

Biografías Interrumpidas: Quiebre entre escuelas y subjetividades juveniles en la población La Legua

Interrupted biographies: break between schools and young subjectivities in La Legua slum

JUAN DE DIOS OYARZÚN

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

✉ juan.oyarzun.m@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8168-076X>

PAULO ÁLVAREZ BRAVO

Pontificia Universidad Católica de Chile

pralvarez1@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3881-7978>

RESUMEN

El presente artículo se basa en un estudio realizado en la población La Legua, de Santiago de Chile, el cual indaga en factores institucionales y culturales que explican las dinámicas del abandono escolar en contextos de alta vulnerabilidad social. La investigación analiza las diferencias entre los procesos de individuación de jóvenes en edad de cursar estudios secundarios y hoy al margen de los mismos, y los perfiles a educar por parte de escuelas establecidas en ese territorio. El método cualitativo utilizado ilustra las diferencias identitarias y culturales entre los jóvenes y las escuelas, en base a sus relatos biográficos y los discursos institucionales de los colegios. Desde los resultados emerge la ausencia de referencias institucionales pertinentes en las escuelas que entreguen sentido a la construcción de historicidades subjetivas y vínculos afectivos e institucionales en los jóvenes. En base a estos resultados, el estudio provee elementos culturales a considerar para fomentar escuelas incluyentes.

Palabras clave: Abandono escolar, discursos institucionales, relatos juveniles, afectos institucionales.

ABSTRACT

This article is based on a study carried out in the La Legua slum, in Santiago de Chile, which examines the institutional and cultural factors that explain the dynamics of school dropout in contexts of high social vulnerability. The research analyzes the differences between the processes of individuation of young people at the stage of secondary education, and today marginalized from it; and the students' profiles to be educated by schools established in that territory. The qualitative method used illustrates the identity and cultural differences between young people and schools, based on their biographical stories and the schools' institutional discourses. From the results emerges the absence of relevant institutional references in schools that give meaning to the construction of subjective historicities and affective and institutional bonds in the young former students. Based on these results, the study provides cultural elements to consider to promote inclusive schools.

Key words: School dropout, institutional discourses, youth stories, institutional affections.

1. INTRODUCCIÓN

El abandono escolar es señalado por múltiples autores como una de las consecuencias más complejas a la hora de dar cuenta de una de las formas de fractura aún recurrente entre la institucionalidad escolar y los y las estudiantes, particularmente niños y jóvenes (Corvalán, 2010; Bourdieu, 2014; Dussailant, 2017). El centro temático de este artículo devela parte de las causas y efectos que ese axioma posee en el ámbito de la educación en Chile a través del estudio que en la materia desarrollamos en la población La Legua, en la zona sur de Santiago. Los estudios desarrollados al respecto en Chile redundan en datos cuantitativos e informes institucionales que, si bien son importantes (MINEDUC, 2013; Opción, 2014), muchas veces se vuelven ajenos a las particularidades y tramas subjetivas y discursivas de los procesos educativos. Este artículo se ubica desde un punto de vista metodológico cualitativo, asumiendo una apuesta de inserción en terreno como la más adecuada en pos de relevar la voz de los individuos y calibrar los discursos de las instituciones escolares.

Existen otros estudios de caso sobre abandono escolar que hablan de espacios derruidos marcados por la pobreza, como en la comuna de Cerro Navia (Espinoza, Castillo, González, Loyola & Santa Cruz, 2014), o que se sitúan desde experiencias propiamente pedagógicas (Huerta-Charles, 2008). La mayoría de los artículos, sin embargo, prefiere concentrarse en el tema de la 'deserción' escolar y no ha habido suficiente atención y construcción de datos para tratar con mayor profundidad biográfica y cultural el problema del abandono escolar. Creemos relevante entonces hablar del abandono escolar, como una manera de reflexionar críticamente en torno a las condiciones reproductoras de modelos que profundizan el desamparo, condenando o dejando a la deriva socioeconómica y cultural justamente a aquellas y aquellos que han ocupado la retaguardia del sistema.

Este escrito tiene por objetivo develar los factores institucionales y culturales que intervienen en el fenómeno del abandono escolar. Para este fin, se han analizado los relatos biográficos por parte de jóvenes que abandonaron la escuela en los niveles finales de la etapa primaria o en educación secundaria. Esas narraciones se contrastan a los discursos sobre modelos de estudiantes que las escuelas ubicadas en la población La Legua perfilan para basar el canon educativo sobre el cual plasman sus estrategias de integración, y en su reverso, también de exclusión.

Los relatos y discursos narrados subjetiva e institucionalmente son considerados como expresiones de cultura local e institucional, en tanto expresiones de una relación tensionada, acoplada, abierta y dinámica entre los individuos y las instituciones, agencia y estructura. Del análisis narrativo y discursivo entre relatos biográficos y discursos institucionales, y a partir de elementos conceptuales provistos por las teorías de la individuación (Martuccelli, 1998; Dubet & Martuccelli, 2000), se espera auscultar en las dinámicas, experiencias y percepciones que dan cuenta del quiebre escolar vivenciado por jóvenes en las escuelas de la población La Legua, en Santiago. Este artículo espera aportar, con análisis y resultados originales, al campo de estudio del abandono escolar en Chile y la región.

Una de las aristas del trabajo aquí expuesto habla de la institución escolar, de los esfuerzos normativos y disciplinares que ésta suele levantar y que, de alguna forma, paulatinamente modelan al individuo y el perfil del estudiante (Dubet, 2006), aunque sea él o ella finalmente quien le dará consistencia o no a la norma. Cuando el o la estudiante problematiza o tensiona la institución, ya sea por problemas de conducta o bajo rendimiento escolar, ésta suele aferrarse a la norma. En ella no siempre hay dispositivos y soportes consistentes que puedan atender a bien o ayudar a la demanda del estudiante, antes y mejor que a la estabilidad del mismo establecimiento.

Todo se inserta en un sistema educativo que muchas veces no está a la par de los y las estudiantes con mayores dificultades, y que ofrece, a través de sus instituciones, una oferta escolar diversa, pero que a su vez no es capaz de llegar a una minoría deprivada, otorgando un acceso deficitario a procesos educativos de largo plazo, y que en su continuidad constituyen la base del derecho a la educación para todos/as los niños/as y jóvenes.

Este estudio relaciona el fenómeno de la exclusión institucional como factor preponderante del abandono escolar. En Chile las personas que están en situación de abandono y deserción escolar tienen una prevalencia de casi el 10% de los educandos (Sapelli y Torche, 2004; Encuesta Casen, 2018), cifra que se recrudeció durante la pandemia de Covid-19. De este modo, uno de los aportes de la investigación apunta en parte a cómo los jóvenes fuera del colegio y conectados a otros espacios socioculturales, desarrollan y continúan -o descontinúan- sus procesos de subjetivación y construyen relatos de sí mismos en relación con la sociedad, en vistas del vínculo quebrado con la escuela y a las nuevas relaciones institucionales que permiten nuevas facetas de inclusión institucional y social. Como esbozamos anteriormente, este tópico de investigación se aborda desde la aproximación teórica sociológica de la indivi-

duación (Dubet, 2006; Martuccelli, 2010), la cual releva la emergencia de sujetos individuales y de mecanismos de inclusión y exclusión de los formatos institucionales modernos.

La perspectiva teórica escogida comprende y caracteriza a las instituciones modernas en su demanda de individuos cada vez más competentes, entrenados y disponibles para responder a un sistema en permanente mutación que también los convoca a configurarse como tales reflexivamente. La escuela está convocada a ser la bisagra entre las competencias exigidas por el sistema y la formación humana y política del individuo. La escuela primaria y secundaria es de alta importancia social, suele ser representada como garante de la educación ciudadana para toda persona. La escuela forma y educa individuos, pero también, de una u otra manera, excluye a una cantidad no menor de la potencial población escolar (OIT, 2017; Rodríguez, 2017).

