



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

DESDE LA EXCLUSIÓN AL REINGRESO

El viaje de posicionamiento dentro del campo educativo de jóvenes con
trayectorias no lineales

POR

GASTÓN CONEJEROS GONZÁLEZ

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de
Chile para optar al grado académico de Magíster en Sociología

Profesores guía:

Andrew Webb

Viviana Salinas

Comisión:

Andrew Webb

Viviana Salinas

Andrea Canales

Junio, 2023

Santiago, Chile

© 2023, Gastón Conejeros González

©2023, Gastón Conejeros González

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
1 INTRODUCCIÓN	2
2 REVISIÓN DE LITERATURA.....	4
2.1 Exclusión educativa	4
2.1.1 Individualidad de los estudiantes	4
2.1.2 Campo educativo y escuela.....	7
2.1.3 Familia	9
2.2 Trayectorias educativas.....	10
3 OBJETIVO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	12
4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	13
4.1 Entrevistas de historia de vida y análisis de narrativas dirigido	13
4.2 Acceso, reclutamiento y participantes	15
5 RESULTADOS.....	17
5.1 Proceso de exclusión.....	17
5.1.1 Familia	17
5.1.2 Escuela	20
5.1.3 Salir del campo educativo.....	25
5.2 Periodo de rezago: El viaje entre la exclusión y el reingreso	30
5.2.1 Culpa y aislamiento: El último tramo del descenso	30
5.2.2 Punto de inflexión: Comenzando a ascender en la parábola.....	34
5.2.2.1 Reformulación de vínculos sociales: Reconstruyendo el capital social	35
5.2.2.2 Volver al campo educativo: Capital cultural y recursos simbólicos indispensables	36
5.3 Reingreso	39
5.3.1 Vínculos sociales: Profesores y compañeros	41
5.3.2 Cambiar: Autosuperación como movilización de los capitales adquiridos.....	43
6 DISCUSIÓN	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

RESUMEN

A partir de las narrativas de nueve jóvenes, esta investigación se centra en las trayectorias educativas de quienes han sido excluidos del campo educativo y que posteriormente reingresan a escuelas de segunda oportunidad de la fundación Súmate. El estudio tiene como objetivo comprender las historias de vida que llevan a los jóvenes a reingresar al campo educativo después de haber sido excluidos del mismo, examinando sus narrativas en tres temporalidades: proceso de exclusión, periodo fuera del sistema educativo y reingreso, analizadas desde la perspectiva teórica de Bourdieu. Los resultados muestran cómo la exclusión educativa se da por la colisión de las experiencias vulnerables de vida de los jóvenes con las exigencias del sistema educativo, la importancia del autoanálisis en la vida de los estudiantes para darle un sentido subjetivo a la educación y el valor de distintas formas de capital para lograr el reingreso.

1 INTRODUCCIÓN

Para finales del año 2022, el Ministerio de Educación de Chile publicó que la cantidad de niños, niñas y jóvenes de entre 5 y 24 años que no han terminado sus estudios escolares y que están fuera del sistema educativo han alcanzado un número aproximado a 227 mil (Morales y Rivas, 2023). Esto es una gran problemática para la sociedad considerando, por un lado, que la exclusión educativa produce y reproduce las desigualdades estructurales (De Witte, 2013), y por otro, provoca enormes costos económicos y sociales para los países (OECD, 2011).

Existe una amplia literatura que explica desde diversas perspectivas cómo y por qué se provoca este fenómeno (Gubbels et al., 2019), aparejada con un todavía incipiente, pero cada vez más grande, número de investigaciones que abordan la solución, pensando en el reingreso y revinculación de los estudiantes a las escuelas (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2018). Sin embargo, poco se sabe aún sobre la trayectoria completa que une la exclusión con el reingreso, cómo es experimentada por los estudiantes y qué elementos son importantes a considerar en una narrativa de vida que lleva a los jóvenes excluidos a considerar volver a estudiar, lo cual es necesario para poder llegar a soluciones más comprensivas y que aborden el problema desde la propia perspectiva de los usuarios, sobre todo considerando que se caracterizan por presentar distintos rasgos de vulnerabilidad que limitan la experiencia de una trayectoria educativa lineal, tales como la pobreza, el consumo de alcohol y drogas, más de tres años de rezago escolar en promedio y estar bajo la tutela de adultos con baja escolaridad (Romo y Cumsille, 2020).

Dentro de la teoría de campos de Bourdieu (1977), la exclusión educativa implica la aplicación de violencia simbólica, entendida como una expresión de dominación que ejercen las élites sobre las personas a través de símbolos culturales, por sobre las distintas configuraciones de capital que se pueden desarrollar en estudiantes en contextos de vulnerabilidad, las que se caracterizan por ser las más desventajadas dentro de una distribución desigual de los capitales. El hecho de que exista el reingreso abre una problematización para esta teoría, poniendo en perspectiva cómo los agentes barajan un capital simbólico y un habitus que, si bien es duradero, no es estático (Bourdieu, 1988), vale decir, si bien el habitus es relativamente estable en el tiempo y no tiende al cambio, puede ser modificado por los agentes dadas sus experiencias de vida. Por ende, analizar el reingreso educativo amplía el planteamiento teórico de Bourdieu respecto a cómo los agentes interactúan con el campo buscando su posicionamiento, lo cual no ha sido abordado con mayor detención desde las investigaciones en esta temática.

Este estudio fue realizado con estudiantes y ex-estudiantes de las escuelas de reingreso de la fundación Súmate, las que corresponden a programas de revinculación al sistema educativo formal y están basadas en modelos de escuelas de segunda oportunidad, con el fin último de una política pública de restitución del derecho a la educación de manera integral, que sería la reinserción educativa (Hogar de Cristo, 2019). El objetivo detrás de esto fue analizar las trayectorias de exclusión y reingreso educativo de estudiantes en contextos de vulnerabilidad, para así comprender los factores y contextos que influyen en este proceso. Recolecté y analicé las narrativas de estos jóvenes a través de entrevistas de historias de vida, contemplando tres temporalidades principales en sus trayectorias: Exclusión educativa, periodo de rezago y reingreso, interpretando los resultados a partir de la teoría de campos y capitales de Bourdieu. Los resultados muestran cómo la exclusión educativa de los jóvenes entrevistados es resultado de procesos acumulativos, lo cual desencadena en un periodo de rezago marcado por la depresión y la culpa, que posteriormente es resignificada por los mismos agentes como una oportunidad para volver a posicionarse dentro del campo educativo a través de escuelas de reingreso para poder llevar a cabo sus proyectos de vida desde el mismo campo que los excluyó, movilizándolo sus capitales para cumplir esos objetivos.

Esta investigación aporta una comprensión más amplia en las trayectorias de exclusión y reingreso educativo de estudiantes vulnerables, lo que aportaría en el desarrollo y reformulación de políticas y programas de revinculación educativa más acordes a sus necesidades y experiencias, supliendo la falta de capacidades del sistema educacional de poder incluir e integrar de manera satisfactoria a la diversidad de alumnos y sus realidades respectivas (Cortés-Rojas et al., 2019), al mismo tiempo que contribuye a un mayor desarrollo de la teoría de Bourdieu, focalizando el análisis en los agentes más desventajados en la distribución de capitales dentro del campo educativo que han experimentado su violencia simbólica.

Comienzo haciendo una revisión bibliográfica sobre la exclusión educativa, abordando sus dimensiones y discusiones que se han dado en su desarrollo; y sobre la lógica de trayectorias educativas en el estudio de la educación en contextos de vulnerabilidad social, y cómo se aplicaría para los objetivos de esta investigación. Posteriormente abordo todas las consideraciones metodológicas que tomé para recopilar la información, que a continuación analizo distinguiendo en las tres temporalidades ya mencionadas. Finalizo con una discusión al respecto, reflexionando sobre los resultados obtenidos y concluyo con unas consideraciones finales.

2 REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Exclusión educativa

El evento de que un estudiante escolar interrumpa su trayectoria educativa ha sido abordado desde distintas perspectivas, aludiendo a diferentes aspectos, causas y consecuencias, a quién se le atribuye la responsabilidad del suceso, etc. La literatura escrita al respecto es amplia y diversa. En la síntesis de evidencia realizada por Gubbels et al. (2019) se habla de 635 potenciales factores de riesgo para que un estudiante salga del sistema educativo, lo que ha complejizado su clasificación, sobre todo considerando que hay distintos paradigmas y filosofías detrás de cada definición del concepto. Para efectos de este estudio, clasifico los distintos factores de exclusión educativa en tres dimensiones principales: individualidad de los estudiantes; campo educativo y escuela; y familia. Si bien esta categorización dista aún de ser exhaustiva, el objetivo de esta conceptualización es dar cuenta de porqué el fenómeno social de que un estudiante salga del sistema educativo de manera prematura es, sobre todo, un fenómeno de exclusión social, en donde confluyen las interacciones que se da entre distintos dominios de vida, que conllevan a una experiencia de vulnerabilidad (Spini et al., 2017).

2.1.1 Individualidad de los estudiantes

Dentro de la teoría de Bourdieu, las personas incorporan un capital cultural, expresado en un habitus, que se acumula, transmite y reproduce a través de distintos mecanismos sociales (Bourdieu, 2011). Dentro del campo educativo, este capital cultural se distribuye de manera desigual siguiendo la lógica de clases de sociedades capitalistas, en donde se impone una clase dominante por sobre las demás y ejerce un monopolio sobre la cultura, “legitimando” su propio capital cultural (Bourdieu, 1977: 58). Los estudiantes se posicionan dentro del campo educativo a partir de los recursos simbólicos con los que cuentan dado capital cultural incorporado.

Sin embargo, las clases dominantes invisibilizan la importancia del capital cultural en el posicionamiento dentro del campo educativo de los agentes a través de ideas de meritocracia (Sullivan, 2001), conllevando así a conceptualizaciones y comprensiones sesgadas del problema, como lo es la deserción escolar, que refiere más bien a una decisión consciente de abandonar el sistema educativo formal. Esta conceptualización acarrea múltiples problemas para comprender el fenómeno a cabalidad, principalmente debido a los estereotipos simplistas que conlleva, en donde los jóvenes “desertores” son catalogados de “flojos”, “tontos”, “irreverentes”, “irresponsables”, “delincuentes”, etc. (Hogar de Cristo, 2019). En este contexto,

cuando se cuestiona por qué se da el “fracaso escolar”, todavía está muy presente en el discurso, tanto del alumnado, profesorado y equipos directivos, la responsabilización de los alumnos y su sentido de compromiso con su educación (Antelm Lanzat et al., 2018).

Los problemas con el concepto de “fracaso escolar”, según Fernández et al. (2010: 18) son que, por un lado, no hay una definición clara sobre qué se consideraría como “fracaso”, ya que es relativo a varios factores y entidades involucradas; y, por otro lado, hay una desresponsabilización de la institución respecto al proceso que hay detrás del resultado, descalificando y estigmatizando al estudiante como un “fracasado”. Algo parecido se podría decir del concepto “abandono escolar”. Incluso si hay una decisión consciente de dejar la escuela, es irrealista pensar esa “decisión” sin considerar las condiciones del sistema educativo que la propician, por lo que más que un “abandono” es una “expulsión” (Tarabini, 2018).

Si bien no se puede absolver de toda responsabilidad a los estudiantes en cuestión, dadas ciertas cualidades como el esfuerzo, interés y deseo que tengan para su éxito académico, estas cualidades no son suficientes para lograr ese éxito, ni pueden ser separadas de lo que es realmente posible (Tarabini, 2019), como sí lo hacían estudios más antiguos que ponían el énfasis en la “decisión” de dejar la escolaridad, preguntándose por los motivos de esta. Eckstein y Wolpin (1999) se hicieron esta pregunta en su tiempo, concluyendo que la decisión radica en una ventaja comparativa de trabajar sobre seguir estudiando, justamente en una población estudiantil que tiene menores “habilidades” y/o motivación, y que le entregan más valor al tiempo libre que a asistir a clases. Más adelante otros investigadores integraron más elementos que podrían determinar de cierta manera cómo se da esa “decisión”. Oreopoulos, Page y Stevens (2006) postulan en su estudio que, a mayor nivel educativo de los padres, menor la probabilidad de dejar la educación en los niños, aunque años más tarde Foley, Gallipolli y Green (2014) verán que esa relación, entre el nivel educativo de los padres y la decisión de dejar la escuela, está más bien mediada por la valoración que tienen los padres sobre la educación de sus hijos y por la habilidad cognitiva de los estudiantes.

