). Con todo, es importante evitar visiones reduccionistas que, como hemos mencionado desde el inicio, interpretan este tipo de herencias familiares (como en el caso de las responsabilidades individuales y el déficit familiar) al margen de un análisis crítico de las condiciones sociales, políticas e históricas que las hacen posible.

En tal sentido, se comprende que el análisis de las problemáticas identificadas por los jóvenes respecto a las causas del fracaso escolar en la dimensión familiar (entre las que hallamos pobreza, estudios incompletos, diversas formas de violencia, consumo de drogas, delincuencia, entre otros), debe partir por preguntarse por las condiciones de vida estructurales y que, en lugar de reproducir modelos explicativos desde la lógica del déficit individual y/o familiar, indaguen en las diferencias en tanto consecuencias de desigualdad social (Tarabini 2015).

En un segundo punto, tenemos que, al hablar de la relación entre grupos de pares y barrios vulnerables, el análisis realizado mostró la importancia de la asociación entre prácticas de consumo problemático de drogas y conductas delictivas, en tanto experiencia que progresivamente fueron alejando a los jóvenes de las escuelas tradicionales.

En el primer sentido, destaca el discurso apologético y normalizador que los jóvenes asumen, en general, sobre el consumo de marihuana. En este sentido, los adolescentes hablan, por un lado, de los encuentros con sus amistades y de la realidad del consumo de drogas en los barrios a los que pertenecen, mientras, por otro, del mismo consumo en el contexto escolar. En tal sentido, los jóvenes comentan:

[amigos] igual les gusta fumar (Pablo, 15 años).

los viejos cuando se juntan aquí [barrio] se drogan o intercambian droga (Martín, 15 años).

ahora el cripy es lo único que se consume aquí [barrio]... ahora es normal que todos los niños están fumando pito en la población (Camila, 17 años).

mis amigos me invitaban y yo iba, me sentía relajada (Rosa, 15 años).

cuando salíamos de clase íbamos a fumar marihuana al río (Clara, 17 años).

hay veces que fuman marihuana dentro [del liceo] (Claudia, 18 años).

En el segundo sentido, el concepto de adolescente transgresor o joven delincuente puede entenderse como una expresión radical del fracaso escolar. En tal sentido, algunos relatos sobre estas experiencias son descritas por algunos jóvenes de esta manera: “después del liceo me pasaba a robar” (Laura, 17 años), “salía al centro a ver que me podía robar” (Claudia, 18 años), [amigos] “tienen la manía de destruir” (Martín, 15 años), [amigos] “andan en robos, drogas” (Pablo, 15 años).

Desde un análisis a partir de las ciencias sociales, la importancia de la dimensión familiar/comunitaria parece estar atravesada por conceptos como la condición de joven (Alpizar y Bernal 2003; Feixa 2008), la identidad en construcción relacionada con determinados grupos de pares (De Grande 2013; Wolf 2008) y el sentido de pertenencia a los llamados barrios vulnerables (Cornejo 2012). En tal sentido, mientras que la importancia de la construcción del sujeto juvenil en la comprensión del fracaso escolar radica en su característica de proceso relacionado no solo con la madurez fisiológica, sino también psicológica, social y cultural (Alpizar y Bernal 2003), la relevancia del grupo de pares parece hallarse en el conjunto de prácticas colectivas que van configurando identidades diversas.

En este contexto, un aspecto de relevancia en la vinculación que los jóvenes establecen con sus grupos de pares, dice relación con la relativa importancia que le otorgan a ciertas prácticas (entre ellas el consumo de marihuana) como algo más que una actividad de interés individual que se realiza en compañía de otros. En realidad, por poner un ejemplo, cuando Pablo, joven de 15 años, dice que acostumbra reunirse con sus amigos en la cancha para jugar fútbol y fumar marihuana, lo que está implícito es que esta práctica es constitutiva de la identidad del grupo, y, por tanto, necesaria para formar parte de él.

Por último, esta investigación dio cuenta de la importancia de vivir en barrios estigmatizados en la comprensión de las causas del fracaso escolar en jóvenes de escasos recursos. En consecuencia, se presentan como factores importantes la normalización de la transgresión social o delincuencia juvenil como medio validado socialmente entre los jóvenes para garantizar el acceso al consumo de bienes (Farías 2003).

CONCLUSIONES

La investigación efectuada permitió constatar que el fracaso escolar alude, a grandes rasgos, a un proceso que se desarrolla cuando los estudiantes incumplen las expectativas y exigencias determinadas por las instituciones educativas y que los profesores terminan calificando como insuficientes para su edad (Escudero 2005; Escudero, González y Martínez 2009).