Como lo indicamos párrafos atrás, la marginación de la educación escolar formal se ha conocido a nivel social como deserción escolar, no obstante creemos más pertinente ocupar el concepto de abandono o fracaso escolar, precisión que se justifica en comprender el quiebre no como una deserción unilateral del responsable-estudiante, sino como producto de una relación institución-individuo conflictiva, que deriva en un fracaso, en un mutuo abandono, de la escuela hacia el joven y del joven hacia la escuela.

El artículo se presenta comenzando con una revisión de literatura, el planteamiento teórico del estudio, y metodología implementada. Luego pasaremos a la exposición de los resultados más relevantes, para finalizar con una discusión y reflexiones conclusivas.

2. EL ABANDONO ESCOLAR EN CHILE

Indagando en las causales que los mismos jóvenes señalan a la hora de explicar su decisión de abandono de la escuela, de acuerdo con estudio realizado hace casi dos décadas con jóvenes entre doce y dieciocho años que abandonaron el sistema escolar, un 44% de los hombres manifestaron espontáneamente la falta de motivación como la principal causa, seguido por problemas de índole económico y problemas de conducta, con un 31% y 22% respectivamente (Méndez, 2003). Por su parte, entre las mujeres, la principal causa de abandono de la escuela era el embarazo con un 37%, seguido por la desmotivación (28%), la situación económica (20%) y problemas de conducta (9%) (Méndez, 2003). Los datos referidos en cuanto al abandono escolar se replican una década después afectando, como es la tendencia, más fuertemente a las mujeres que a los hombres y siendo el momento de transición desde la educación básica a la media el que presenta los más altos índices de abandono (MINEDUC, 2013). En el año 2021 se informa que “en Chile existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar, y las cifras (...) reflejan que otros 39.498 niños y niñas no se matricularon en ningún establecimiento este año (...) De estos 40 mil niños, un 53% (21.260) de ellos son hombres y un 46,17% (18.238) mujeres. En tanto, el nivel educativo con mayor índice de abandono escolar es 1° medio (7.048)” (MINEDUC, 2021).

Brunner (2005) analiza la posible relación entre abandono escolar y delincuencia juvenil extrayendo información de fuentes internacionales, y estima una fuerte influencia entre nivel educacional y actividad delictiva de los individuos, destacándose un análisis en el cual los estudios realizados sobre la población penal indican que personas que han delinquido y están bajo algún tipo de condena legal, en un porcentaje significativo no terminaron sus estudios secundarios. El informe del PNUD(2014) reveló que un 40% de los internos en Chile no acabó la educación primaria y más del 84% no completó 12 años de escolaridad.

Por otra parte, y en base a los estudios de Filgueira (2003), Salvá, Trobat & Comas (2014), y González y Lascar (2017), las dinámicas institucionales internas a la escuela, a nivel relacional y de clima escolar, también comportan un ámbito de análisis e investigación desde los cuales es posible concluir algunos aspectos relevantes a la hora de explicar el abandono escolar por parte de algunos jóvenes. Una dinámica importante estaría en la oposición a las normas por parte del alumno y la posterior estigmatización hacia el mismo por parte de la escuela. Existiría en algunos casos una dinámica identificable en la cual el alumno en relación con la escuela y sus autoridades prácticas, profesores y directivos, entraría en un espiral de desafección y rebeldía que obtendría por respuesta más que una colaboración, una estigmatización, la cual se ocultaría detrás de medidas paliativas y disciplinarias que buscarían que el joven dejara atrás sus hábitos y conductas desviadas. El agravamiento y fracaso de esta dinámica tiene por consecuencia el abandono escolar del alumno. La importancia de los procesos de estigmatización por parte de las autoridades de la escuela y la consecuente identificación del alumno con compañeros o pares que manifiestan conductas parecidas, al momento de encaminar una dinámica personal que conlleva a la propia marginación del joven, es descrita por Filgueira (2003) de la siguiente manera:

Ocurre cuando la evaluación informal se transforma en estigma, sea por el pobre desempeño cada vez más distante del promedio, por la aplicación de normas severas de las autoridades, pero sobre todo cuando el estigma se hace público frente a sus pares. En este caso, es probable que el estudiante pase a identificarse fuertemente con aquella parte de sus pares que tienen comportamientos desviados similares (p. 35).

Frente a lo anterior, se revelan dinámicas en las cuales tales fuerzas centrífugas -los individuos y los representantes de la institucionalidad escolar-, desarrollan un potencial itinerario de desvinculación, desde la disrupción hasta la estigmatización, la identificación con la rebeldía y pares afines a ella, siguiendo con una permisividad y trato especial, hasta una posterior dinámica del caso ya irreparable (Böhme, 2010). En ese camino de irreversibilidad es donde es posible vislumbrar un proceso de desafección por parte del joven, el cual habiendo internalizado un rol e identificado una posición marginal dentro de la escuela, opta por la desvinculación definitiva.

Pero, por otra parte, los aspectos disruptivos por parte del alumno son también la consecuencia de otros elementos culturales que repercuten en esta dinámica relacional particular. Ciertamente hay hábitos y códigos de disciplina que ya vienen asimilados desde espacios sociales externos a la escuela e inclusive desde otros recintos educacionales anteriores. Pero igualmente a la escuela ingresa un niño o joven con una cultura, expectativas y modelos de vida propios, los cuales tienen o no cabida dentro del modelo escolar y que, en una de sus formas, puede o no desembocar en conductas disruptivas dentro del espacio educativo. De acuerdo a Román (2009), en base a estudios realizados:

[Respecto a la sensación de un grupo de jóvenes de estar] sometidos a una cultura de relaciones que se les impone desde el establecimiento sin considerar sus intereses y realidades particulares. Este reduccionismo genera formas de resistencia en los jóvenes, como la indisciplina y la desmotivación y prácticas de control, desconfianza y vigilancia por parte de la institución [...] en aquellos casos donde existen mayores déficits de apoyo y atención, puede producirse un proceso de desafección que incide significativamente en el rendimiento, desaliento y finalmente abandono. Así, la existencia de una cultura escolar que no integra dimensiones de la cultura juvenil es un referente crítico asociado al problema del abandono escolar sobre todo de jóvenes de sectores carentes s (pp. 110-111).

Desde la perspectiva de este estudio y sus fundamentos teóricos, reconociendo las causas y consecuencias del abandono escolar en aspectos macro-sociales y condicionantes socioeconómicas y culturales de los jóvenes en cuestión, su apuesta teórica y empírica se sitúa en el ámbito relacional y conflictual entre los jóvenes y la institucionalidad escolar, poniendo en la balanza las razones, causas y responsabilidades de una dinámica de fracaso escolar particular.

3. INDIVIDUACIÓN E INSTITUCIONES

Desde la sociología de la individuación (Dubet & Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2010), el foco de interés sociológico en este estudio se sitúa en dos niveles: las personas que han abandonado el sistema escolar y la institucionalidad educativa, individuos y estructura institucional. Es relevante indagar, por una parte, los posibles modos de exclusión del sistema educativo y, por otra, los procesos de individuación de estas personas, como excluidas de las instituciones escolares, quienes condicionadas por ello elaboran -o luchan por elaborar- nuevas formas de inclusión social e institucional. Para ambos casos el punto de partida metodológico es el individuo, del cual se desprende un proceso de individuación particular y, a su vez, una estructura institucional (educativa) que opera y se describe bajo el horizonte de un modelo de individuo a formar, modelo que por su naturaleza genera expectativas y que puede incluir o excluir.

Cada institución persigue un fin social particular, que demanda individualidades. Este fin u orientación se concretiza a través de un programa institucional, dando una racionalidad estratégica al accionar de cada organización. Dubet (2006) define programa institucional como un “proceso social que transforma valores y principios de acción en subjetividad por el sesgo de un profesional específico y organizado” (p. 32), y agrega en otro apartado que “todo trabajo sobre los otros consiste en atribuir un rol, en conferir una identidad institucional y esperar del otro que se comporte según esa posición” (p. 91). Así, la escuela se enmarca en la lógica institucional moderna, desde la cual las instituciones configuran individuos; la escuela responde a esta orientación, formando individuos de acuerdo a su normativa valórica y académica particular: “Debemos recordar que la educación escolar, lo quiera o no, no es sólo una instrucción y una competencia, sino también una manera de actuar sobre los individuos, de formarlos, de darles una imagen de sí mismos. La educación siempre tiene una dimensión ética” (Dubet, 2004, p. 80).