Por otra parte, al hablar de individualidad de los estudiantes es ineludible abordar cuestiones más prácticas, como lo es el desempeño escolar a través de las calificaciones obtenidas, ya que es sabido que el “logro educativo” está asociado con una menor probabilidad de dejar los estudios (Fall y Roberts, 2012), mientras que, por el contrario, como muestra el estudio de Korhonen et al. (2014), las dificultades de aprendizaje son predictores de dejar los estudios secundarios. Mas sería limitado entender ese “logro educativo” sin adelantar la influencia que tiene el capital cultural, tanto incorporado como objetivado, que transmiten las familias a sus

pupilos. Bourdieu y Passeron (2003) hablan de cómo la entrada a la educación superior, que en teoría debería deberse al resultado de su “logro educativo”, es más bien debido al acceso a un capital cultural privilegiado que se adecua a los lineamientos hegemónicos con los que opera la educación, transmitido por redes de capital social de los estudiantes, como lo pueden ser sus familias. Esto no quiere decir que dentro de la educación no existan aspectos meritocráticos que influyan en ese “logro educativo”, dado que la acción individual de estudiar tiene un gran impacto en las calificaciones obtenidas. Los dominados dentro de los campos educativos pueden siempre ejercer cierta fuerza, pues esto marca su posicionamiento dentro de ese campo en particular (aunque esto genere reacciones de exclusión por parte de quienes dominan dentro de ese campo) (Bourdieu, 2005: p. 128), es decir, el esfuerzo de los estudiantes para tener mejores calificaciones no es en su totalidad infructuoso, sino más bien insuficiente dado a que el predicamento a través del que opera el campo educativo en sociedades capitalistas es la reproducción de un “orden social”, en donde las relaciones de poder entre clases son legitimadas a través de la escuela (Bourdieu, 1977). Más aún, según Glennie et al. (2012), las escuelas que propician a que sus estudiantes con menores calificaciones salgan de la escuela, mejoran sus promedios en años posteriores, por lo que hay un incentivo para excluir a los estudiantes de menor rendimiento académico, y esto se debe a que el estudiante se valida como un agente competitivo dentro del campo educativo no a través de meritocracia, sino a través de la reproducción de su posición dentro de la distribución desigual de capital cultural (Bourdieu, 1977), y la acción a la que puede aspirar realizar dentro de ese campo es “(...) dominar el “código cultural” necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela” (Molina, 2016).

Sin embargo, la exclusión educativa no es solamente un acto reactivo de un campo específico. La experiencia personal de poseer un capital cultural que es constantemente deslegitimado dentro de un campo provoca que los estudiantes se sientan distanciados y extraños en ese espacio. Esa deslegitimación, que imponen las clases dominantes en los estudiantes desfavorecidos en la distribución desigual de capitales, no es algo que pase desapercibido por ellos, sino todo lo contrario, da paso al comienzo de un proceso que en la literatura se ha conceptualizado como “desenganche educativo” (*disengagement*), que Mena-Martínez et al. (2019) definen como “(...) la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela”. El desenganche es una forma más sutil, paulatina e invisibilizada de exclusión, siendo este uno de los grandes predictores de que los estudiantes salgan del sistema educativo (Vaughn et al.,

2010), y es relevante toda vez que se refiere de forma directa a la manera en que los mismos estudiantes comprenden y valoran la educación. Cuando hay un desenganche educativo, se pierden los aspectos relevantes que destacan Fredricks et al. (2004), que son el compromiso, la atención y voluntad de hacer el esfuerzo necesario para poder comprender ideas complejas y manejar habilidades difíciles. De esta manera, el abandono escolar temprano es tanto la culminación del proceso de desenganche (Rumberger, 2011) como su resultado (Rumberger y Lim, 2008).

Es importante destacar que desenganche escolar y desenganche educativo son dos fenómenos distintos. Un estudiante puede haber perdido apego, aprecio y compromiso con su escuela actual, pero sigue considerando que la educación es importante (Tomaszewska-Pękała et al., 2020). En el fondo, el desenganche es un fenómeno multifacético (Fredricks et al., 2004), complejo que engloba muchas de las temáticas abordadas. El hecho de que lo comprendamos como un proceso permite estudiarlo a través de la historia de vida de los estudiantes, y cómo esta se ha desarrollado de tal manera que resulte en una exclusión educativa.

2.1.2 Campo educativo y escuela

El campo educativo exige de sus estudiantes lo que no da, siendo esto principalmente competencias lingüísticas y culturales y una familiaridad con la cultura que solo puede ser producida por una crianza en una familia que transmite la cultura dominante (Bourdieu, 1977: 494), por lo que asume que sus estudiantes cuentan con un *habitus* y capital cultural hegemónico, lo cual se hace incierto en contextos de vulnerabilidad. Sullivan (2001) destaca que los estudiantes de clase baja están en desventaja dentro de la competencia por credenciales académicas, pero que la meritocracia en la que se enmascara esta desigualdad hace que sea “legítimo”. Como señala Tarabini (2018), “(...) El sistema educativo formal, y en particular los institutos, siguen teniendo una estructura demasiado rígida y homogénea para poder dar respuesta a las necesidades de los y las jóvenes y, consecuentemente, generan patrones de exclusión explícitos y sutiles (...)”. Lo que se establece y certifica como fracaso escolar no ha sido una cuestión fija desde una perspectiva histórica, sino que es una realidad construida en y por la escuela (Escudero, 2005). Dentro de la literatura de exclusión educativa, se comprende la idea de desescolarización como un proceso impuesto, en donde el fracaso y/o abandono del proceso de escolarización se debe a que dinámicas propias de los establecimientos escolares, y el sistema educativo en general, colisiona con las experiencias de vida de los estudiantes (Cortés-Rojas, et al., 2019). De cierta manera, dinámicas propias de las escuelas pueden

terminar siendo los precursores de la exclusión de sus propios estudiantes (McGrath, 2009), lo cual deviene violencia simbólica.

Generalmente las escuelas, no solo en Chile sino que en todo el mundo, tienen una lógica de castigo ante las problemáticas que puedan generar sus estudiantes, y lo hacen de manera creciente, comenzando con advertencias y sacar a los estudiantes de la sala, y terminando en suspensión y, finalmente, exclusión (Sullivan, 2016). Este sistema de castigo falla toda vez que la actitud problemática del estudiante no es “resuelta”, ya que la suspensión y la exclusión no sirven para enseñar un comportamiento alternativo al que se está teniendo. Más aún, no hay evidencia de que la suspensión y la exclusión sirvan para enseñar un comportamiento proactivo, sino que probablemente generen el efecto contrario (Sharkey y Fenning, 2012), los estudiantes que experimentan un disciplinamiento punitivo tienen más probabilidades de dejar sus estudios (Peguero y Bracy, 2015). Más aún, estas prácticas de disciplinamiento punitivo reflejan el carácter vulnerante que pueden llegar a tener las escuelas, dado a que son mucho más comunes en contextos de pobreza que en cualquier otro, lo que "(...)implica una distribución no equitativa de los recursos escolares disponibles al servicio de cierto tipo de estudiantes por sobre otros (...)" (López et al., 2020).

El maltrato escolar, como agresión física y emocional por parte de los maestros y pares, tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar (Espinoza, 2006). El rechazo que pueden sentir los estudiantes, tanto por parte de sus pares como de sus profesores, los lleva a “luchar para defender su honor”, lo que implica tener actitudes agresivas o involucrarse con grupos implicados en prácticas ilegales (Lessard et al., 2008).

Generalmente, la forma en que los pares llevan a cabo ese rechazo es a través del *bullying*, el cual es un gran predictor para que los estudiantes dejen las escuelas (Cornell et al., 2013; Alika, 2012; MacDonald y Marsh, 2004), además de propiciar otros predictores, como lo son el miedo a la escuela, el absentismo y un mal desarrollo del progreso académico (Townsend et al., 2008).

Por otra parte, el rechazo también puede ser experimentado por parte de los mismos profesores. Como muestra el estudio etnográfico de Rivero et al. (2021), ningún profesor tiene la intención (o por lo menos no lo declaran abiertamente) de excluir a sus estudiantes, pero la institucionalidad de la escuela y su reglamento opera de tal manera que se responsabiliza al estudiante, su contexto, su familia, etc., de su expulsión, dejando libre de toda culpa al sistema educativo en sí. Esto implica una oportunidad perdida para la prevención de la salida prematura de la educación, ya que estudiantes con problemas de salud mental, que tienen un mayor riesgo

de ser expulsados de sus escuelas, pueden disminuir ese riesgo al tener una buena relación profesor-estudiante, pero, en la realidad, quienes tienen peores relaciones con sus profesores son justamente quienes tienen peor salud mental y, por ende, son mayormente excluidos (Holen et al., 2017).

Esto es algo que Wehlage y Rutter han señalado hace ya muchos años atrás (1986), destacando que en las escuelas en donde había una alta tasa de salida prematura de la educación, los profesores no muestran mayor interés por sus estudiantes, y el sistema disciplinar de la escuela no se percibe ni como efectivo ni como justo. Más aún, los profesores tienden a atribuir esta salida a factores personales o las familias de los estudiantes, sin reconocer la importancia de la relación profesor-estudiante, y cómo esta afecta en el proceso de desenganche (Nairz-Wirth & Feldmann, 2016).

2.1.3 Familia

La educación no puede ser vista como dentro de un vacío, ya que está implicada dentro de dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas que se extienden más allá de sí misma, al mismo tiempo que las escuelas se vuelven instituciones en donde la sociedad toma forma (Sayed, 2002). Una parte importante del compromiso que tienen los estudiantes con su educación viene de la influencia que tiene la familia en ellos (Raftery et al., 2012), no solo a través de las condiciones de vida y nivel socioeconómico que puedan dar a sus hijos (Espinoza et al., 2012), sino también en la manera en que se involucran en su educación, por ejemplo, a través del capital cultural que pueden otorgarles (Sullivan, 2001). Claridge (2018) describe cómo el capital social de unión (“*bonding social capital*” en el texto original) refiere a relaciones fuertes que se desarrollan entre personas de intereses y contextos similares, principalmente familia y amigos cercanos. Su función principal es proveer apoyo emocional y protección, pero también, en el caso de la familia, de procurar que haya una reproducción social. Las familias transmiten un capital simbólico a los miembros de nuevas generaciones dentro de su linaje, lo cual permite mantener o mejorar su posición dentro de la sociedad (Molina, 2016). De esta manera, las estrategias de reproducción social “(...) contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (Bourdieu, 2011).

Es esta misma reproducción del orden social la que pone en desventaja a las clases no dominantes, cuyos recursos simbólicos transmitidos, en lugar de permitirles mejorar su posición en la sociedad, genera distancia entre la cultura escolar y los marcos de referencia

sociales y familiares de los estudiantes (Tarabini et al., 2018). Bratti (2007) señala que tanto la clase social de la familia como la educación de los padres y el interés temprano por parte de los padres en la educación de sus hijos tienen efectos fuertes y significativos en una posible expulsión. Buenas relaciones familiares tempranas son influencias protectoras importantes en la vida de los jóvenes ante conductas de riesgo social (Kumpfer y Alvarado, 2003). Por otro lado, los jóvenes que se sienten desconectados o desapegados de sus miembros familiares generalmente tienen un mayor riesgo de adoptar conductas antisociales y problemas relacionados con la escuela (Hoeve et al., 2012). El estudio de Peña et al. (2016), realizado en las comunas de Padre las Casas y Villarrica, muestra cómo, incluso a pesar de una situación socioeconómica desaventajada, el factor más influyente al momento de “desertar” es (la falta de) apoyo familiar.

2.2 Trayectorias educativas

Hasta este punto, he discutido la exclusión educativa como el resultado y culminación de un proceso multidimensional, que depende de diversas dimensiones e interacciones entre dominios de vida. Esto alude a lo que Terigi (2014) denomina trayectoria educativa real, que, a diferencia de las teóricas, consideran las interrupciones y discontinuidades educativas que pueden experimentar las y los estudiantes, por ejemplo, la salida. En América Latina, los jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social se caracterizan en gran parte por tener trayectorias educativas heterogéneas (García, 2018), vale decir, que no siguen un camino único, predefinido, por el sistema educativo, sino que las dificultades y obstáculos de sus contextos los conducen a caminos distintos del formal. Otros autores se refieren más bien a situaciones sociales estresantes que tienen como consecuencia resultados como el fracaso escolar (Dupéré et al., 2015). Estas circunstancias externas y experiencias estresantes afectan la capacidad de adaptación de los adolescentes y dan paso a problemas en el ajuste (Ramsdal y Wynn, 2022). Gran parte de la literatura en esta materia se ha concentrado específicamente en esa salida, en cómo se da, en los factores que influyen, etc. Lessard et al. (2008), para ejemplificar esto, utilizaron la metáfora de “viaje” de desencanche dentro del sistema educativo, siendo la exclusión un final impuesto en ese viaje. Por otra parte, hay una escasa, pero creciente literatura que ha abordado el reingreso educativo de aquellos que fueron previamente excluidos (Tarabini, 2018; Romo y Cumsille, 2020; Ramsdal y Wynn, 2022). Tomaszewska-Pękała et al. (2020) consideran estos dos puntos en el tiempo y grafican este tipo de trayectorias, de

exclusión y reingreso, con una parábola, representando procesos de desenganche y re-enganche educativo.