A su vez, estas dificultades identificadas por los jóvenes son vistas tanto como resultado de las características –a veces problemáticas–, de los mismos jóvenes en los contextos escolares y fuera de ellos; como consecuencia de problemas que observaron en sus escuelas/liceos y en sus agentes; y como efecto de experiencias complejas relacionadas a sus contextos familiares y comunitarios. La información presentada en este artículo permite concluir que, si bien los jóvenes comparten muchas de las categorías y temas abordados, lo cierto es que sus experiencias son vividas de maneras distintas. Por tanto, las categorías y experiencias de desmotivación, estudiante problemático, cultura escolar, exclusión de la diferencia, transgeneracionalidad, grupos de pares, barrios vulnerables, etc., en sí mismas son insuficientes para dar cuenta de la complejidad que perseguía esta investigación. Dado que las motivaciones y causas sobre el fracaso escolar encuentran en cada joven diferentes biografías, frustraciones, esperanzas y estrategias de superación/adaptación.

Asimismo, resulta importante mirar más allá de los discursos institucionales y hegemónicos que explican el éxito y el fracaso solo a partir de los méritos y las responsabilidades individuales y/o familiares. La propuesta es incorporar una mirada multidimensional y política que, a la vez que no descuida la importancia de factores como individuales y familiares, incluya un análisis crítico tanto del contexto escolar como social; en especial, las consecuencias de la desigualdad estructural que aun caracteriza a países como el nuestro.

A modo de cierre, resulta significativo insistir en que el estudio presentado no ha buscado generalizar ni entregar respuestas precisas respecto a cuáles son las causas del fracaso escolar en el conjunto de jóvenes vulnerables en el contexto chileno. Se comprende en esto que, para adelantar en este objetivo, resulta significativo tomar en consideración, por un lado, los discursos y las experiencias de los propios protagonistas de estos fenómenos (poniendo en relieve la importancia y el rol agencial de los actores) y, por otro lado, tener presente que estos discursos son también el producto de un proceso en el que confluyen prácticas, nociones, ideas, creencias y valores que refieren no solo a subjetividades, sino también a lógicas institucionales e imaginarios y representaciones sociales que no son ajenas a las exigencias estructurales y a las condiciones socio-históricas en que se desarrollan.

Por último, se revela también la importancia de tomar en cuenta la naturaleza multidimensional del fenómeno, sin perder de vista las experiencias y opiniones de los miembros de las comunidades educativas, sus intereses, frustraciones y expectativas. Así como las experiencias y opiniones de las familias de los jóvenes y de profesionales de instituciones como el SENAME. La intención ha sido entregar unas reflexiones situadas sobre el complejo entramado de relaciones acerca de las causas del fracaso escolar en jóvenes estudiantes chilenos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: El autor declara no tener conflictos de intereses.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: El autor declara que el 100% del trabajo es de su autoría.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: El autor declara que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Última Década*, 11(19), 105-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008>
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Buenos Aires, Argentina: Emecé.

- Arredondo, R. y Narváez, M. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (16), 81-102. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0015>
- Avellaneda, D. y Elizondo, N. (2015). *El fenómeno de los jóvenes Ni-ni en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios del Desarrollo. https://www.sociedadpoliticaspUBLICAS.cl/archivos/BLOQUE_SM/Mercado_de_Trabajo_y_Previsión/El_fenomeno_de_los_jovenes_Ni-ni_en_Chile.pdf
- Baquero, R. (2014). Sobre lecciones que producen vergüenza. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano “*La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana*”. IDEP- Corporación Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones LOM.
- Bermúdez-Lobera, J. (2014). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) en México, 2010. *Papeles de población*, 20(79), 243-279. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11230198009>
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Bravo, M., Saracosti, M., Lara, L., Diaz, R., Navarro, J., Acevedo, F. y Aparicio, J. (2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 59(2), 81-94. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>
- Calvo, P. y Martagón, V. (2014). ¿Y si cambiamos de prisma? Relatos de experiencias denominadas ‘abandono’. En M. Del Olmo y C. Osuna (Eds.), *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* (pp. 41-48). Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1), 4-10. https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-Carrasco-3/publication/318471663_Mecanismos_performativos_de_la_institucionalidad_educativa_en_Chile_pasos_hacia_un_nuevo_sujeto_cultural/links/596d380baca2728ade719fcd/Mecanismos-performativos-de-la-institucionalidad-educativa-en-Chile-pasos-hacia-un-nuevo-sujeto-cultural.pdf
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C. y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a06v6n1.pdf>
- Chávez, R. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(1), 118-129. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10074>
- Cimolai, S. y Toscano, A. (2008). ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En R. Baquero, V. Pérez y A. Toscano (Comp.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 1-17). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Cornejo, C. (2012). Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El Castillo. *Revista INVI*, 27(76), 177-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582012000300006>