La dinámica social instituciones-individuos recrea un proceso de individuación particular, individuos que caracterizados como tales se sitúan en su escenario sociohistórico específico, dando cuenta de éste en sus propios procesos de individuación, donde su capital cultural puede o no desplegarse, ser reconocido y proyectarse (Bourdieu, 2014). O, por el contrario, quedar fuera de las coordenadas sistémicas con que las instituciones suelen operar y paulatinamente sumergirse en las zonas grises que el narcotráfico, la inseguridad, la violencia política y la fragilidad democrática suelen alimentar, sobre todo a la hora de hablar de espacios de relegación (Wacquant, 2016), tal como puede ser asumido el territorio en que se enmarca esta investigación. Así, incumben los mecanismos institucionales de exclusión que existen en algunas escuelas de Santiago, y en esa relación sujeto-institución es relevante detenerse; personas individuadas en su condición de excluidas del sistema educacional, escuelas con programas institucionales que incluyen y también excluyen en sus dinámicas internas.

El análisis del fenómeno de la exclusión es, entonces, aplicable a la institucionalidad educativa: “En la medida que tiene esta capacidad [de fabricar sujetos], la escuela también tiene el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 11). Las escuelas incluyen alumnos, los forman, pero también pueden generar el abandono, por expulsión o auto-marginación, en un proceso dinámico e interactivo, donde algunos jóvenes no tienen lugar dentro del formato institucional de normas, sanciones, evaluaciones y valores de un establecimiento educacional específico.

4. METODOLOGÍA

El caso de estudio se sitúa en la población La Legua, comuna de San Joaquín de la ciudad de Santiago en Chile. La Legua es una de las poblaciones más emblemáticas del país, en ella se conjugan procesos que marcan la trayectoria histórica del mundo popular desde la década del veinte del siglo XX en adelante; ocupaciones de terreno realizadas por los

pobres de la ciudad, levantamiento de múltiples organizaciones socioculturales, políticas y deportivas, lucha y resistencia en torno al territorio, a la vivienda y a la vida propia. En los momentos en que la dictadura cívico-militar (1973-90) se encargaba de atropellar los cuerpos y los derechos humanos en Chile, el narcotráfico y su violencia comenzó a asentarse desanclando los lazos identitarios que alguna vez fueron motivo de orgullo y esperanza común (Álvarez, 2014). Al escenario descrito se agrega, desde hace ya dos décadas, un fracasado plan de intervención estatal que perdura hasta hoy, haciendo de la violencia simbólica, y en específico de la violencia policial, una práctica concreta en la vida de las personas (Lin, 2016; Cortés, Delgado & García-Campo, 2017).

La muestra estuvo constituida por nueve jóvenes de la población o vecinos a ella y seis directivos de las tres escuelas del sector en que asistieron aquéllos. En el momento de las entrevistas, las edades de los exestudiantes fluctuaban entre los 14 y 20 años de edad, tramo etario que responde a dos objetivos: primero, situarles en la edad en que el sistema dice que deberían o podrían estar cursando estudios de educación secundaria en una institución educativa; sin embargo, dado el quiebre con la escuela, no lo están y por ende recrean o fortalecen otras vinculaciones institucionales al margen.

El estudio realizado fue de carácter cualitativo. A jóvenes y directivos se les aplicó una entrevista en profundidad y semi-estructurada. En el caso de los jóvenes se busca la construcción dialógica de relatos de vida (Kornblit, 2004) por los sujetos entrevistados. Se espera que los relatos den cuenta de las experiencias, percepciones y modos de vida de ex-liceanos, y así de sus procesos particulares de individuación. El método de análisis de las entrevistas realizadas fue el análisis narrativo (Arfuch, 2002), en el marco del enfoque biográfico (*ibíd.*), desde el cual se buscó ahondar narrativamente en los relatos articulados desde los individuos. Esta decisión metodológica resulta ser la más apropiada y sensible al análisis de relatos de vida, narrados biográficamente, a partir de la orientación episódica del entrevistador-investigador.

Para los directivos de las escuelas, se profundizó en el proyecto educativo y el perfil del estudiante a educar por la escuela. Igualmente se aplicó un análisis de discurso (Rapley, 2014) de documentos institucionales producidos y que definen la institucionalidad de cada escuela. Esto permitió obtener información sobre los modelos de individuo seguidos en las escuelas de los jóvenes entrevistados. Estas escuelas corresponden a dos particulares subvencionadas, una de ellas es administrada por una fundación religiosa-católica y la otra por un sostenedor como persona natural; y existe una tercera escuela, de carácter público, administrada por la municipalidad de la comuna de San Joaquín.

Las dimensiones recabadas desde las entrevistas a los jóvenes exploran sus itinerarios vitales e institucionales, a lo largo de sus vidas en la población La Legua, con un foco en el ámbito educacional. Sus relatos dan cuenta de los procesos de individuación que viven a partir de la experiencia central de la exclusión de la escuela. Por otro lado, las narraciones vinculadas a los programas institucionales y sus representantes entrevistados indagan en

dimensiones tales como las características fundamentales del proyecto educativo, del perfil del estudiante a educar, del tipo de individuo a forjar institucionalmente, del alumno deseado, con sus características particulares, académicas, valóricas, disciplinarias, proyectivas, entre otros atributos. De esta manera, este artículo busca sintetizar un relato del concepto de individuo que emerge desde los documentos y testimonios de la gestión de cada una de las instituciones educativas estudiadas. Desde esa aproximación metodológica, se espera el surgimiento de vínculos y contrastes explícitos que permitan identificar algunos procesos de significación asociados al fenómeno de exclusión, en particular de abandono escolar.

Con el objetivo de velar por la identidad de las personas entrevistadas, los nombres de los jóvenes fueron reemplazados por otros, mientras que las escuelas fueron denominadas por iniciales: aquella administrada por la fundación católica será mencionada como FC, la por persona natural como PS y la municipal como M.

5. RESULTADOS: LA TENSIÓN ENTRE LOS INDIVIDUOS Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Adentrando en los modelos de individuos expresados en los relatos institucionales, desde las escuelas se genera un discurso que proyecta individuos de maneras dispares, y bajo programas institucionales de mayor o menor precisión y estructuración. Encontramos valores que permean las estructuras institucionales, los cuales van desde matrices religiosas, hasta la formación de emprendedores, personas exitosas bajo una fuerte noción de autonomía que permita sacar adelante iniciativas personales, básicamente laborales. De la misma manera, los jóvenes manifiestan valoraciones y significaciones disímiles sobre su propia vida, lo cual dificulta el rescate de un discurso o relato coherente desde el cual construir un modelo de individuo definido. En cualquier caso, el análisis reporta complejidad, pero será justamente por dicha complejidad donde podremos atisbar expectativas y procesos de individuación y relación de difícil armonía entre individuo e institución.

Para el análisis de los relatos se utilizaron dos campos de aproximación: primero, las disonancias en los modos de establecer relaciones institucionales, y segundo, las desvinculaciones de orden afectivo y temporal entre los jóvenes y las escuelas. El primer campo nos entregará mayor evidencia desde el material recogido, mientras que el segundo será fruto de análisis con mayores grados de interpretación.