Sin embargo, hay todavía muy escaso conocimiento sobre el tiempo en que los jóvenes excluidos están fuera del sistema educativo, qué hay en ese periodo, qué sucede con ellos que los lleva a volver a estudiar, incluso después de haber sido excluidos, de haber experimentado el desenganche educativo. Hay un bajo desarrollo respecto a cómo ellos, como grupo subordinado dentro del campo educativo, revierten los efectos de la violencia simbólica de los grupos que poseen el capital hegemónico. Una de las críticas que se hacen al respecto a Bourdieu es haberle dado un escaso desarrollo a la capacidad de los dominados de cuestionar los órdenes establecidos. Si bien desarrolla la idea de “autoanálisis” para referirse a la reflexión de los agentes sobre su propio habitus (Bourdieu, 1990), esta conceptualización no fue tan desarrollada como las ideas de violencia simbólica y reproducción dentro de los campos. Giroux (2004) atribuye esto al descuido teórico de Bourdieu del supuesto de que el pensamiento reflexivo pueda permitir reestructurar el propio habitus, como si se tratase de una hegemonía irreversible.

Esta investigación aborda esta coyuntura dentro del campo educativo a partir de tres temporalidades, exclusión, periodo fuera y reingreso al campo educativo, de las trayectorias educativas no lineales, buscando aportar en el conocimiento sociológico al graficar y comprender una narrativa más completa.

3 OBJETIVO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es comprender la trayectoria de vida que lleva a los jóvenes a reingresar al campo educativo después de haber sido excluidos del mismo. Para esto, respondo a las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Qué factores y contextos llevaron a estos jóvenes a ser excluidos del campo educativo?
2. ¿Qué eventos ocurrieron durante el periodo en que no estaban estudiando como para motivar el reingreso?
3. ¿Cuál es el sentido subjetivo que le dan a la educación, luego de haber vivido las experiencias de exclusión y reingreso?

4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado presento las decisiones metodológicas que tomé para llevar a cabo esta investigación, y así cumplir los objetivos de comprender las trayectorias educativas de jóvenes que fueron excluidos del sistema educativo formal y su posterior reingreso.

4.1 Entrevistas de historia de vida y análisis de narrativas dirigido

Las entrevistas de historia de vida tienen un foco en las narrativas dentro de las vidas de los participantes (Agee, 2009), permitiendo a los entrevistadores explorar la manera en que estructuras sociales dan y quitan oportunidades a agentes, a la vez que los individuos actúan a pesar de esas estructuras sociales que subyacen en la inmediatez de sus experiencias (Hubbard, 2000). Las narrativas surgidas de estas historias de vida ofrecen perspectiva de la agencia humana como vista desde adentro hacia afuera, generando un puente analítico entre personalidades externas y mundos internos, entre lo social y lo individual (Maynes et al., 2008).

Por ende, el objetivo del uso de entrevistas de historia de vida en este estudio es comprender el sentido subjetivo que otorgan los entrevistados a distintos eventos que hayan sucedido en sus vidas, construyendo así una trayectoria educativa analizable, en la que confluyen diferentes dominios de sus vidas para llegar a tales eventos, decisiones, reacciones, etc. La construcción de esa trayectoria, a su vez, no es completamente resultado de sus propias narrativas. Generalmente la manera de relatar las historias fue de manera desordenada, partiendo por el final y dando saltos temporales. En este punto es importante aclarar que mi posicionalidad como entrevistador y analista de la información recogida no es inocua, sino activa en la articulación de las narrativas de los participantes para darles una forma específica y analizable (Pillow, 2003). Para esto realicé entrevistas semi estructuradas, que orientan la conversación con los entrevistados a través de ciertas temáticas específicas, pero a la vez dando la libertad de que estos puedan agregar y destacar otros elementos que no se habían pensado en el diseño del estudio (Brinkmann, 2013), enriqueciendo el conocimiento desde sus propias experiencias.

Para llegar a realizar estas entrevistas, hay que considerar que una de las pocas instituciones en Chile encargadas de generar recintos dedicados exclusivamente al reingreso educativo es la fundación Súmate, a través del modelo de escuelas de segunda oportunidad. Si bien hay otros colegios dentro de Chile que hacen esto, estaban fuera de mi alcance geográfico dado a que se ubican fuera de la Región Metropolitana, donde sí era posible realizar el estudio. Otras opciones podrían haber sido las llamadas “Aulas de reingreso”, que corresponden a un programa del

Estado chileno. Sin embargo, estas también cuentan con el apoyo técnico de la fundación Súmate, por lo que hacía mayor sentido realizarlo en la misma fundación.

Una última opción para realizar este estudio hubiese sido buscar alumnos que tengan periodos de rezago de distintos colegios y que hayan reingresado a ellos por su cuenta. Esto hubiese reducido un sesgo importante en este estudio, que es el hecho de haberlo realizado en una fundación que opera de manera distinta al resto de los colegios en el sistema educativo tradicional, por lo que las experiencias de reingreso habrían sido, indudablemente, distintas a las narradas por los participantes de este estudio.

Sin embargo, haber realizado la búsqueda de participantes en la fundación Súmate supone una serie de ventajas prácticas y analíticas que no se hubiesen obtenido de otra manera. En primer lugar, dada la dificultad de contacto y acceso a estudiantes con las características específicas que requería esta investigación, es más eficiente realizar la gestión en un colegio que congregue de manera exclusiva a jóvenes con estas características que realizarla en distintos colegios con la probabilidad de no encontrar ninguno o que se niegue a participar. Por otra parte, la población objetivo de la fundación Súmate coincide con la que requiere este estudio, jóvenes con experiencias de vulnerabilidad que tengan trayectorias educativas discontinuas, con periodos de rezago, por lo que hace más sentido buscarlos en sus colegios que en otros en los que no es seguro encontrar población con estas características. Por último, en términos analíticos, en Chile todavía no se ha investigado en profundidad este tipo de escuelas, los beneficios que traen para sus estudiantes y las percepciones que tienen estos de su experiencia en ellas. Sigue siendo un terreno relativamente inexplorado, ofreciendo oportunidades para poder aprender mecanismos para mejorar el sistema educativo formal en general.

Para el análisis de la información recogida en las entrevistas, seguí una aproximación constructivista del análisis narrativo para la comprensión y co-construcción de las historias de vida de los participantes entre el oyente y el entrevistado (Esin et al., 2014). Narrativa, por un lado, dada la naturaleza de la información recogida. Las entrevistas tomaron un formato biográfico de manera natural, los estudiantes contaron sus historias de vida de una manera narrativa, más que responder a partir de puntos temáticos. Constructivista, por otra parte, al comprender que no se busca una construcción “verdadera” para entender las trayectorias educativas no lineales, sino una forma informada y sofisticada, a partir de narrativas, de comprenderlas (Guba y Lincoln, 1994), a través de una conceptualización deductiva basada en la revisión de bibliografía anteriormente presentada, por lo que hay una codificación inicial que

no solo guía la formulación de las entrevistas en sí, sino también su lectura (Hsieh y Shannon, 2005). Para esto codifiqué las transcripciones de entrevistas a través del programa QDA Miner, siguiendo conceptualizaciones preconcebidas para el planteamiento de este estudio, como ideas de capital social y cultural, campo educativo, etc., pero al mismo tiempo dando espacio para que surgieran nuevas conceptualizaciones que no hubiese pensado anteriormente.

4.2 Acceso, reclutamiento y participantes

El acceso a la fundación Súmate lo realicé a través de la misma dirección ejecutiva, presentando el estudio y sus objetivos. Fui contactado con el Colegio Padre Álvaro Lavín (CPAL) en la comuna de Maipú y a algunas de las profesionales que ahí trabajan, quienes apoyaron en el proceso de reclutamiento. Para este proceso, conversé con algunos estudiantes durante los recreos y también otros quienes fueron recomendados por las profesionales, específicamente por tender a ser más extrovertidos y sin problemas de hablar en una entrevista. Les presenté el estudio y sus implicancias y seguimos la comunicación a través de la red social Instagram, en una cuenta creada específicamente para este estudio (que ya fue eliminada) para ponernos de acuerdo en una fecha de entrevista dentro del colegio. Muchas de esas entrevistas no se realizaron dadas distintas dificultades. Los estudiantes menores de edad no traían los consentimientos informados firmados por sus adultos responsables, otros dejaban de comunicarse a través de Instagram, no se quedaban después de clases para asistir a la entrevista, algunos no contaban con un celular propio y no asistían constantemente al colegio, problemas familiares, a veces de gran envergadura, etc. Finalmente, el número total de entrevistas realizadas a estudiantes del Colegio Padre Álvaro Lavín fueron cinco. Debido a que el estudio fue realizado durante la segunda mitad del año 2022 e inicios de 2023, y dados los atrasos que implicaron las complicaciones de coordinación con varias entrevistas que no pudieron llevarse a cabo, una vez que se acabó el periodo académico fue necesario recurrir a otros medios para poder acceder a más personas.

Contacté a una red de estudiantes egresados de la fundación Súmate, un grupo organizado para dar más visibilidad a la fundación y que mantenían contacto con varios ex estudiantes de los colegios de la fundación. A través de esta red conseguí el contacto de cuatro personas más, recientemente egresados de algunos de los colegios, uno de ellos de CPAL, otros de colegios de La Pintana y San Bernardo. El proceso de reclutamiento fue casi el mismo en estos casos, solo que de manera digital a través de chat. En los cuatro casos consintieron su participación,

y los lugares en las que se llevaron a cabo las entrevistas fueron convenidos por ellos mismos, siendo dos de ellas en espacios públicos, una en el mismo Colegio Padre Álvaro Lavín y una por videollamada.

El criterio de selección de participantes, como adelanté anteriormente, fue que hayan vivido un proceso de exclusión educativa, un periodo de rezago escolar y reingreso educativo, además de tener una historia de vulneración en sus vidas, principalmente ligada a la pobreza, consumo problemático de alcohol y otras drogas, violencia intrafamiliar, etc. Para lograr esto, realicé un muestreo intencionado, que consistía en preguntar a los profesionales y *gatekeepers* sobre personas específicas que cumplieran con estos criterios (aunque dentro de la fundación Súmate, siendo esta su población objetivo, casi todos los estudiantes cumplen ese criterio) y un muestreo de “bola de nieve” entre los mismos estudiantes y ex-estudiantes, para llegar a la mayor cantidad de personas posible. Dadas las complicaciones ya mencionadas, este estudio cuenta con la participación de nueve estudiantes y ex-estudiantes de colegios de reingreso de la fundación Súmate¹.

¹ Cabe destacar que todos los nombres mencionados en esta tesis son falsos con el objetivo de resguardar la identidad de los participantes. De la misma manera, no hay mención de nombres de colegios (a excepción de los de la fundación Súmate) ni personas específicas, siguiendo el mismo objetivo de resguardo.

5 RESULTADOS

Las trayectorias educativas analizadas en este estudio no son lineales, como ya he adelantado. Para articular un esquema analítico, sigo el modelo de Lessard et al. (2008), quienes comprenden la salida del campo educativo de los estudiantes como un “viaje” de desenganche, distinguiendo sus etapas. Ampliando en esta misma idea, también analizo las trayectorias educativas comprendiéndolas como “viajes” personales, afectados por distintas formas de capital, pero no solamente hasta la salida del sistema educativo, sino también considerando el periodo de rezago y el posterior reingreso. En conjunción, aplico el modelo más gráfico de Tomaszewska-Pękała et al. (2020), utilizando la categoría que hacen de este tipo de trayectorias como “parábola”, dando importancia a los procesos de desenganche y reenganche educativo. En pocas palabras, analizo las narrativas de los participantes como viajes que tienen forma de parábola, en donde se ven expresados procesos como el desenganche, la transformación de distintas formas de capital y cómo estos llevaron a los agentes desde la exclusión al reingreso en el campo educativo.

5.1 Proceso de exclusión

En esta sección presento el análisis de los resultados obtenidos respecto a este primer periodo de las trayectorias de los jóvenes que participaron de este estudio, que corresponde a los procesos de desenganche y exclusión educativa. Dentro de los múltiples factores que inciden en estos dos procesos, los participantes destacaron dos principalmente: la familia y la escuela.