- De Grande, P. (2013). ¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina. *Lúdicamente*, 2(3), 1-18. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4177>
- Diez, M. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 323-340. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42394>
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana De Educación*, (50), 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Espinoza, O., González, L. E. y Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. *Educación y Educadores*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Farías, A. M. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de derechos del niño*, (2), 187-224. https://www.unicef.cl/archivos_documento/92/Derechos2.pdf
- Feixa, C. (2008). *De Jóvenes, Bandas y Tribus, antropología de la juventud*. Barcelona, España: Ariel.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: a Post-structuralist Reader* (pp. 48-78). Boston, United States: Routledge & Kegan Paul.
- García, E. (1994). *Derecho de la infancia-Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ediciones Forum Pacis.
- Garrido-Miranda, J. y Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles educativos*, 42(170), 6-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39(5), 835-853. <https://doi.org/10.1177/0038038505058368>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Grusec, J. & Hastings, P. (Eds.). (2007). *Handbook of socialization*. New York, United States: Guilford.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan, (Eds.), *Understanding teacher development*. New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera, J. F., Reyes, L. y Ruiz, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1110>
- Infante, M. & Matus, C. (2009) Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Krskova, H. & Baumann, C. (2017). School discipline, investment, competitiveness and mediating educational performance. *International Journal of Educational Management*, 31(3), 293-319. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0099>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: IIFE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>
- López-Calva, L. y Lustig, N. (Eds.). (2010). *Declining Inequality in Latin America: A Decade of Progress?* Washington D.C./Nueva York, United States: Brookings Institution Press/United Nations Development Programme.

- Luna, L. (2015). Construyendo “la identidad del excluido”: Etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, (41), (especial), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>
- Marchesi, A. y Hernández, B. (2003). *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid, España: Alianza.
- Martín, X. (2014). Cuando la escuela no es lo mío. Etnografía y jóvenes en riesgo. En M. Del Olmo y C. Osuna (Eds.), *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* (pp. 49-54). Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Miño, R. (2014). ¿Nos hemos parado a escuchar? Repensando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la voz de los estudiantes de secundaria. En M. Del Olmo y C. Osuna (Eds.), *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* (pp. 27-32). Madrid, España: Traficante de Sueños.
- Navas, R. E. (2021). La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 151-161. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.377>
- Noltemeyer, A., Ward, R. & Mcloughlin, C. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 44(2), 224-240. https://edsourcesource.org/wp-content/uploads/2018/09/Noltemeyer_Ward_2015_Meta-Analysis.pdf
- Ochoa, M. y Orbeta, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a glance 2018*. Bruselas, Belgium: OECD.
- OIT. (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima, Perú: Organización Internacional Del Trabajo.
- ONU. (1948). *Declaración Universal De Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. París, Francia: ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid, España: UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C. y Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e administração da educação, RBPAE*, 35(1), 141-157. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89879>
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. En *Diversia. Educación y Sociedad* (pp. 13-39). Valparaíso, Chile: Ediciones CIDPA.
- Rivas, A. & Sanchez, B. (2020). Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1756745>
- Rodríguez, C., Muñoz, M. y Padilla, G. (2021). Población Nini en Chile: Motivos para la exclusión laboral y educativa. *Ajayu*, 19(1), 195-213. <https://lpz.ucb.edu.bo/revista-ajayu-vol-191-marzo-2021/>
- Rodríguez, E. (2011). Jóvenes que ni estudian ni trabajan en América Latina: Entre la estigmatización y la ausencia de políticas públicas. *Umbrales. Revista del Postgrado*

- Multidisciplinario en Ciencias Del Desarrollo*, (22), 56-69. <http://www.celaju.net/wp-content/publicaciones/2012/11/NI-NIs-ALC-all.pdf>
- Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Rujas, J. (2022). Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a120. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.120>
- SENAME y MIDE UC. (2016). *Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales*. Santiago de Chile, Chile: MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2163?show=full>
- Slater, F. (2010). Políticas sociales de infancia, oferta programática y abordaje del abuso infantil. En L. Sanhueza (Ed.), *Abuso sexual infanto juvenil. Reflexiones desde la práctica*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, trad.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (18), 37-58. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4728>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE*, 8(3), 349-360. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E. y Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>
- Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617007>
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.cepe>
- Wolf, S. (2008). *Peer groups: expanding our study of small group communication*. Thousand oaks, CA, United States: Sage.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.