5.1. Los modos de establecer relaciones institucionales: cuando la disciplina y el proyecto escolar no sostienen mecanismos de validación vinculantes con el/la estudiante

En lo respectivo a los modos de establecer relaciones sociales, se encuentra el primer gran hito desde el cual es posible verificar diferencias de mayor plausibilidad. Las modalidades de relación entre estudiantes e institución marcan estilos y expectativas que recrean situaciones de conflicto e inadecuación y así, desde lo narrado por los jóvenes, se manifiesta

una tensión con parte del profesorado y dirección de las escuelas relacionadas, desde comportamientos inapropiados hasta ausencias reiteradas. Ambas conductas, desde un fuerte componente de desafección como veremos más adelante. Primeramente, es posible señalar que las normas y expectativas de relación recreadas desde las escuelas chocan en más de un caso con la conducta y expectativas de relación de los jóvenes, lo cual consecuentemente genera problemas disciplinarios y académicos. Los y las jóvenes Jaime, Jazmín, Tomás, José y Rafael indicaron, entre los puntos para relatar sus respectivas salidas del colegio, los reiterados problemas conductuales, a los cuales se sumaba un importante desinterés y dificultad respecto a los estudios y las actividades de ámbitos académicos. Esa percepción es reforzada desde las escuelas, nos encontramos con relatos que nos ayudan a ejemplificar y explicitar esto con mayor nitidez, sobre todo desde la escuela FC, en la cual los dispositivos disciplinarios y formativos contaban con estrategias más definidas en base a un perfil esperado. Una directiva de dicho establecimiento señala respecto a los orígenes del colegio:

Cuando yo llegué en el 2004 los apoderados hacían lo que querían. Claro, y el director trataba de colocar esta estructura, la fundación trataba, pero había un punto de fricción demasiado fuerte. Desde poder empezar a pedir los papeles, que acá la mayoría de los alumnos no tenían papeles, no sabían en qué curso iban. Poder ordenar esa estructura fue súper complejo en los inicios del colegio. De hecho, no hay mucha información respecto de eso, formal, digamos. No hay información formal (Coordinadora Académica 4° Ciclo Escolar, colegio FC).

Los directivos relatan que el colegio fue apoyado desde las organizaciones locales y desde el Estado en el contexto de la intervención iniciada en la población. La naturaleza del proyecto institucional proponía entregar una educación de calidad sustentada en resultados concretos y un proceso de autonomía y disciplina del alumno, lo que, en distintos aspectos y formas, supone una entrada institucional contracultural en la población y sus propias lógicas culturales y de sociabilidad. Coincidente con el modelo tradicional escolar descrito por Dubet y Martuccelli (2000), en el cual la escuela diferencia fuertemente al estudiante de su entorno social y cultural particular, de alguna manera la institución se autopercibe no solamente como diferente al lugar en el cual se inserta, cuando el discurso declara ser una alternativa distinta y mejor para las familias del sector.

Así en lo respectivo al alumno a formar, la coordinadora del ciclo terminal del colegio indica que la institución, dada su estructura disciplinaria, tiene tensiones cotidianas con los y las estudiantes: “las reglas, las normas, aquí lo que más cuesta es eso, entonces la autoridad, respeto por la autoridad, si estamos formando para el mundo laboral, tiene que saber responderle al jefe, a la estructura interpersonal” (Entrevista a Coordinadora Académica 4° Ciclo Escolar colegio FC). De esta manera, la institución recibe a sus alumnos -y también apoderados- como una alteridad diferenciada, sobre la cual se aplica todo un dispositivo

formativo, académico y disciplinario que sustenta los márgenes de acción posibles y los estándares de aprobación establecidos desde la propia institucionalidad. Por otra parte, los y las estudiantes ingresan y permanecen en el colegio desde una modalidad de relaciones muy diversa, de acuerdo a la cultura de una población definida como “crítica”, carente de espacios recreativos, verdes y de equipamiento urbano adecuado, con modos particulares de convivencia familiar y social. Por ende, el aspecto contracultural de la escuela, en el marco de una relación conflictiva con posibles rasgos y actitudes de algunos de sus alumnos pertenecientes a la misma cultura desde la cual la institución se busca diferenciar, supone un antecedente importante a la hora de diagnosticar parte de las causas de un fracaso escolar determinado.

Acorde con lo anterior, Jaime y Jazmín señalaron que desde las escuelas previas al ingreso al colegio FC el cambio les fue complejo. El caso de Jazmín ilustra un cambio de escuela que no pudo fructificar, si bien los resultados académicos estables del colegio anterior pudieron mantenerse en la escuela FC, dada la estructurada disciplina del colegio y su mal comportamiento asumido, devino en una serie de problemas conductuales, según ella:

Las reglas que de repente imponían y yo encontraba que eran muy exageradas (...) [sus principales problemas se debían a] No respetar las reglas del colegio. Porque por eso yo tenía varios problemas, el colegio decía una cosa y yo quería hacer otra. En verdad era por eso no más porque por las notas estaba bien (Jazmín, exestudiante colegio FC).

Mientras que Jaime, el cual ya venía de una expulsión previa, había pasado por una experiencia de relativa estabilidad en la etapa escolar anterior al colegio FC, a su entrada, sin embargo, no logró mantenerla, sin lograr una adaptación efectiva a la disciplina del colegio: “Porque en él [colegio FC] como que me pasaron todas las primeras cosas, por ejemplo, nunca me habían suspendido, nunca había repetido y llegué a este colegio y me echaron, me suspendieron, me bajaron las notas” (Jaime, exestudiante colegio FC). Jaime también conflictuó con la idiosincrasia ya presente en el alumnado, sumado a su necesidad de autovalidación a través de un comportamiento disruptivo, lo que lo llevó a marginarse a la posteridad definitivamente del sistema educativo:

Porque uno llega con otra mente, yo llegaba con la mente de que iba a dominar a todos, con que yo iba a dominar el curso y que iba a ser el mejor de todos y no po, uno se da cuenta de que las cosas no son así po; más encima estaban todos los compañeros que todos se conocen y yo estaba recién integrándome y uno que quería llegar a mandar, y me llevaba mal po, después era el pinturita y me suspendían (Jaime, exestudiante colegio FC).

Volviendo a la escuela FC, confluyen en ella dos factores importantes, un modelo relacional y un modelo académico a alcanzar incentivado institucionalmente, ambos están direccionados hacia un objetivo común de formación. Existe una coherencia entre el marco

disciplinario, formativo y académico que, si bien estimularía a una porción del alumnado, otro porcentaje se vería sobrepasado por un posible exceso de expectativas:

Pero, por qué se provoca la deserción, por las exigencias, porque las exigencias igual las mantenemos. Exigencias a lo mejor como, como el uniforme, como el horario de llegada y salida. En la parte académica, digamos, hay una forma, yo creo que logran mantenerse, no les cuesta tanto. Cuando ya empiezan a sentir que no son capaces por su proyección de vida es cuando se frustran y prefieren dejar de estudiar para seguir en lo conocido, en lo que ellos conocen y en lo que ellos se mantienen. Ese es [...] por lo menos los más grandes [...] creo que la exigencia, el ser constante, el perseverar, eso les complica, por una vida más fácil afuera. Que nadie les exige, que nadie les pone horario, que no tienen que responder a una autoridad. Lo otro son los miedos, yo siento que acá son fundamentales los miedos. El estar en un mundo distinto, pensar en una sociedad que cómo los va a recibir, qué oportunidades les va a dar (Coordinadora Académica 4° Ciclo Escolar, colegio FC).

Yo creo que el principal elemento de alumnos que dejan el colegio es porque notan que su capacidad no va a llegar al punto que les exige el colegio. Entonces se rinden antes. Es decir, las condiciones que nosotros instauramos para que esté en este colegio hay alumnos que no son capaces de llegar, que no se acostumbran al sistema. No se acostumbran al sistema, sino que en el fondo se van desmotivando, van fracasando. El formato disciplinario que tiene el colegio, el uniforme, la puntualidad, la entrada a la sala de clases, la propia interrelación entre los alumnos, todo eso a un tipo de alumnos no le calza (Administrador Pedagógico, colegio FC).

De esta manera, se muestra como un nuevo antecedente las diferencias entre los objetivos y desafíos tanto personales como institucionales, donde los modelos de integridad personal buscados y presentados por la escuela ante los jóvenes, como estrategia formativa y objetivo institucional, pueden aparecer como lejanos, carentes de sentido práctico para los desafíos y objetivos personales de los propios jóvenes.