5.1.1 Familia

Dentro de las teorías de capital social, la familia debería tomar el rol de formar parte del capital social de unión (Claridge, 2018), es decir, relaciones fuertes y cercanas que ofrecen protección y apoyo emocional. Las narrativas aquí presentadas muestran todo lo contrario, ya que la vulnerabilidad en sí pone en entredicho muchos de estos supuestos. En el caso de los entrevistados, esta idea de familia protectora se diluye ante el hecho de que son estas mismas las que devienen vulnerantes en la vida de sus pupilos. Esta vulneración era experimentada, en primer lugar, desde el abandono.

Mi papá no vive con nosotros, desde que yo soy chica. Pero no lo veo mucho, y es mejor, a veces siento que es mejor, porque cuando estoy con él no estoy bien po'. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

Entrevistador: ¿Qué pasó con tu papá?

No sé, nunca lo conocí. La única que lo conoce es mi hermana, la que estudiaba acá, pero yo nunca lo conocí, nació yo y se fue. Decía que yo no era su hija. (Adela, 18 años, 1° y 2° medio).

Entrevistador: ¿Tú sientes que te hacía falta tu papá?

Sí po', igual.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que desapareció, que empezó a perder contacto contigo?

No sé, porque la pareja que tiene, quizás po'. No dejaba tener contacto. Porque mis papás se separaron en mala po'. No fue una separación sana. De hecho mi mamá hasta peleó con la señora de él po', que tiene ahora. Se pelearon igual po', así a pelear, a pelear po'. Sí po', yo era chico, yo estaba con ella. De ahí ya después ya, nunca más. De ahí mi mamá hizo su vida sí. (Iván, 17 años, 1° y 2° medio).

Este abandono y desapego se dio más bien por parte de las figuras paternas que maternas, aunque en tres casos también hubo abandono por parte de las madres. Solo en una de las narrativas declaradas ambos padres estaban presentes, pero con un marcado desinterés hacia las necesidades de sus hijos dado el consumo problemático de alcohol y drogas que los aquejaba. Lo más problemático, como segundo aspecto destacable de esta vulnerabilidad vivida desde la familia, es que en gran parte estaba marcada por una crianza altamente violenta y agresiva, en un caso incluso llegando al abuso sexual.

Sí, porque yo le digo por su nombre por las cosas que yo pase con él, cuando me portaba mal de chico, ya, me castigaba, ya, baño con agua helada y a la cama al tiro, no me secaba muy bien, así como el tema de cambiarme de ropa. No me alcanzaba a cambiarme de ropa, no alcanzaba, era muy duro conmigo de chico. Cuando empecé a crecer como que fue aligerando. Después, cuando volvían los problemas como que, o podía llevarme un charchetazo de él pa' calmarme (...) (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

Ah es que mi papá me apuntó con una pistola. (...) Me llevó a la casa de él. A mí y a mi hermana, y ahí pasó po'. (...) Tenía derecho a visita, y la primera visita, después de eso se la quitaron las visitas.

Entrevistador: ¿Esa fue la primera y única visita?

Sí.

Entrevistador: Entonces, ya, para hacerle la visita, él, en cinco años no había tenido contacto con ustedes.

No.

Entrevistador: Retomó contacto y le dieron la visita que tenían, y en esa primera visita se las llevó a su casa y las apuntó con una pistola.

A mí.

Entrevistador: ¿Y por qué?

Se quería quedar con mi hermana, a mí nunca me quiso. (Nicole, 19 años, recientemente egresada).

Él me tocaba cuando yo era chica. Nunca la verdad, más allá no, pero me tocaba, y yo como le digo, nunca lo encontré grave, porque uno en ese rato igual pensaba "Putá, es mi papá", y todo el tema. Pero ya con el tiempo uno le va tomando el peso a las cosas. Va como haciendo daño y toda la hue'a. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

Dada esta socialización violenta y agresiva, el habitus reproducido por las familias para con los entrevistados tuvo un carácter violento y agresivo, es decir, las disposiciones de actitud con las que crecieron y aprendieron a relacionarse con el resto de las personas, el capital simbólico con el que contaban para poder posicionarse en el campo educativo, aprendido desde sus propias experiencias con sus familias, era violento y agresivo.

Para que un estudiante pueda posicionarse y competir de manera adecuada dentro del campo educativo es necesario que el ambiente familiar sea capaz de ofrecer cierta estabilidad emocional, lo cual no debe confundirse con una idealización de familia que no represente en ninguna medida alguna negatividad, sino un espacio que no sea de vulneración como sí lo era para los entrevistados. Ciertamente la experiencia de vivir en ambientes familiares que constantemente generaban traumas, como señala King (2016), provoca inseguridad que puede llevar, eventualmente, a la exclusión educativa. Entendido en términos de Dannefer (2003), estas experiencias suman a una serie de desventajas acumuladas, lo que implica que los estudiantes no cuentan con un capital social que puedan movilizar para su beneficio, ya que las personas que, se supone, deberían darles esa posibilidad, en realidad son quienes generan todo lo contrario, inseguridad e incertidumbre. Esto acaba por materializar la advertencia que realizan Holland et al. (2007) en su estudio respecto a cómo los vínculos que conforman el capital social de unión puede constreñir y retener la formación de un capital social de conexión ("*bridging social capital*" en el texto original), aunque en este caso no se debe a que las familias se constituyan como círculos excesivamente cerrados, como señalan las autoras, sino más bien por la falta de transmisión de herramientas de socialización no violentas a sus pupilos, lo cual se ve ilustrado en el relatos de Jorge:

(...) no me podía controlar, y como cuando ya empecé como a perder amistades por el tema de que no... por el tema de mi papá que decía que aquí, que allá, entonces yo me alejaba de gente,

y a veces siento que me dolió alejarme de algunas de mis amistades que eran buenas (...) (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

Lo que muestra Jorge, que es algo compartido por todos los entrevistados de alguna u otra forma, es que la búsqueda de otras formas de capital social, ya sea amistades o relaciones amorosas, estaba marcada por la inseguridad y una falta de habilidades socioemocionales. Durante este periodo, todos los entrevistados declararon no tener amigos, y los amigos que lograban tener los perdían por distintas circunstancias. En otras palabras, no tenían relaciones cercanas significativas que les hayan servido de apoyo emocional y protección.

Todo este contexto de vulnerabilidad que generan las familias implica que los participantes, que en ese tiempo eran estudiantes de sus respectivos colegios, tuvieran dificultades para desarrollar su educación. Peña et al. (2016) relevan en su estudio cómo la despreocupación por parte de los padres y tutores en la educación de sus pupilos desencadena muchas veces en exclusión educativa. En este caso, no solamente hablamos de despreocupación por parte de padres y tutores, sino más bien una vulneración que hace imposible la concentración en la labor de estudiar, dados los efectos negativos que tiene la violencia intrafamiliar tanto en el rendimiento escolar como en la salud emocional y bienestar general de los estudiantes (Morillo Cano et al., 2016). Más aún, no solamente hay una falta de recursos dados por el capital social de unión que, en teoría, debería dar la familia, sino también un capital cultural necesario para desarrollarse en el campo educativo. Entendiendo la familia como uno de los primeros espacios en donde se estructura el habitus (Lareau, 2011), el que fue reproducido hacia los entrevistados no era el que se exigía en el contexto escolar, ya que es en la familia donde se aprenden actitudes y disposiciones para poder afrontar situaciones de estrés y conflicto. Si la única respuesta posible a la que se está expuesto toda la vida frente a esas situaciones es la violencia, entonces el habitus estructurado dispone esa actitud ante esas situaciones, lo cual no es compatible con las exigencias del campo educativo. Por ende, ya desde un dominio externo a la propia escuela los participantes venían acumulando desventajas para su posicionamiento en el campo educativo.

5.1.2 Escuela

Dadas las experiencias traumáticas vividas, las disposiciones de actitud de los entrevistados tendían a replicar dinámicas familiares en su entorno escolar, principalmente materializado en violencia, agresividad y poco control de sus impulsos. La rabia, pena y frustración que sentían

la descargaban tanto en sí mismos como en otros. En sí mismos, por un lado, como lo hacían Jorge, que dado el miedo que sentía hacia su papá se rasguñaba los brazos hasta sangrar, o como Adela, que estando en un hogar de menores rompía los vidrios para cortarse a sí misma. En otros, a través de actos violentos, peleas y comportamientos agresivos en general, atacando tanto a otros compañeros en sus escuelas como a su personal también.

(...) "No, igual te voy a pegar", "Entonces si me vai' a pegar, pégame a mí al toque" así, estaban mis amigos y yo, y estábamos así, le dije "Si me vai' a pegar, pégame al tiro", y yo le tiré el combo, y así, parece que se rompió la nariz, no sé qué pasó, pero ahí como que le dije "Ya párate", y se va a parar y le pegué otro combo así, pero siempre he sabido pelear bien (...). (Alan, 18 años, 3° y 4° medio).

(...) cuando era chica, es que era muy revoltosa, ahora que pensando, estuve detenida varias veces, entonces tenía trece, tenía catorce, quince, mis conductas no cambiaban. Mi mamá no me dejó, pensaron que no era apta para seguir teniéndome, me querían llevar al SENAME. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

Una vez peleé en la calle. Iba con mi polola e íbamos peleando po'. Estaba enojado yo, y ahí un loco en la esquina me miró feo. Y ahí nos pusimos a pelear hasta con piedras, así unos camotes. Y mi polola ahí entremedio y todo. (Iván, 17 años, 1° y 2° medio).

El extracto de Iván ilustra de mejor manera el hecho de descargar la frustración y rabia producida en el dominio familiar en el ambiente escolar. Anteriormente mostré un extracto en donde él relata la compleja separación que tuvieron sus padres, de cómo incluso hubo una pelea entre su madre y la nueva pareja de su padre, y de cómo su padre, a raíz de esta separación, lo abandonó de manera imprevista. Aunque durante la entrevista dijo que no había relación entre los eventos familiares y estos actos violentos en el colegio, estos pasaron de manera casi simultánea, y por eso sentía una constante rabia.

En ese tiempo yo estaba como enrabado, porque yo sabía que llamaban siempre a mi mamá, "Está suspendido", entonces todo eso como que me daba rabia, me frustraba, entonces yo decía "Ya, voy a repetir, ya era". Problemas con mi polola, entonces todo eso era...

Entrevistador: Peleabas en el colegio, llamaban a tu mamá, y eso te frustraba, te enojaba, y eso te hacía pelear más.

Sí. Después al otro día llegaba más enrabado al colegio, ¿me entiende?

Entrevistador: Claro, ya llegabas peleando.

Sí, ya llegaba enojado. Cualquier cosa que, uff, explotaba. (Iván, 17 años, 1° y 2° medio).

La permanencia en el campo educativo requiere un *habitus* específico. Las escuelas en el sistema educativo tradicional no están preparadas, ni tienen la intención, para comprender de manera inclusiva estos comportamientos ni que la violencia escolar es el resultado de otras situaciones previas. La violencia expresada es un claro caso de falta de recursos para poder afrontar la rabia y frustración de maneras alternativas. Según García y Madriaza (2005), lo que hay detrás de la violencia escolar es una búsqueda apasionada y dolorosa de reconocimiento, provocada por la depresión que surge a partir de la violencia intrafamiliar, dentro de otros tipos de violencia a los que los estudiantes puedan estar expuestos, lo cual Gómez et al. (2007) denominan como la “punta del iceberg”, destacando el contexto que lleva a un estudiante a tener una conducta violenta en la escuela. Si bien, para poder competir en el campo educativo, se exige contar con recursos para resolver conflictos de maneras alternativas a la violencia, no se considera como labor de la educación enseñarlas, sino que se delega esa función a la familia. El problema está justamente cuando las familias son las que enseñan a resolver conflictos a través de la violencia, al mismo tiempo que las escuelas se desresponsabilizan de los procesos que hay detrás de los resultados observados en los estudiantes (Fernández et al., 2010).

Aunque la mayoría de los participantes de las entrevistas reportaron actitudes violentas en su entorno escolar, dos de ellos experimentaron la violencia desde una perspectiva opuesta, siendo víctimas de acoso escolar durante este período. Este hecho resultó crucial para entender su proceso de desencanche, especialmente debido a la respuesta por parte de las instituciones escolares en sus respectivos casos.

(...) como lo típico que se empieza a dar como, lo que se ve. Un niño chiquito, gordito, tímido. Entonces eso, claro, desencadenó en que otras personas se aprovecharan de eso en sí. Llevó a *bullying* mental como físico, ya hasta con terceros inclusive.

Entrevistador: ¿Cómo terceros?