En los casos de las escuelas M y PS, el margen de desajuste estaría dado por condiciones diferentes a las señaladas para la escuela FC. Ante perfiles difusos y estrategias poco definidas, las interrogantes surgen por el lado de la desestructuración más que de un excesivo planteamiento de normas. Pareciera, bajo un primer acercamiento, que un mayor margen de acción y por ende de tipos de conductas y modos de relacionarse, permitiría a los jóvenes desenvolverse con mayores libertades, y por ello sus culturas relacionales serían toleradas y validadas. Pero desde el análisis de esta investigación, se plantea que si bien efectivamente existe una tolerancia, no existe un mecanismo de validación claro. Se manifiesta esta distinción porque la permisión de algunos tipos de conductas, de la mano de un grado

importante de flexibilidad disciplinaria, requiere de una validación de las mismas que se establezca bajo un discurso institucional que circunscriba dichas conductas dentro de las expectativas del profesorado y la dirección y proyecto institucional de una escuela; lo cual, en estas dos escuelas estudiadas, no ocurría.

El colegio PS menciona que las relaciones están reguladas bajo un orden estabilizado al alero de una cultura institucional común, pero a la vez difusa para los jóvenes. Respecto a la estrategia formativa de la escuela, el inspector expresa que:

Buscamos la forma, el método, el sistema, si no entiende de la manera "A", de la manera "B" o "C", tratamos de buscar la manera de que el alumno entienda. La idea es que el alumno pueda aprender, o que el objetivo nuestro sea que (...) captar el mensaje que estamos tratando de darle, que es que entienda lo que se le está enseñando en el momento. Tratamos de que no sean objetivos muy grandes porque ni en la universidad uno va a aprender un objetivo muy grande (...) señor: trate de aprenderse todo esto en una hora... imposible, no. De a poquito, poquitito, pero sí vamos haciendo de manera fácil (Inspector, colegio PS).

La escuela M, por su parte, señala que los valores institucionales se permean a través de un proyecto técnico que perfile futuros emprendedores adecuados al mundo laboral actual. Ante la pregunta ¿cómo resumirían el proyecto educativo del colegio?, las respuestas son:

Preparar al individuo de forma integral para ser un aporte a la sociedad (...) El eslogan es formando emprendedores (Jefe UTP, colegio M).

(...) formar y entregarle al chiquillo una gran cantidad de valores y de prepararlos en el sentido de que sepan enfrentar la vida laboral (...) formarlos de esa manera, con el proyecto educativo, con los valores insertos, que se destaca solidaridad, puntualidad, etcétera (Inspector, colegio M).

En ambas escuelas no se visualiza una estrategia disciplinaria y formativa estructurada desde el discurso de sus representantes. Incluso desde los documentos institucionales si bien se pueden encontrar directrices institucionales en ocasiones delineables, ello no garantiza el traspaso de las convicciones escritas hacia un discurso común y claro desde sus directivos. Así, es asumible una ausencia parcial de directrices valóricas y relacionales estructuradas en base a una estrategia formativa coherente y distinguible desde la cual los alumnos puedan atenerse con mayor claridad y, por ende, educarse bajo una directriz formativa identificable. Por ejemplo, Pedro, quien abandonó la escuela PS, expresa en la entrevista que lamenta el exceso de flexibilidad por parte de las autoridades del colegio, en el cual incluso era posible la venta de droga y, de acuerdo a su testimonio, en conocimiento no reconocido por parte de algunos profesores:

Igual enseñaban mal algunos profesores, como otros también te enseñaban bien, algunos dejaban solos a los alumnos y hacían lo que quieran (...) sobre todo los terceros y cuartos medios, que consumían drogas ahí en el mismo colegio o en el mismo tráfico (...) los mismos profesores de repente se hacían los ciegos (Pedro, exestudiante colegio PS).

Igualmente, es necesario diferenciar los niveles de apreciación hacia los colegios aludidos, si bien en ambos establecimientos (M y PS) se perciben delineamientos institucionales y formativos poco evidenciables, las opiniones de los jóvenes que abandonaron sus estudios ahí denotan una mejor valoración hacia esas instituciones, un mayor grado de afección y agradecimiento, que sin embargo no alcanza para mantenerlos dentro de la institucionalidad y proceso escolar.

Sin duda, desde las escuelas estudiadas la respuesta institucional encuentra dificultades para entregar un formato equilibrado que dé sentido a jóvenes que poseen rasgos que complejizan la tarea. Lo anterior conjuga, por un lado, un alto componente normativo aislado de un fuerte acompañamiento afectivo a la misma altura, para los casos aquí referidos, no logró ser eficaz en la permanencia de estos jóvenes en su proceso escolar; como, por otra parte, tampoco lo logra un acompañamiento afectivo más tolerante, pero carente de una estructura normativa que regule y dé sentido a un proceso formativo particular.

5.2. (Des)vinculaciones afectivas, historicidades quebradas y disímiles proyecciones de futuro

El segundo campo a analizar se asocia a diversas formas en que, desde los datos analizados, se percibe una desvinculación de triple orden entre los jóvenes y las escuelas; una primera de orden afectiva, una segunda que asociamos al ámbito de las historicidades subjetivas e institucionales, y una tercera, esta vez de cara a las proyecciones de futuro.

5.2.1 Desvinculaciones afectivas: el dramático y paulatino proceso de desafección

Partiendo desde la desvinculación afectiva con la escuela, como hemos descrito a través de la investigación, es posible detectar un plausible proceso de desafección desde el joven que se alejó de la escuela y el establecimiento abandonado. Así, en el relato de los jóvenes, se denota una vinculación institucional marcada por las relaciones personales -más que por las institucionales- donde la identificación se sitúa eminentemente en espacio de índole familiar y sentimental. A lo largo de sus biografías no aparecen instituciones formales a las cuales los jóvenes manifiesten identificación y apego afectivo, sólo la escuela en sus años iniciales aparece como un referente real, al cual, con el paso de los años, y con intensidad en los meses finales, se desarrolla un fuerte proceso de desafección. Esta desafección se fundamenta en la baja repercusión afectiva que tiene para los jóvenes entrevistados el fracaso escolar y el quiebre con la institucionalidad, donde no aparecen atisbos de trauma o

amargura, a lo más un soterrado arrepentimiento bajo un sentido de responsabilidad. Incluso si se retornara eventualmente a la escuela, varios de ellos lo harían en escuelas distintas a las que estuvieron al momento del alejamiento.

Jaime, en referencia a su expulsión de la escuela FC, comenta que no le afectó el salir del colegio, e incluso en cierta medida le alivió pues “me retaban siempre, ya estaba anotado en todas partes, ya todos los profesores me tenían mala, como siempre el que tenía la culpa era yo”; y ante la pregunta de por qué no intentó proseguir estudios, indica que “no quise seguir estudiando, se me quitaron las ganas”. Esteban, por su parte, también explica su alejamiento definitivo del colegio FC: “No fui más al colegio no más (...) Me mandaron suspendido como una semana y después ya no quise ir más al colegio (...) Ya me tenía aburrido el colegio. Y tuve... no quise ir más”. En su caso el abandono no fue producto de una expulsión, sino de una llana desafección. Juan, por su parte, dejó el colegio M en un último año atribulado, ante el cual decidió irse por sus propios medios:

Me fui solo, porque me dijeron que iba a estar condicional y yo no iba a quedarme en el colegio así. Además, me quería colocar a trabajar (...) yo ya estaba repitiendo por las inasistencias. Porque igual tenía problemas para ir y mi mamá decidió que no fuera más, como tenía problemas con la inspectora. Y ahí decidí irme del colegio (...) Fue decisión mía (Juan, exestudiante colegio M).

Así, las escuelas en sus fases terminales de vinculación con los y las estudiantes pasan a ser un actor institucional secundario en las vidas de éstos. Estos establecimientos educan en ocasiones a estudiantes en cuyos casos aparece como necesario generar un vínculo institucional, un sentido de pertenencia significativo y nuevo, no hallado o propiciado desde ámbitos familiares o culturales de barrio, que permitiera dar continuidad y compromiso subjetivo a un proceso formativo en el tiempo. La tarea evidentemente no es fácil. El colegio FC expresa como objetivo una identificación con un proyecto cristiano de vida, en un proceso educativo que les permita acceder a una mejor situación en el futuro, a través de una toma de conciencia y proceso de aprendizaje apropiado. Una de las responsables de ciclo reflexiona:

Cuando escuchan en persona el modelo, que les explican, se dan cuenta que tienen que tener un mayor compromiso con ellos mismos, un sacrificio, una exigencia mayor. Y eso yo pienso que los agobia. Se sienten que no cumplen con esas características, entonces se van quedando. En vez de motivarlos, yo siento que produce el efecto contrario (Coordinadora Académica 4º ciclo, colegio FC).

Por otra parte, la escuela M busca vincular a los jóvenes hacia un proyecto difuso de emprendimiento e inserción laboral a través de estrategias eminentemente técnicas; mientras que el establecimiento PS establece un modelo sin clara articulación, que desde el discurso apunta al

éxito en todos los aspectos vitales de las personas, alumnos y egresados. Sólo los y las estudiantes que abandonaron la escuela FC pudieron identificar un proyecto educativo exigente y con fuertes demandas en el ámbito disciplinario; mientras que los jóvenes salientes del colegio M hacen alusión a un profesorado cercano, pero poco demandante, y desde el recinto PS no encontramos un modelo educativo o tipos de vinculación institucional identificables.

Desde lo anterior, no es posible rescatar un sentido de identificación y pertenencia institucional que entregue un sentido vinculante a estos jóvenes con las escuelas que permanezca en el tiempo, y si en algún momento lo hubo, éste no perduró. Esto resulta ser fundamental, en tanto se ha descrito que las vinculaciones significativas para estos jóvenes pasan por el nivel afectivo y personal. Al igual que otras instituciones formales, la escuela no logra generar ese afecto, ni mediante su estructura y proyecto, ni a través de las relaciones afectivas, con directivos, profesores y alumnos; los jóvenes entrevistados dicen abandonar la escuela porque no generaron un vínculo donde sentirse reconocidos, que a su vez permita una proyección estable y una referencia que entregue un proyecto de formación, de presente y de futuro.

5.2.2. La estructura del tiempo escolar no alcanza a permear las historicidades subjetivas de los y las estudiantes.

El segundo modo de desvinculación lo asociamos a la historicidad de la propia biografía de los jóvenes, en cuanto expresión de una fragmentación subjetiva respecto al tiempo cronológico e institucional. Esta reflexión se desprende del reiterado olvido de etapas, años, fechas y tiempos en que los jóvenes sitúan su propia historia e hitos, a la vez como sus planes de futuro denotan una carencia de secuencias temporales progresivas claras que lleven a ese destino anhelado. Este factor, fundamental en una noción de narrativa de la individuación (Arfuch, 2002), supone una marcada ausencia institucional que ofrezca una interlocución válida a la hora de historizar la vida propia. Desde el punto de vista sociológico es posible hacer referencia a un proceso de individuación carente de historicidad y, por ende, carente de instituciones significativas que entreguen al individuo un itinerario personal a través del tiempo.

La propia escuela es una institución que por su formato particular estructura el tiempo en niveles de avance, cursos, horarios, compañeros, asignaturas, ciclos, ritos, entre otros elementos, los cuales han de permitir al estudiante encuadrar su propia historia a través de etapas delimitadas y reconocibles. Por otra parte, entre las personas que pueden acceder a estudios superiores, puede ser visualizable una proyección temporal de futuro en base, por ejemplo, a los años de carrera, los cuales indican un tiempo de egreso y posterior inserción laboral. Pues bien, entre algunos de los jóvenes entrevistados no fue posible encontrar una adecuación entre los hechos relatados y el tiempo de su ocurrencia, y en algunos casos inclusive el orden de los sucesos tampoco es claro, por lo que se dificulta establecer una secuencialidad relativa a cada biografía.

Al momento de preguntarle a Bárbara, exestudiante de la escuela M, por la cronología de su abandono definitivo de la escuela, luego de distintas versiones y secuencialidades de los hechos, ella concluye: “[dejé el colegio] como en junio, ¿el año? No, no me acuerdo (...) No sé si fue el año pasado o el antepasado, uno de esos dos años, pero no sé cuándo”. Una escuela que logra establecer un vínculo significativo con un individuo logra también permear su subjetividad en base a hitos reconocibles que pueden marcar su temporalidad institucional, lo que en el caso de Bárbara dejó de ocurrir, pues la escuela dejó de importar.

Es necesario señalar que estos procesos de subjetivación tienen su fuente relacional primaria desde la primera infancia de la persona, por lo que no sería justo atribuir el fracaso de una identificación a los tiempos institucionales de la escuela exclusivamente a dicho establecimiento. Muchas veces no se trata del colegio de turno sino de persistentes y silenciosos procesos de daño y dismantelamiento afectivo y psicosocial que han erosionado la capacidad de subjetivación que los niños y jóvenes ya traen desde otros espacios sociales, como la familia, el barrio y otros vínculos personales. No obstante, la legitimación social y su carácter obligatorio, sumado a alta cuota de tiempo -en años y horas-, en que los individuos pasan en las escuelas, recae en la escuela la disposición de generar un proceso formativo sostenido desde una vinculación e identificación institucional que entregue una porción de sentido a sus vidas.

Así, desde las escuelas de este estudio, éstas no logran generar un vínculo mediante una estructuración institucional con el individuo. Ya sea existiendo una estructura marcada, como la escuela FC, donde los jóvenes por su exigencia no logran identificarse; o ya sea en casos, como en M y PS, en los cuales el proceso formativo se vislumbra más débil en términos de estructuración, en donde los jóvenes tampoco encuentran un referente institucional que entregue una pauta temporal con la cual identificar su propio proceso educativo y desarrollo personal.

5.2.3 Los proyectos de futuro

El tercer quiebre alude a los proyectos de futuro. Las tres instituciones aludidas en este estudio buscan ofrecer alternativas y mejores posibilidades de futuro a sus estudiantes, a su vez, todos los jóvenes esperan mejores condiciones de vida, pero ciertamente las ofertas, horizontes y medios no son los mismos. Esas ofertas de futuro, como en el caso del colegio M, pueden ser difusas o sin un lineamiento formativo claro:

La idea nuestra es tener una continuidad y formarlos de esa manera, con el proyecto educativo, con los valores insertos, que se destaca solidaridad, puntualidad, etcétera. Respeto, tolerancia digamos, para que se pueda en este mundo laboral (...) pero yo creo que ahí también hay que hacer un poco el paréntesis, no estamos totalmente cerrados a la posibilidad de que el niño también pueda acceder a estudios superiores. Eso yo creo que es importante valorar. Porque nosotros tenemos un porcentaje de alumnos que igual tiene su continuidad de estudio (Jefa UTP, colegio M).

En la cita es posible vislumbrar un proyecto de vida tan amplio como difuso, desde el cual el o la estudiante no necesariamente tiene un itinerario formativo claro en el cual proyectarse. Algo no muy distinto ocurre en el caso del colegio PS, quienes esperan formar futuros:

Abogados, profesores, contador auditor, head de grandes establecimientos alimenticios, hoteles, grandes cadenas (...) Generar personas íntegras, juntando todo. Que sea buen hijo, más adelante buen papá, buen trabajador, buena persona en su totalidad. Esa es la idea principal (Jefe UTP, colegio PS).

Distinta es la estructuración formativa del modelo educativo del colegio FC, ya aludido en secciones anteriores, que busca formar jóvenes bajo una mirada católica e integral, que permita al estudiante desarrollarse de manera apropiada en las distintas dimensiones de la vida a partir de una educación académica y formativa de excelencia.