Por ejemplo ya el hecho de estar yo con mis amigos, molestaban a mis amigos de ese tiempo. Entonces sí, era feo, porque ahí ni siquiera era como algo personal hacia mí, sino que aparte también afectaba a las otras personas. (Vicente, 19, recientemente egresado).

Con una historia familiar similar al resto, abandono del padre, una abuela que los sacaba constantemente de la casa a su mamá, a su hermano y a él, además de incitar el consumo de alcohol en él y su hermano desde temprana edad; la búsqueda de vínculos sociales significativos de Vicente estaba enfocada en sus amigos de la escuela. Sin embargo, como relata en el extracto presentado, sus amigos comenzaron a alejarse de él, ya que estar con él significaba sufrir de *bullying* por parte de sus propios acosadores. En su caso, la experiencia

del *bullying* implicaba la destrucción de sus vínculos escolares, en donde él era presentado como el problema, parecido a lo que abordé anteriormente con el caso de Jorge, con la diferencia de que esta destrucción era consecuencia directa del *bullying* sufrido y no de sus padres.

Sí, en ese tiempo, claro. Pa' uno que es chico, claro, les empiezan a hacer *bullying*. El hecho de juntarse con alguien es como, el pensamiento es ese, "Yo no me junto contigo y ya no me va a pasar nada", porque las palabras de los agresores son como "Hue'on, yo te estoy haciendo esto porque tú te juntas con él". (Vicente, 19, recientemente egresado).

Esta destrucción de vínculos, acumulado con sus problemas familiares, lo llevaron a tener una autoestima muy baja, al punto en que no se defendía de sus agresores, contrario al caso de Carlos, que se destaca por haber vivido la violencia escolar de ambas maneras, tanto como víctima como agresor.

Básicamente yo sufrí de *bullying* casi toda mi vida estudiantil. En distintos colegios sufrí de *bullying*. Sufrí de acoso estudiantil, y básicamente los profesores, los educadores, no hacían nada al respecto. O sea, como que, yo hacía algo y al tiro aplicaban sanción, pero a mí me hacían algo y no aplicaban sanción alguna. El motivo no sé por cuál sería, pero pasaba eso, a mí me hacían *bullying*, yo me defendía y al que castigaban era a mí, al que llamaban al apoderado era a mí. (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

Carlos sentía injusticia respecto a cómo el colegio abordaba su caso. No había una preocupación por parte de los funcionarios del colegio por su situación, sino más bien una absoluta indiferencia. El caso de Carlos muestra el deterioro de la confianza hacia su escuela, una sensación compartida entre casi todos los participantes. Parte fundamental de su proceso de desenganche es ver la escuela como un ambiente opresor, injusto, agresivo, poco comprensivo, desajustado a sus realidades en todo sentido, e incluso como un estorbo. A partir de esto, se comienza a dilucidar los aspectos del desenganche que destacan Fredricks et al. (2004), perdiéndose así el compromiso, la atención y la voluntad de aprender. Esto es bastante evidente en el caso de Francesca. Durante un periodo difícil de su vida, en donde su hogar implicaba un peligro para ella, la escuela conformaba un espacio seguro, en donde podía refugiarse.

Allá estuve, allá hice quinto y sexto, estuve dos años, sí. Quinto y sexto. Allá súper bien las notas, todo eso, súper bien. Pero igual, allá empecé como mi, mi locura por decirlo así. Es que mi papá nunca, mi papá me pegaba, entonces era como más, más rebeldía. La mujer de mi papá

también me pegó una vez. Mi abuelita se había muerto hace poco, entonces, o sea, en lo académico y lo escolar súper bien, porque en el colegio es lo mismo que acá, encontraba mi, mi comodidad en el colegio, en la casa no. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

Luego de que su padre perdiera su custodia y terminara volviendo a Santiago a la tutela de su madre, comenzó a ir a otro colegio que le generaba gran incomodidad, no solo por sus compañeras que tenían relaciones sexuales en los baños, sino también su propio director.

Sí, lo encontraba como turbio, como asqueroso. Entonces una vez igual, me suspendieron y todo porque le había parado la máquina. Sí po', le dije, estábamos en el recreo y le dije "Qué, y voh' andai mirando a las cabras", le dije. "Soi' un pedófilo culiao", pah, pah, pah. Me dijeron "Usted no le puede hablar así al director, así que se va con una semana de suspensión". Yo como le digo, yo soy pica' a chora, a mí las cosas así pum. O son o no son. Es que sí po', no puede andar así po, está bien que... las niñas tampoco deberían andar así en, no sé, no quiero sonar como a la vieja antigua, como la mente. Pero, encuentro que igual uno tiene que respetarse uno mismo, y uno sabe cómo está de dañada la sociedad para andar así po'. Y menos en un colegio donde saben que un hombre es director, es viejo. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

En este altercado, Francesca ilustra la metáfora de “la punta del iceberg” (Gómez et al., 2007). Siendo proveniente de una familia marcada por la violencia, el maltrato, el abuso de drogas e incluso abuso sexual, la transición a una escuela que también la vulnerara fue demasiado para poder soportarlo. Las actitudes violentas que tuvo en la escuela fueron precisamente resultado de una serie de desventajas acumuladas en su vida. La respuesta de la escuela ante todo esto fue suspenderla una semana, lo que corresponde a lo que Magendzo et al. (2013) denominan como una actitud conductista y de eficiencia social, en donde el comportamiento que se exige de los estudiantes se busca lograr a través del reforzamiento y el castigo. Estas lógicas punitivas, lejos de lograr su cometido, y sumado a la mala calidad de capital social familiar y la ausencia y/o destrucción de lazos significativos en el colegio, profundizaron aún más el proceso de desenganche de los entrevistados.

(...) yo iba en otro colegio desde kinder hasta octavo así llegué en ese colegio, y ahí empecé a fumar marihuana, no iba al colegio, faltaba, la cimarra. Y ya después tenía muchas anotaciones. No, como de los doce ya tenía hojas de anotaciones, como tres ya. Del colegio me echaron. Después me inscribieron en otro colegio, también me echaron, T.P., y después no quería estudiar porque decía "Ya no me quieren en ningún colegio", no me daban ganas de ir al colegio. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

Entrevistador: (...) ¿Y en los psicólogos no te habían hablado antes de volver al colegio?

Sí pero siempre era como, de mi parte, nada. No tenía interés en absoluto. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

Sí, no, no estaba ni ahí. No me interesaba la verdad, pensaba en otras cosas como le digo. Tiempos de locura, pensaba en puras hue'as. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

Claro, al principio yo me metí, después me aburrí, porque aparte de que habían pocos computadores, todas se peleaban con que "Ay ahora me toca a mí, ahora me toca a mí", y la mayoría de las niñas se quedaban sin clases porque otras tenían que meterse a las asignaturas más importantes. Entonces yo igual me aburría, rompía los vidrios, los sacaba y me cortaba. (Adela, 18 años, 1° y 2° medio)².

Entendiendo que el habitus no solamente considera actitudes, sino también disposiciones y motivaciones de los agentes frente a un campo, el desenganche implica el deterioro de un habitus adecuado para el posicionamiento de los entrevistados dentro del campo educativo. Las múltiples desventajas acumuladas en diferentes aspectos de sus vidas los condujeron a la exclusión educativa, como consecuencia de una trayectoria de vulnerabilidad que ocultó sus subjetividades (Grinberg et al., 2014) mediante dinámicas punitivas, avanzando cada vez más en el viaje de desenganche (Lessard et al. 2008).

5.1.3 Salir del campo educativo

Hablar de un “momento de exclusión” es en realidad algo engañoso. No es raro que estos jóvenes sean expulsados de múltiples escuelas antes de estar en un claro periodo de desescolarización, como lo muestra el extracto anteriormente citado de Alexandra, o como el caso de Alan, que transitó por tres colegios antes de llegar al cuarto y último antes de su periodo de rezago escolar.

(...) Y la cuestión es que ahí fue que el tercer colegio le daba lo mismo porque el que quería aprendía y bien, y a los profes así los que estaban ahí y los pescaban no más. Y ahí también te ponían su etiqueta y todo po', era 'i como también po', y ahí también tuve problemas, fui también conflictivo, y por todo eso me fui po', por hue'ar así, maldadoso. Y habían otros que no los echaban, no sé por qué. Bueno es que yo tenía mis otros papeles de los otros, porque los colegios

² El contexto de este extracto es que Adela estaba en un hogar de menores durante la pandemia, por lo cual las clases a las que se refiere eran *online*, de ahí el problema de turnarse los computadores disponibles con las otras niñas.

se pasan las cuestiones po'. Entonces creían que yo seguía igual, "Ah ya, mejor echémoslo". (Alan, 18 años, 3° y 4° medio).

La idea de “etiqueta” que aborda Alan es fundamental para entender la exclusión educativa y las consecuencias que esta tiene posteriormente, que abordaré más adelante. No es solamente una etiqueta en forma de papeles que se comparten entre colegios, sino también una especie de marca en la persona, que tiene la función de advertir a otros agentes dentro del campo educativo que ese estudiante en particular no tiene el habitus que se espera.

Sí po', a mí me ponían en esa etiqueta mala po', yo era el conflictivo, el rebelde, el "Alan" po'. Era así esa categoría. (...). (Alan, 18 años, 3° y 4° medio).

Sí, sí, me dejó bien marcado porque después ya al final, como a mediados de año, claro po', al tener tan poca asistencia me llaman los inspectores del colegio, llaman a mi mamá y todo, y las palabras de los inspectores fueron como "Bueno, tu mamá hizo tremendo hueveo pa' poder meterte acá", porque hizo mucho, mucho leseo por el hecho de que yo el año pasado yo tenía malas notas. "Entonces hizo tremendo hueveo pa' poder meterte acá en el colegio y que tú... hue'on, decepción".

Entrevistador: Te trataron de decepción.

De así de decepcionante por el hecho de haber tenido catorce por ciento de asistencia, y las últimas palabras que escuché de la inspectora fue... "No le hagai' perder más tiempo a tu mamá". Entonces una persona que ya venía con el hecho de sentirse poco, claro, me quedé así como marcado. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

Como muestra Vicente, esta etiqueta es una imposición dolorosa que queda marcada en la consciencia de quien la porta. Son una expresión más patente de violencia simbólica del campo educativo. El sistema escolar categoriza y actúa sobre sus estudiantes a partir de eso, conservando ciertas categorías hegemónicas y excluyendo a otras.

Esta exclusión no solamente se materializa como una expulsión por parte de las escuelas. Como mostré anteriormente, dentro del contexto de pandemia, estando dentro de un hogar para menores, luchando contra la ideación suicida, para Adela su exclusión no se expresó a través de una expulsión, sino más bien dejar de conectarse a clases virtuales. Para Nicole, se dio de manera simultánea al momento de escapar de las dependencias del SENAME³, dados los maltratos que vivió estando dentro. La exclusión educativa, en tanto fenómeno social, no es necesaria ni exclusivamente realizada por las escuelas a través de una expulsión. En estos casos,

³ Servicio Nacional de Menores

no fueron las escuelas las que tomaron una decisión deliberada de interrumpir sus trayectorias educativas, sino que fueron las abrumadoras circunstancias en las que estaban envueltas las que llevaron a esto. No podría comprenderse tampoco como deserción, siendo esta el resultado de una decisión informada y no forzada, por lo que hablar de deserción sería alejarse de lo que era realmente posible en los contextos de los entrevistados (Tarabini, 2019). Es exclusión educativa toda vez que sea resultado de la influencia de distintos agentes que tienen una posición dentro del campo educativo o algún tipo de injerencia en este, aportando fuertemente en el proceso de desenganche. La educación está implicada dentro de dinámicas sociales más generales (Sayed, 2002), por lo que la vulnerabilidad es un factor relevante para comprender las trayectorias educativas de los entrevistados. En otras palabras, si bien no fueron las escuelas las que tuvieron la última decisión en la exclusión de estas jóvenes, fueron otros agentes con influencia en el campo educativo, a saber, familias y programas sociales, los que guiaron su trayectoria a la exclusión de manera indirecta.

El caso de Vicente tampoco fue una expulsión directa, sino que fue un acto de frustración por parte de la madre ante la negligencia del colegio respecto al *bullying* que sufría su hijo, al sentirse ignorados y no escuchados.

Al principio los inspectores no... hacían como que no cachaban nada realmente y después dijeron "No, ya vamos a revisar las cámaras", supuestamente. Pero en ese día era como para decir algo y salir del tema. Después coordinaron una reunión en este caso entre los papás de los pesa'os que me hacían *bullying*, mi mamá y yo, y con los alumnos también. Y en eso fue como "Ya, pídele perdón" y era. Y ahí se acabó. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

Ante tal situación, la madre de Vicente retiró a su hijo del colegio, cerrando el año académico con las notas que tenía hasta el momento. Estos dos casos muestran cómo la exclusión educativa no se manifiesta solamente como una expulsión deliberada de parte de la dirección de los colegios, sino que comprende un amplio espectro de posibilidades, resultado de lo que Cortés-Rojas et al. (2019) denominan como una colisión de dinámicas escolares con las experiencias de vida de los estudiantes. Este, al igual que los otros casos anteriormente mencionados, sería lo que normalmente se denominaría como "deserción", pero como ya abordé, este sería un análisis incompleto de la situación.

De todas formas, sigue habiendo violencia simbólica toda vez que las escuelas no realicen medidas de prevención de esta interrupción en las trayectorias educativas de sus estudiantes. Esa colisión de las experiencias de vida de los entrevistados no fue abordada por las escuelas,

ya que el campo educativo no realiza la labor de mantener a sus agentes dentro si es que no cuentan con el capital social y cultural "adecuado" para mantener su posición por su propia cuenta.

Dicho esto, es más necesario aún considerar los casos en los que sí hay una expulsión deliberada por parte de las directivas de los colegios.

(...) subí y bajé a la señora de UTP, más al inspector de patio y al otro inspector de patio, porque no me podían calmar por mi enojo porque yo... a mí no me gusta que como que me pongan cosas que de las cuales no voy a encajar, no puedo encajar con personas con la cuales quizá no me lleve bien, no es como mi... no es como que esté metido en el tema, no me gusta y yo decía "Ya saben que aquí que allá" y ya eso fue como tres días antes que me fuera del colegio y me dijeron "Que su hijo se va, tiene tres días pa' irse". (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

No sé, es que empecé a consumir marihuana, y como hacía la cimarra, citaban apoderado y todo. Tenía hoja de anotaciones y todo. Yo creo que porque al colegio ya no le convenía como tener niños como con problemas y esas cosas, te echaban po'. Entonces eso yo creo que hicieron conmigo, como que me echaron no más po'. Y vi bastante cambio así como que, un director que yo lo conocí desde que iba en *kinder* así, como que estaba yo pasando por este proceso se podría decir, y pa' echarme fue como que cambió así el chip y me echó. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

Este es el punto decisivo, en que todo se acaba. En la metáfora de viaje de Lessard et al. (2008) este es el final, el resultado de un proceso de desenganche e influencias de distintos agentes del campo educativo. Lo que muestran los resultados sobre la exclusión educativa son dos aspectos fundamentales. Por un lado, es un fenómeno social en un sentido amplio. No se podría entender solamente desde la escuela, ya que la exclusión educativa no es lo mismo que la exclusión escolar, refiriendo esta última solamente a las acciones que toma una escuela en particular. La exclusión educativa, por su parte, fue experimentada como una forma de exclusión social por parte de los entrevistados, ya que es debido a su habitus, producto de su socialización en contextos vulnerables, que se les niega el acceso y/o participación dentro del ambiente educativo, ya sea por acción de las escuelas como también por un contexto tan excesivamente vulnerante que la participación en el campo educativo se hace imposible, lo que se vive como un profundo desenganche respecto al sentido que ocupa la educación en sus vidas.

En segundo lugar, termina siendo la máxima expresión de violencia simbólica dentro del campo educativo, ya que es mucho más que la imposición de las formas de capital "legítimo" de una

clase dominante por sobre una clase dominada, sino que es más bien la completa invalidación de los dominados como participantes de ese campo, a tal extremo que ni siquiera se les permite su participación, etiquetándolos por no contar con un habitus que se adecue a las reglas arbitrariamente impuestas. En otras palabras, el sistema educativo tradicional chileno excluyó a estos jóvenes por ser vulnerables.

5.2 Periodo de rezago: El viaje entre la exclusión y el reingreso

Las historias de vida vistas hasta este punto han convergido en exclusión educativa, por diversas razones y mecanismos, pero finalmente al mismo resultado. La vasta mayoría de la bibliografía que aborda la exclusión educativa se ha concentrado en entender ese proceso, de cómo los estudiantes llegan a “salir” (independientemente de cómo entiendan ese acto de “salir”) del sistema educativo formal. Expandiendo la metáfora de “viaje” de Lessard et al. (2008), este período fuera del campo educativo sería una continuación del proceso de desenganche, por lo que en esta sección profundizo en la “parábola”, según la conceptualización de Tomaszewska-Pękała et al. (2020), abordando los obstáculos y dificultades que hay entre la exclusión y el reingreso.

5.2.1 Culpa y aislamiento: El último tramo del descenso

Para comprender los motivos por los cuales la parábola del viaje de estos jóvenes tiene un punto de inflexión desde el cual comienza a ascender y lleva finalmente al reingreso, hay que entender primero cómo llegan a ese punto. La exclusión educativa fue parte de este camino en picada, mas no el final. En las narrativas de los participantes todavía queda un último tramo de la sección descendente de la parábola, que estuvo principalmente caracterizado por ser el de mayor dificultad emocional y psicológica. Las vulneraciones familiares comenzaron a alcanzar su clímax, con su mayor impacto traumático en la salud mental de los participantes, llevando a situaciones límite de violencia intrafamiliar grave, e ideación e intento suicida en algunos casos.

En el primero me internaron ahí porque como me auto flagelé, pero como nunca, así como muy fuerte, muy mal. Y, o sea como que vieron que yo me iba a matar, que yo estaba muy mal, y me llevaron ahí. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

Más encima con el tema del alcoholismo y de las drogas mis papás se pusieron un poco más agresivos, en el sentido de la crianza. Como, no debería ser, pero ellos fueron criados de esa manera. Entonces a raíz de eso ellos me pegaban mucho también en un tiempo, me pegaban mucho, y a raíz de eso empecé a tener depresión, principio de depresión. Pero al final, más allá, no pasó de eso porque hubo una situación en la que mi papá me quebró el brazo derecho, y al final mi abuela le puso una denuncia y ahí quedó como que si me volvía a agredir o a alguno de mis hermanos lo iban a meter preso, lo cual no ha ocurrido hasta el momento. (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

Cuando era periodo 2019 sí, pero después me di cuenta que esforzarme por ello era destruirme más, porque claro, en ese tiempo mi hermano ya era dependiente del alcohol. Claro, pasaba enojado, no sé. No había caso con eso.

Entrevistador: (...) ¿Y tu mamá? ¿Qué pasaba con ella en ese tiempo?

En ese tiempo, también alcohólica. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

El consumo de drogas fue un factor relevante para cinco de los participantes durante este periodo. Como señala Franfeldt (2002), el consumo problemático de alcohol y drogas tiene implícito una serie de significados asociados a cada una de las personas que los consumen. Es decir, hay motivos relacionados con el consumo, que son los que ya he presentado hasta este punto. Como señalan Maynard et al. (2014), quienes han vivido la exclusión educativa no solamente tienden a consumir sustancias en mayor cantidad que los estudiantes cuyas trayectorias educativas no han sido interrumpidas, sino que también tienden a adentrarse más en el mundo de las drogas, ya sea siendo detenidos por posesión de estas o incluso involucrándose en su venta. En las narrativas se sugiere cómo el consumo guarda estrecha relación con el deterioro y destrucción del poco capital social con el que se contaba, o bien con la búsqueda de otras fuentes de capital social dentro del marco de lo ilegal.

Me puse a pololear con un niño, y este niño era muy, o sea, se juntaba ahí justo, o sea, donde vivíamos. Entonces, salí con él, empecé a conocer el barrio se podría decir, pero más allá. Y conocí esto, esto otro, me enseñó muchas cosas, "Mira, aquí y acá". Y me gustó po'. Aparte que con él íbamos a la feria, trabajábamos, su mamá ahí trabaja en la feria, entonces veía mucha plata y todo, y me gustó. Entonces como que después terminé con él, y yo con él vendíamos marihuana, esas cosas, entonces yo seguí haciendo lo mismo po', pero por mi lado.

Entrevistador: Claro, como que él te enseñó el oficio.

Ay sí, se puede decir que aprendí bastante. No y después terminé con el otro y ya ahí hacía otras cosas po'. Ya no vendía lo que vendía con el otro niño.

Entrevistador: Con él vendías marihuana.

Sí po', el otro tenía auto, entonces era otro mundo, otra cosa, ya eran otros puntos de vista.

Entrevistador: Claro. Me dijiste que consumiste cocaína. ¿Llegaste a vender?

Sí. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio)

Entonces ahí fue como brígido. Y los hue'ones le metían cosas a mis suegros. Ahí llevábamos súper poco con mi polola así pero, de ahí yo me tuve que ir pa' otro lado porque pasaron unas cosas, yo caí internado ahí po', yo caí internado y estuve harto tiempo sin saber de nadie. (Alan, 18 años, 3° y 4° medio)

La forma en que Alan relata la situación en el último extracto condensa un sentimiento generalizado. El acto de “caer” lleva la idea implícita de haber agotado los últimos recursos de capital simbólico con los que se contaba para poder posicionarse dentro de cualquier campo. Los vínculos sociales con los que se cuentan dejan de ser seguros y se hacen más líquidos, con menor posibilidad de ser movilizados por los agentes.

Esa “caída”, como narran Jorge y Carlos, alberga además dentro de sí una sensación de culpa ante todo lo ocurrido. No comprendían su situación como resultado de una historia de vulneración, sino más bien como la consecuencia de sus propias acciones, lo que hace referencia a lo que Bourdieu denomina como “reconocimiento equívoco” (*misrecognition* en el texto original), que corresponde a cuando los agentes olvidan que son producidos a partir de estructuras sociales más amplias a su propia acción (Webb et al., 2002b). La culpa que sienten estos jóvenes correspondería al reconocimiento equívoco de las consecuencias de la exclusión educativa, como si esta fuese en su totalidad el resultado de sus propias acciones y, por ende, esta “caída” es también su culpa.

(...) siento que el año que estuve sin hacer nada siento que fue como yo a la deriva sin nada, ver puro mar y na' ma' sobre una tabla de madera de la cual no sabía si en algún día la tabla se iba a romper por estar todo el día ahí sin saber qué hacer, entonces el año que estuve así siento que lo perdí, y me costó recuperarlo porque igual siento que no sé, no hacía nada, solo salir, despejarme y tratar de hacer cosas en el año que quizá no estuve estudiando, siento que lo perdí en cosas que no debí hacer y pasé menos tiempo con familia (...) (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

Yo en lo personal me sentía culpable hasta cierto sentido porque todo eso se desencadenó, yo pensaba que se desencadenó, a raíz de que yo me defendí, defendí mi propia integridad dentro del colegio, y yo me culpaba a mí en ese sentido, porque si yo no me hubiese defendido, decía yo en ese entonces, "Si yo no me hubiese defendido, nada de eso hubiese pasado, no me hubiesen echado del colegio, quizás no hubiese pasado algo más grave". (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

Tres de las participantes entrevistadas sintieron una realidad tan hostil que prefirieron vivir en la calle, protegiéndose así de los peligros que significaba seguir viviendo en su hogar o en los programas sociales en los que habitaban respectivamente, pero al mismo tiempo quedando vulnerables a todo el resto de los peligros que implica vivir en situación de calle. Al igual que en el estudio de Mizen y Ofosu-Kusi (2013), la comprensión de estas jóvenes de su propia

vulnerabilidad en sus lugares de cuidado las hizo llegar a la conclusión de que “no eran capaces de seguir siendo dependientes”.

Entrevistador: (...) ¿En ese tiempo estabas en el SENAME?

(...) Sí, me escapé, por eso no estuve estudiando.

Entrevistador: Ya, estuviste un año entero fuera del SENAME.

Dos. (...)

Entrevistador: ¿Y dónde viviste en ese tiempo?

En la calle. (...)

Entrevistador: ¿Te puedo preguntar cómo fue ese periodo?

Fue fome.

Entrevistador: ¿Cómo fome?

Fome po', si se pasó hambre, pasó frío. (Nicole, 19 años, recientemente egresada).

No, nada. Nos llevaron directamente. Después de eso yo me escapé como tres, cuatro veces de allá de Puente Alto y después volvía porque me pillaban po', pero algunas veces yo volvía por mi voluntad, por mi hermana chica. Después nos separaron con mi hermana chica, a ella la mandaron a Renca, a mí a Pudahuel. Estuve una noche en Pudahuel y al otro día me arranqué, y de ahí mi hermana también se escapó y de ahí no supieron nunca más de nosotras (...). (Adela, 18 años, 1° y 2° medio).