Ahora bien, tomando estas visiones institucionales de futuro, con los relatos de los jóvenes entrevistados: ¿Cómo se configura un proyecto que se declara católico y de excelencia moral y académica con Jaime, que planea reunir dinero desde la criminalidad en el extranjero para luego tener un negocio honesto e independiente?: "(...) me gustaría irme y no sé, ganar plata si Dios quiere y venirme, comprarme mi casa y un negocio así como algo legal, así que te vayan dejando plata con el tiempo, un cíber, un carro y así después ir manteniéndome con la plata" (Jaime, exestudiante colegio FC). ¿Dónde el punto de unión entre Yessenia, que aspira a ser vendedora y a la vez manifiesta un interés por la profesión de veterinaria, con el desarrollo de emprendedores para un mercado laboral desde la formación técnica? ¿Cómo se conjuga el pasado y presente de Pedro, con una alta variabilidad laboral y perspectivas de futuro vinculadas a un negocio en la feria de la población, con un proyecto integral de formación para el éxito futuro en la sociedad actual?

En algún punto, seguramente, es posible detectar nexos y complementariedades entre los individuos y las instituciones, pero ciertamente ellos se diferencian en los medios, la educación formal, académica, técnica, valórica; y los fines, marcados por alternativas diferenciadas de la vida actual de los jóvenes y sus familias. Los jóvenes, a fin de cuentas, no aspiran a modalidades de vida marcadamente diferentes a las de sus familias o referentes sociales más próximos, salvo matices, reubicaciones geográficas y mejores condiciones materiales, mediante medios poco identificables de acuerdo a la situación presente de cada cual. Ello vuelve a relacionar este hecho con los factores vinculantes entre individuo y escuela, donde los establecimientos no entregan los soportes de sentido, ni una relación afectiva que vincule significativamente a los jóvenes de acuerdo a un proyecto de futuro.

6. DISCUSIÓN: LOS FACTORES CULTURALES E INSTITUCIONALES DEL FRACASO ESCOLAR

Este estudio analiza la significación institucional que constituye las distintas formas de estructuración o ausencia de un perfil de estudiante a formar a través de un programa institucional determinado en escuelas provenientes de la población La Legua, en Santiago de Chile. Un modelo de individuo a formar, compartido por las partes de la comunidad escolar, constituye un elemento cultural e institucional fundamental que influye sobre las estrategias pedagógicas y disciplinarias particulares de cada establecimiento.

Aquella escuela (FC) que manifestaba mayor claridad y coherencia respecto a su discurso formativo e institucional, resultaba ser la de mejores resultados académicos, la de mayor reflexividad a la hora de evaluar las experiencias de fracaso escolar y la que mayor certeza tenía respecto a sus planes educativos particulares. Los jóvenes por su parte reconocían la dificultad y la rigurosidad de esta escuela, donde manifestaban mayores problemas de adaptación. Es en el punto anterior donde se explicita el conflicto de perfiles, entre escuela y las maneras de ser y los propios intereses y modos de relacionarse de los jóvenes, los cuales muchas veces no logran ajustarse ni complementarse; estos son horizontes de expectativas con profundas diferencias.

Existen diferencias culturales importantes, valoraciones morales e interrelaciones que reflejan visiones de vida más o menos reflexivas en los jóvenes, pero muy diversas y con escasas posibilidades de encuentro con la institucionalidad de la escuela FC. La distancia entre la escuela y el/la joven analizada por Dubet (2006), a través de la crítica en la cual la escuela moderna ignora o niega la cultura privada de la vida del estudiante, el cual, por su parte, no dispone de todo el soporte afectivo y relacional para hacer frente a un espacio tan diferente y exigente (PNUD, 2018).

Opuesto es el caso de las otras dos escuelas abordadas en este estudio (PS y M), en las cuales ocurría un fenómeno clasificable también como cultural, donde desde el mismo enfoque el modelo institucional de individuo no está coherentemente definido dentro del espacio escolar, y en consecuencia, no existe un conjunto de estrategias consistentes o un programa institucional identificable desde los cuales educar y formar, que responda a un perfil de egreso establecido y caracterizado, que a su vez sea reconocible por los propios directivos de la escuela. La posibilidad de inclusión de una mayor diversidad de perfiles por esta menor rigurosidad institucional, si bien puede ocurrir, igual recae en un proceso de fracaso escolar, aunque esta vez por la desafección, no por cansancio o por conflictos de expectativas entre la escuela y el o la estudiante, sino por ausencia de una referencia significativa que permita un vínculo estable que entregue un itinerario temporal, de pasado y de futuro a los jóvenes.

A fin de cuentas, ya sea por la excesiva pretensión o la falta de claridad de las instituciones educativas en sus orientaciones formativas y normativas, las cuales estructuren espacios de desarrollo formativo y afectivo atentos y disponibles para la vida de sus estudiantes y al territorio en que educan -que componen sin duda una realidad socioeducativa compleja-, las

escuelas no logran calibrar con éxito las posibilidades de generar un vínculo que potencie y promueva recíprocamente trayectorias educativas de largo plazo de una porción menor, pero significativa de su estudiantado. Ya en su estudio sobre profesores en Francia, Dubet (2006) deslinda la -en ese entonces- creciente centralidad de la relación social y afectiva entre los profesionales de la educación y los y las estudiantes, más allá de sus roles formales adscritos a la institucionalidad escolar. Vinculaciones que traspasarían el ordenamiento moral en el proceso formativo de la escuela, adentrándose en una esfera de acción sostenida desde una ética personal, tanto del profesor como del estudiante.

La cultura institucional desplegada a través de perfiles de individuo deseados -de ingreso y de egreso- tiene efectos contradictorios en la búsqueda de una mayor inclusión y calidad en la educación para todos. La solución no pasaría por una ausencia de modelos de individuo como norte de formación, o una noción en exceso flexible y difusa respecto al mismo que permita a los jóvenes no guiarse bajo ninguna pauta o marco de expectativas coherente. Sino, proponemos, la configuración de una diversidad de perfiles definidos en relación con el territorio local, en el cual se ubica a modo de intervención institucional un colegio determinado.

Aquí se abre también la posibilidad de generar estrategias en las cuales, de acuerdo a un modelo de individuo a formar en vinculación con su medio social y cultural, es posible no sólo tolerar sino validar otras experiencias y perspectivas. A fin de cuentas, desde la crítica de Dubet (2006) al colegio moderno despersonalizado y distante de la vida privada y cultural de sus estudiantes, la escuela en este estudio se propone como un espacio en el que se genera una vinculación a partir de un vínculo afectivo, desde el cual el establecimiento entrega todos los espacios y herramientas necesarias, aunque estén asociadas a un proyecto institucional delimitado, para que el o la estudiante encuentre sus propios horizontes y caminos de desarrollo, autovalidación y educación.

Por otra parte, desde narraciones disímiles y fragmentos de relato, por parte de los jóvenes emergen nuevas perspectivas y objetivos pequeños y difusos en su itinerario de desarrollo presente y futuro, y se hacen patentes las atribuciones de valor y de sentido ajenas al ámbito educacional, que ya latían con fuerza en las fases terminales previas al quiebre definitivo con la escuela. Esto último, los espacios de sentido, junto con la desafección hacia la escuela, constituyen los sentimientos y valoraciones hacia espacios y comunidades que, dada su prevalencia, explican la baja repercusión subjetiva que tuvo el quiebre con la escuela para parte de los jóvenes entrevistados.

Dubet ya advertía en vista de la realidad vital de jóvenes contemporáneos, sobre todo aquellos con menores soportes sociales e institucionales, quienes en su apatía al proceso formativo de la escuela vivencian que: “No sólo las normas de la escuela y las normas de la juventud no se apoyan, sino que se oponen” (Dubet, 2006, p. 393). El mismo autor analiza la investidura institucional del joven circunscrita a su rol de estudiante en la institucionalidad escolar, pero que en vistas de los jóvenes en esta investigación entrevistados, éstos parecie-

sen haberse resistido o desafectado de dicha investidura, siendo despojados del lugar del estudiante funcional a una estructura escolar determinada.