Fome, es fome. Súper fome porque llega, en el día uno no se preocupa, en el día uno más piensa en hacer plata, en hacer moneda. Pero llega la noche y estás pensando qué vas a hacer po', cómo te vas a bañarte, a dónde vas a dormir, con qué te vas a abrigar, qué vas a comer. Y esperar no más, de repente me tocaba amanecerme, dura no más po', en la falopa, pa' no dormir po'. Que uno igual dormía y pensaba caleta, entonces era mejor pegarse un sake y quedar despavilado toda la noche. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

Si bien fue una decisión en busca de protección contra su vulneración, haber comenzado a vivir en la calle tuvo como resultado una gran incertidumbre, como queda graficado en la cita de Francesca. El consumo de droga tiene aquí un sentido protector no solamente contra los peligros de la calle, sino también contra sus propios pensamientos y traumas, representado en la frase “pensaba caleta”.

Además de la experiencia de vivir en calle, los participantes buscaron otras formas de aislamiento. De cierta forma, todos llegaron a la conclusión de alejarse de sus vínculos y vivir un periodo de soledad.

Sí, como que me quise aislar por mi propio bien. Entonces igual me tuve que aislar de algunos familiares porque le preguntaban, preguntaban por mí y no sé, yo les decía que no, que estoy bien, que estoy bien no más, y después me desconectaba un mes, dos semanas, y me decían "¿Por qué no contestai' los mensajes? Te mandamos como veinte mensajes". Y me preguntaban todo el rato, "¿Estai' bien? ¿Estai' bien?", yo decía que sí. Pero al final yo sabía que no estaba bien porque de nuevo me escapaba de la casa y llegaba tarde, tipo una de la mañana o dos, y ahí me retaban y decía "No, estoy bien". (...). Incluso me desaparecía, lo máximo que desaparecí así de las redes fue como cuatro meses en los que nadie supo de mí. Y después como que aparecí, me dijeron "¿Qué te había pasado?". Todos me enviaron un mensaje de casi todos lados, de Maipú, de algunas otras amistades de otros colegios que yo tenía, y yo le decía "No, son cosas que pasan". (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

(...) cuánto tenía, como diecisiete cuando me fui a internar, dieciocho. Y era como no sé, presa, porque yo no podía salir de ahí. Yo no podía salir, no tenía como que mi autoridad, no. Ahí como que hablaban por mí. Como que al principio eras completamente vulnerable a lo que tú, porque era como no sé, como llegaste en un consumo, tú... Ay no, y estuve trece meses ahí. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

"Putá, estoy desperdiciando mi vida. No estoy haciendo ni una hue'a, no estoy disfrutando, tampoco disfruto de jugar. A este paso me va a dar una crisis culia'a, me voy a matar". (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

Mas este aislamiento, al igual que la culpa, tuvo un propósito fundamental para su posterior reingreso y para llegar a lo que finalmente sería el punto de inflexión en su viaje con forma de parábola. El hecho de alejarse de esos vínculos destructivos que impiden la formación de un capital social sólido, con recursos simbólicos significativos, les permitió entender qué tan sanos o perjudiciales eran sus vínculos anteriores, además de poder alejarse de sus propios traumas. En otras palabras, les dio la perspectiva necesaria para poder evaluar sus propias vidas

5.2.2 Punto de inflexión: Comenzando a ascender en la parábola

El acto de aislarse tiene dos utilidades profundamente importantes para la conformación de un capital social y cultural necesario para el reingreso. Por un lado, la construcción de nuevos vínculos sociales no sería posible si es que estos jóvenes no se alejaran, por lo menos por un tiempo, de quienes son capaces de destruirlos. Por otra parte, la perspectiva que da la soledad es una de las fuentes más importantes de capital cultural según estos jóvenes.

5.2.2.1 Reformulación de vínculos sociales: Reconstruyendo el capital social

La perspectiva obtenida durante el periodo de aislamiento, como comenté, permitió evaluar con cierta distancia los vínculos que se habían llevado hasta el momento. Una vez hecha esa evaluación, los participantes fueron capaces de reconocer en sus relaciones quiénes les aportaban y quiénes perjudicaban en sus vidas.

Como que en sí mejoró mucho la relación con mi mamá desde que nosotras fuimos al hogar, mejoró mucho. Que igual como que antes no po', no éramos tan apegados como somos ahora. (Adela, 18 años, 1° y 2° medio).

Estaba ahí, siempre he sido, fui cariñosa. Era. Ahora soy como muy no sé. Siempre quise ser cariñosa, tierna, así con mi hermano, pero a lo mejor él no sé. Como que antes también era así, pero después cambié, dejé de mostrar mucho afecto, porque yo siempre demostré mucho afecto y no...

Entrevistador: ¿Y no fue correspondido?

Sí, puede ser.

Entrevistador: Porque tu hermano igual...

¡Oy! Es más frío que la cresta, más encima, no hay cómo llevarlo. Pero ahora encuentro que está bien así. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

(...) los dos motores de mi vida son como mi tía, que es como mi madre en sí, y mi hermanito chico, que es como el otro motor que yo tengo para salir adelante, y que si no fuera por ellos, yo quizás no sé po', hubiera estado de bote en bote (...). (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

De acuerdo con el estudio de Tomaszewska-Pękała et al. (2020), lo que impidió que las trayectorias cayeran en una picada de desenganche y que terminaran siendo una parábola fue tanto la presencia de apoyo social como la capacidad de poder recibirlo. Jorge, por ejemplo, habiendo reflexionado sobre las personas que él considera como su verdadera familia, dándole el título de madre a su tía, dejó de centrarse en el maltrato que recibió de su padre y se concentró más en el apoyo que le daba ella. Otro caso de resignificación familiar es el de Francesca, que salió de los límites de sus lazos biológicos y se refugió en amistades que le daban más apoyo que su propia familia.

No mi amiga, es que ella prácticamente es ya como mi hermana. No, súper bien, ella está súper pendiente de todo, siempre me está preguntando "¿Cómo te fue en el colegio hoy día? ¿Cómo te fue? ¿Qué hiciste?", cosas que uno recién está escuchando de una persona. "¿Cómo te fue en

el colegio? ¿Qué hiciste?", son cosas que igual a uno le alegran po'. Están interesadas en saber del día de uno. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

Este capital social que se empieza a formar motivó a los entrevistados a volver a pensar en la educación como una opción viable, es decir, revirtió el desenganche generado por años de vulneraciones. No en todos los casos fue así, como explicaré en profundidad en la siguiente sección en la que abordo el periodo de reingreso, pero sí en casos como en los de Francesca hubo una reversión del desenganche educativo, resultado de años de vulneraciones, dada una nueva sensación de apoyo.

5.2.2.2 Volver al campo educativo: Capital cultural y recursos simbólicos indispensables

La experiencia de exclusión educativa tiene una connotación muy distinta para los estudiantes que vivieron un desenganche y quienes no. Como he presentado en narrativas como las de Alan, antes de haberse desenganchado de la educación, independientemente de cuántas veces lo expulsaran, él y su familia seguían buscando alguna escuela que lo recibiera a pesar de su historial. No fue sino cuando ya estaba completamente desenganchado de la educación, además de haber “caído” en un consumo tan problemático que incluso fue internado en un centro de rehabilitación por su familia, con su consentimiento, que ya dejó de buscar. El desenganche educativo pone en tensión la pregunta sobre el sentido subjetivo que se le da a la educación en cada una de las vidas de los estudiantes. Es como una pregunta que nadie se hace y que todos parecen conocer la respuesta hasta que se les realiza. Los resultados de este estudio sugieren que el desenganche implica una toma de consciencia por parte de los estudiantes de que no conocen la respuesta a esa pregunta, y explicitar que la educación no tiene un sentido subjetivo en sus vidas, lo cual no implica que ningún estudiante tiene una respuesta a la pregunta por el sentido de la educación, ni que ninguno le otorgue un sentido subjetivo. La problemática está en que los participantes de este estudio no la tenían.

¿Cómo pueden los agentes participar en el campo educativo si es que no tienen una respuesta clara al sentido de la educación? De cierta manera el hecho de tener que ir a la escuela no era algo problemático hasta que comenzó a interferir en la realidad vulnerable, ya sea como molestia o como otro dominio de vulneración. Por lo tanto, en un principio, antes de haber pasado por un proceso de desenganche, saber otorgarle un sentido a la educación no era necesario, sino que eran otros los recursos simbólicos necesarios para poder participar en el

campo educativo, y como no se contaba con esos recursos, la falta de sentido a la educación se hizo evidente.

Dicho esto, la culpa de haber sido excluidos y la vulnerabilidad experimentada durante este periodo fuera del sistema educativo permitió que los participantes encontraran y otorgaran ese sentido subjetivo dentro de sus narrativas de vida a través del reconocimiento equívoco. Interpretan lo sucedido como si fuese responsabilidad propia y, por ende, si fue por su culpa que fueron excluidos del campo educativo y llegaron al punto emocionalmente más complejo de sus historias de vida, les hace sentido que esté en sus manos poder revertir esa situación. Este sentido lo condensaban en la frase “Salir adelante”.

No, yo quiero salir adelante. A pesar de todo lo que me ha pasado, porque igual sí po', si igual en un momento me quise matar. (Adela, 18 años, 1° y 2° medio).

Entrevistador: ¿Qué pasó estando en la calle como para que quisieras volver a estudiar?

No po', no quería seguir en las mismas po'. (...) Fue porque no quería seguir así po'. Sin los estudios no iba a poder trabajar. (Nicole, 19 años, recientemente egresada).

(...) se puede salir adelante pese a todo lo que te puedan juzgar en otros colegios, pese a todo lo que hayan dicho, porque a mí me decían que yo no iba a terminar octavo básico, que yo no iba a servir pa' na'. (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

Putá no, la verdad igual, igual encuentro que debería haber pasado esas cosas para ahora decir: "Estuve mal". Y sí, estuve mal, estuve súper mal. Y no po', o sea, como le digo, si devolviera el tiempo atrás no dejaría, o sea, no lo dejaría que no pasara, lo volvería a vivir, porque así uno igual aprende más po'. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

El “salir adelante” de los participantes de este estudio solamente se entiende en la medida en que consideramos que ellos vienen levantándose de la “caída” que implicó todo este episodio difícil de sus vidas. Un aspecto común en las narrativas, que es el punto que aborda Francesca, es que sienten que lo vivido, la vulneración, los traumas, en el caso de Francesca, el hecho de haber vivido un año en situación de calle, fueron necesarios para poder tener ese deseo de “salir adelante”.

Es que igual yo hice un cambio, porque yo, en el lapso en que ellos siguieron leseando, haciendo todas esas cosas, yo no po' yo estaba haciendo un cambio en mí se podría decir. Estuve como un año entero, ni siquiera presa, sino que estaba haciendo un cambio como para mí. O sea, rehabilitándome, yo en mi mente siempre fue como "Voy a dejar de consumir, voy a dejar de

juntarme con la gente que no me suma". Cambié bastante mi chip. O sea, necesito sumar, no restar. "Puede que llegue a estudiar" decía yo. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

Y siento que las palabras que a lo mejor me hayan hecho mal las uso como un escudo. O sea, todo lo malo lo uso como de escudo, así me da lo mismo. Igual sí pesa, porque pienso que debería pesar para yo poder hacer las cosas bien. (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

Generalmente cuando se habla de capital simbólico se hace referencia a la capacidad de los agentes de ejercer violencia simbólica, por lo que los agentes con posiciones más desventajadas buscan el cambio de las reglas del juego de sus respectivos campos para poder imponerse como legítimos. Este no es el caso según los resultados. Al haber sido deslegitimados e invalidados en cuanto a su posicionamiento en el campo, lo que está en disputa no es la capacidad de ejercer violencia simbólica, sino de más bien el posicionamiento mismo.

Este posicionamiento es lo que ellos denominan como "salir adelante", dándole un sentido subjetivo por fin a la educación, lo cual marca el punto de inflexión de este viaje. Todo lo acontecido, como los mismos participantes explican, fue necesario para que pudieran darle un sentido subjetivo a la educación en sus vidas. De esta manera, la vulnerabilidad genera resultados opuestos. Por un lado, las trayectorias de vulnerabilidad experimentadas conformaron un habitus no legitimado por el campo educativo, lo que los llevó a la exclusión y todas las consecuencias que trajo consigo. Mas, por otra parte, ellos mismos consideran que esa vulnerabilidad fue necesaria para poder dar respuesta a la pregunta por el sentido subjetivo que tiene la educación para sí mismos, a través de un trabajo de "autoanálisis" (Bourdieu, 1990), propiciado por el capital cultural adquirido dado el aislamiento y la culpa. Los entrevistados consideraron necesaria su experiencia de trayectorias de vulnerabilidad acumulativas para poder dar sentido a lo que jamás en su vida les había hecho sentido, que era su posicionamiento en el campo educativo.