Las redes familiares y propias del barrio constituyen el principal sustento de incorporación a espacios sociales en los cuales los jóvenes entrevistados recrean sus intereses, actividades y proyecciones de vida. Las habilitaciones a dichos espacios, en particular laborales, son dadas por las redes familiares e internas a la población La Legua; amistades, familiares, vecinos, conocidos, son los que entregan información y oportunidades para trabajos en bodega, pintura, negocios comerciales, en la propia casa y en la feria de la población.

Se expresa que, desde los jóvenes entrevistados, la marginación de la institucionalidad escolar no supone la inmediatez de una vinculación institucional formal estable con otros espacios de la sociedad, sino una “ecología existencial” (Martuccelli, 1998) dispuesta hacia horizontes locales, familiares y de barrio, donde los afectos tienen un rol fundamental en las configuraciones individuales de los sujetos. Martuccelli (1998) sostiene que “la exclusión no es (...) sinónimo de aislamiento” (p. 87), pero alude a la precariedad de soportes institucionales que individuos en los márgenes de la sociedad disponen, ante lo cual éstos se enfrentan a la compleja tarea de “autosostenerse” (p. 86) en sus propios procesos de individuación, profundizando la fragilidad de sus experiencias vitales.

La ausencia de referencias institucionales formales lleva a relacionar un formato de narración que expresa nociones temporales difusas desde las cuales reconstruir cronológicamente la propia historia y proyectar un futuro. De esta manera, la identidad y propia biografía de los jóvenes entrevistados no posee interlocutores que entreguen una referencia temporal clara, desde la cual historizar sus propias vivencias bajo un relato coherente y asociado. En relación a lo anterior, Arfuch (2002) sostiene que una “comunidad temporal es la posibilidad misma del relato biográfico” (p. 89) como “eje modelizador de la (propia) experiencia” (p. 90). Por lo que la ausencia o débil presencia de dicha comunidad, por defecto imposibilita una autoafirmación biográfica delineable en una secuencia temporal acompañada al ‘ritmo’ de instituciones que entreguen identidad y sentido a la experiencia vital situada en el tiempo y en el espacio.

Aparte de la importancia de este elemento a la hora del análisis de un proceso de individuación particular, se reitera la relevancia de formas institucionales (como las educacionales) que entreguen identificación subjetiva e institucional, que propicie un sentido temporal a los jóvenes, que articulen atribuciones de valor y sentido en un itinerario de vida identificable por el propio sujeto.

7. CONCLUSIONES

Finalmente, se infiere desde esta investigación modelos de individuo con diferencias identificables, expectativas dispares y modos conflictivos de establecer relaciones sociales e institucionales. La subjetividad de los jóvenes, sus nociones biográficas respecto a su historicidad, sus apreciaciones y formas de relacionarse con la institucionalidad escolar, sus

formas de comprender y valorar el abandono de la escuela, sus proyecciones a futuro y los espacios e ideas donde ellos ponen las mayores cuotas de valor; a fin de cuentas, su individuación particular, son de gran complejidad en el marco de un sistema educativo formal muchas veces poco flexible o ineficaz en promover una inclusión escolar íntegra. En ello los establecimientos educacionales recaen en profundizar las dinámicas reproductivas de la sociedad y sus instituciones educativas (Bourdieu & Passeron, 2006) .

Esto se hace más complejo en un escenario donde la noción de lo correcto, del éxito y el fracaso, de lo sancionable y lo no, de una estructura de tiempo, a fin de cuentas, de lo valorable y de lo fútil, denota un desajuste de expectativas y modalidades de relación ampliamente diversos. Tal como en los casos desarrollados por los y las jóvenes, lo anterior involucra la posibilidad inminente de un quiebre entre individuo e institución.

Así, en este estudio buscamos generar un espacio en que las voces de jóvenes al margen del sistema escolar sean no solamente visibilizadas, sino también proporcionen datos relevantes que provean un contrapunto cultural a las formas de organización institucional de las escuelas, sus proyectos, prácticas y discursos formativos. Dicho contrapunto analítico y experiencial refleja una forma de quiebre muchas veces irreparable entre escuelas y jóvenes provenientes de espacios vulnerados y precarizados. Esperamos en esta investigación contribuir con una mirada teórica y empírica que permita comprender una dinámica compleja y difícil de abordar desde la institucionalidad escolar, a través de elementos culturales que enriquezcan los proyectos educativos presentes en nuestros territorios, en pluralidad, inclusión y sentidos efectivos de pertenencia y valoración territorial. Los desafíos educativos post-pandémicos, en particular con sus altos índices de abandono y quiebre escolar en estudiantes, nos invitan a seguir interrogando las formas emergentes en que miles de estudiantes hoy cuestionan su vinculación con la escuela, y reorientan sus horizontes de futuro.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2014). *Legua Emergencia: Una historia de dignidad y lucha*. Santiago: Ediciones UDP.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Böhme, Á. (2010). *Mundos Juveniles: construcción del mundo latinoamericano futuro*. Santiago, 2010. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/62448186/Mundos-Juveniles-articulo-Alvaro-Bohme>
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2006). *Los herederos, Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner, J. (2005). Educación y actividad delictiva: Evidencia internacional. *Revista Fundación Paz Ciudadana*. Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-09-07_Educaci%C3%83%C2%B3n-y-actividad-delictiva-evidencia-internacional.pdf

- Centro de Estudios para La Niñez, Corporación Opción. (2014). Niñez y Adolescencia en Chile: Las Cifras. Recuperado de <https://docplayer.es/13081785-Ninez-y-adolescencia-en-chile-las-cifras-datos-estadisticos-y-principales-estudios.html>
- Cortés, P., Delgado, J., & García-Campo, G. (2017). *A quince años de intervención estatal violencia policial en la población La Legua*. Santiago: Clínica de interés público y Derechos Humanos UDP. Comité de Defensa y Promoción de Derechos Humanos de La Legua.
- Corvalán, O. (2010). Causas y consecuencias del abandono escolar en Chile. *Revista Neuma*, 3(3), 122-137.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Documento N°18. Análisis. Centro de políticas públicas, Facultad de Gobierno. UDD. Recuperado de <http://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Desercio%CC%81n.pdf>
- Encuesta Casen. (2018). Situación de pobreza, síntesis de resultados 2017. Recuperado el 15 de agosto de 2018. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multi-dimensional/casen/docs/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., Loyola, J., & Santa Cruz, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Filgueira, C. (2003). Proceso de abandono escolar: contexto, causas y consecuencias. En C. F. Bellei (Ed.), *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago: LOM Ediciones.
- González, L. & Lascar, S. (2017). *Efectos del Clima Escolar sobre la Deserción en Chile: Un estudio de dimensión longitudinal en base a datos SIMCE*. Santiago: Universidad de Chile.
- Huerta-Charles, L. (2008). Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos. En P. McLaren & J. Kincheloe (Coords.), *Pedagogía del testimonio: reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica* (pp. 339-355). Barcelona: Grao.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías Cualitativas en las Ciencias Sociales: Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Lin, T. (2016). *Adentro de La Legua. ¿Fuera de la ciudad? Intervenciones urbanas en una población de Santiago*. Santiago: Ril Ediciones.
- Martuccelli, D. (1998). *Cambio de Rumbo: La Sociedad a Escala del Individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago: LOM Ediciones.
- Méndez, R. (2003). Perfil de los jóvenes desertores. En C. F. Bellei (Ed.), *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago: LOM Ediciones.

- Ministerio de Educación, Chile (2013). Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile. Año 2, N°15. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf
- Ministerio de Educación, Chile. (2021). Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Organización internacional del Trabajo. (2017). El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Vol. 7). Ediciones Morata.
- Rodríguez, E. (2017). El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe. En OIT, NINIS: Ni se reconocen sus capacidades ni se les brindan oportunidades (71-74). Lima: OIT.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 95-117.
- Salvá, F., Trobat, M., & Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Sapelli, C., & Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de economía*, 41, 173-198.
- Wacquant, L. (2016). University of California, Berkeley, Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality. *Urban Studies*, 53(6), 1077-1088.