5.3 Reingreso

Si bien he relatado la reversión del desenganche educativo como una suerte de verdad revelada en los participantes (aunque así fue para algunos, como Vicente, a quien literalmente le pasó en una de sus tantas noches de insomnio), no en todos los casos se dio de esta manera. Algunos de ellos reingresaron con otros objetivos en mente. De cierta forma el viaje, que deja de ser de desenganche y comienza a ser de reenganche, contempla una bifurcación en el camino de reingreso en cuanto a la percepción que tenían de la escuela y volver a estudiar. El primero de los caminos es el que ya expliqué al final de la sección anterior. Se hace una resignificación de la vulnerabilidad vivida que hace de la educación el camino deseable para poder “salir adelante”. El segundo, en cambio, termina en esa misma motivación, pero con algunos pasos previos. Todavía no estaban convencidos cuando supieron de estos colegios de reingreso de la fundación Súmate. En este punto toma mayor relevancia que estas escuelas operen con la lógica de “dos por uno”, ya que, en algunos casos, eso era lo que se buscaba desde un principio, sobre todo porque los mismos participantes eran muy conscientes del problema que implicaría sus años de rezago escolar y previas exclusiones por problemas de conducta, en algunos casos, en sus procesos de matrícula en otros colegios.

En ese momento ya con quince, llegar a sexto, complicado. Es que igual traté de ver en varios colegios y en ningún lado. Así en ninguno ninguno, entonces le conté a la psicóloga y me dice "Ah pero yo conozco una psicóloga que fue estudiante de mi profesor, y nosotras somos amigas". (...). Ahí me dijo que estaba trabajando de psicóloga en un colegio dos por uno, que acepta así como de reingreso, y de ahí vine pa' acá, tuve mi entrevista y entré. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

Y él llegó porque, si no estoy mal, lo habían, en el colegio que estaba anteriormente estábamos, ya estábamos en realidad todos en busca porque mi otro tío, son... en sí somos todos repitentes, ¿me entiende? Entonces ya no, dos por uno, buscar dos por uno, y le recomendaron este. Entonces dijo "Ya, vamos a ir a hablar", todo, y aquí quedamos. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

(...), no hubieron colegios que me quisieran recibir, por el tema de mis antecedente académicos. Entonces, mi mamá un día estaba yendo a una consulta en el consultorio, en el CESFAM de la comuna, se encontró a una señorita muy simpática que estaba repartiendo *flyers* del colegio San Francisco, Súmate. Y resulta que la que estaba repartiendo era la directora del San Francisco Súmate. (...). Y ahí mi mamá recibió el *flyer*, la directora le empezó a comentar sobre qué se trataba, que era un colegio de reinserción educativa, y que fuera a hacerme una entrevista, pero

básicamente no era una entrevista, era más o menos una evaluación para empezar a estudiar. (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

La reversión del desenganche se dio dentro de los mismos colegios a través de la interacción. La falta de un fuerte deseo por reingresar estaba dada más bien por una decepción del sistema educativo y un miedo de revivir los traumas ya vividos en colegios anteriores.

Yo no quería estudiar. Estaba totalmente decepcionado del sistema educativo tradicional, por así decirlo, al momento de llegar. Yo no hablaba con nadie, ni con los profesores básicamente. Mi día a día en el colegio San Francisco era sentarme en la silla al fondo y no hacer nada, básicamente. Pero poco a poco esa visión del sistema educativo tradicional, por así decirlo, iba cambiando conforme veía cómo se desarrollaba el sistema educativo en Súmate. (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

Pero en ese tiempo yo no, yo estaba centrado en que ya tengo que estudiar y seguir pa' delante no más. "Yo tengo que estudiar y dejar de ser una decepción". (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

¿Qué revirtió, entonces, ese desenganche? Si el miedo y la decepción estaban depositados en las dinámicas escolares que habían vivido anteriormente, que colisionaban con sus experiencias de vida (Cortés-Rojas et al., 2019), la labor de las escuelas de segunda oportunidad se basa justamente en no repetir esa colisión. Para esto, la escuela debió actuar como si fuese la única fuente de capital social de sus estudiantes, sin asumir que tienen una familia que pueda cumplir esa tarea. El caso de Francesca es claro en esto, asumiendo una posición de apoyo incondicional para ella en su último periodo viviendo en situación de calle.

Cuando me violaron. Me violaron y ahí fue cuando empecé como a tener más mente por decirlo así. Hablé con una profesora y todo. En ese tiempo todavía no estaba matriculada aquí. (...). Ahí ellas me llamaban igual, porque sabían en la situación que yo estaba. Y me llamaban y "¿Qué te pasó, qué te pasó? ¿Por qué no? Ven, ven pa' que veamos el tema de tu estudio, ven". Y una vez como que colapsé y me puse a llorar hablando con una profesora, y me dijo "¿Qué te pasó?". Me habían dicho que habían visto igual como mi informe psicológico, (...), que había pasado como eso de con mi papá cuando yo era chica, y querían saber si ahora había pasado algo más y todo, y ahí colapsé y le dije: "¿Sabe qué? Hace unos días me violaron, pah, pah, pah". Y ahí fue cuando empezaron a ayudarme caleta igual y caleta. Por eso igual este colegio pa' mí es bacán po'. (Francesca, 18 años, 1° y 2° medio).

Comprendiendo las escuelas de segunda oportunidad dentro de los preceptos teóricos utilizados hasta este momento, su función es insertarse dentro del campo educativo considerando y asumiendo que sus estudiantes no cuentan con los tipos de capital necesarios para ser competitivos dentro de este, que la familia probablemente no sea una fuente de capital social de unión para ellos, que no les transmitieron un capital cultural legitimado por las escuelas, no cuentan con el capital simbólico para imponerse dentro del campo ni tampoco con el *habitus* exigido en el resto de las escuelas del sistema educativo tradicional. Si bien las escuelas de la fundación tienen un uniforme, por ejemplo, no se les exige comprarlo, entendiendo que muchos de sus estudiantes provienen de contextos de alta vulnerabilidad y pobreza, y se les otorga de manera gratuita, al igual que muchos materiales de estudio, como cuadernos, lápices, *tablets*, etc.

Pero, sobre todo, problematizan y son extremadamente conscientes del desenganche educativo y la motivación con la que ingresan sus estudiantes. Saben que llegan con altos niveles de decepción de un sistema educativo que los excluyó. Por esto, las escuelas de segunda oportunidad, en este caso de la fundación Súmate, toman su posición en el campo educativo desde el disenso de sus lógicas excluyentes. No se exigen recursos simbólicos que no son capaces de entregar desde sus propias dinámicas pedagógicas. Al comprender la vulnerabilidad de sus estudiantes y lo que esta implica, se convierten en una red de capital social para sus estudiantes, que comienza a aportar en la vida de las personas desde incluso antes del reingreso, como mostraba la experiencia de reingreso de Francesca.

5.3.1 Vínculos sociales: Profesores y compañeros

Según lo declarado por los entrevistados, el capital social que se desarrolla dentro de estas escuelas de reingreso de la fundación Súmate se encarna principalmente en los profesionales que trabajan en el lugar, aunque los compañeros también juegan un papel importante en la adaptación dentro del ambiente escolar.

Los profesores, en primer lugar, tuvieron un rol fundamental en la reversión del desenganche, siendo su principal labor conseguir que los estudiantes confiaran nuevamente en sus capacidades, tal como relata Tarabini (2018) en su estudio sobre una escuela de segunda oportunidad, en donde la concepción de profesor se basa en una vinculación emocional con los estudiantes, siendo la primera línea para hacer entender a los entrevistados, al momento de reingresar, que no se iban a repetir las mismas dinámicas que en los otros colegios

experimentaron, que el enfoque era otro, lo cual era un gran desafío considerando el escepticismo con el que llegaban, y que incluso algunos de ellos llegaron solamente porque querían un colegio “dos por uno” para poder terminar su educación lo más rápido posible.

(...) "Me siento como relajao' acá, que es como otro aire", conocí las salas, conocí a los profes, y los profes son como que la familia, como que son cercanos a uno pero siempre como que escuchando a las demás personas y que aquí, que allá, que cada uno tiene su aporte ahí. Y ya po', escuché a los profes y me preguntaron si quería darme la última chance para ver qué pasaba conmigo. (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

Yo creo que el punto de quiebre, en el cambio de ver cómo el sistema educativo fue básicamente al convivir con los profesores, porque básicamente al momento de entrar a Súmate, lo primero que noté era que los profesores eran todos muy jóvenes. (...). Y básicamente no se comportaban como el típico profesor serio que hay básicamente en todos los colegios. Se comportaba más como... Yo lo veía como parte de nosotros también, porque le gustaba jugar, le gustaba correr, le gustaba hablarnos, buscarnos conversa, y los profesores todos eran super empáticos con uno, eran super alegres. Entonces yo creo que el punto de la relación profesor-alumno, ese fue el punto de quiebre que me hizo cambiar el punto de vista. (Carlos, 20 años, egresado hace dos años).

Sí. Porque al fin y al cabo, los profesores de alguna u otra forma te ayudan a no sentirte una molestia. Por ejemplo, si uno no entiende, no es como en otros lados que es como "Ah, ¿no entendiste? Bueno, hue'a tuya". Aquí los profesores son como "Ah, ¿no entendiste? Bueno, yo te enseño hasta que lo entenda'i". Entonces no te dejan como esa como molestia en sí como de "Putá, estoy siendo una molestia para él porque no me quiere explicar", entonces, por ese lado sí, apoyó hartó. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

Las clases no cumplían solamente una labor pedagógica, sino también ser un espacio de socialización en el cual los estudiantes pudieran encontrar su espacio dentro del campo educativo, percibiéndose a sí mismos como competidores capaces dado el capital cultural que iban adquiriendo. La autoestima, la confianza y la tranquilidad de poder estar en un espacio seguro en el que no los hicieran sentir como una molestia, como relata Vicente, fueron enseñanzas fundamentales dentro del capital cultural que buscaban transmitir los profesores, y así era percibido por sus estudiantes.

En cuanto a la relación con los pares, para varios de los estudiantes este aspecto de la convivencia escolar había sido problemático. Como desarrollé anteriormente, gran parte de la exclusión escolar vivida se debió por una mala relación con los compañeros, ya sea por

relaciones conflictivas o por sufrir *bullying* por parte de ellos. Una narrativa que se repetía bastante en los participantes es que llegaron las primeras semanas de clases sin querer interactuar con nadie, temerosos de que se volvieran a repetir las mismas situaciones que en colegios anteriores, pero que posteriormente su percepción cambió al darse cuenta que el resto de sus compañeros, si bien todos tenían historias distintas, llegaron a ese colegio por las mismas razones, que finalmente, si bien las circunstancias variaban, todos llegaron a esas escuelas por una historia de vulnerabilidad, que todos fueron excluidos por algún motivo y que la mayoría no contaba con el *habitus* que exige el sistema educativo tradicional.

Entonces, con el paso de los años, pasaba, entendía a mis compañeros, sabía que tenía que ir a relacionarme con gente que no era como... "normal" en el sentido de que... no eran como tranquilos y no eran como unas momias, era como ver un zoológico que todo se desordenaba, todos se tiraban papeles y yo también tenía que pasar, igual me metía al desorden. (...). (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

Sí, todos vienen con historias muy similares, entonces igual por una parte fue fácil, porque muchos llegaban con esa disposición de hacer amistades finalmente. (Vicente, 19 años, recientemente egresado).

5.3.2 Cambiar: Autosuperación como movilización de los capitales adquiridos

Luego de superar el escepticismo que tenían y de desenvolverse de mejor manera dentro del colegio, los entrevistados comenzaron a percibir un cambio en ellos. Si bien el reingreso no implicaba la solución a todos sus problemas, lo que sí implicaba era la obtención de herramientas psicológicas y emocionales para poder afrontar las situaciones de vulnerabilidad con las que aún debían lidiar. El autoanálisis del que habla Bourdieu (1990) lo vivieron como un cambio personal y en su forma de percibir cómo las estructuras sociales ligadas a sus trayectorias de vulnerabilidad afectaron su *habitus* y su acceso a distintas formas de capital, además de comprender sus fortalezas para poder posicionarse dentro del campo educativo, y esto lo ilustran, como comenté anteriormente, a través de la frase “salir adelante”.

Es lo único que quiero, salir adelante, ser mejor persona. Porque igual he cambiado mucho desde que entré ahí. (Adela, 18 años, 1° y 2° medio).

Otra mentalidad po', no sé, como que la mente me cambió. Como "Otra oportunidad" dije. "Ya ahora no me la puedo farrear" dije yo. (...). Sí po', ya mi mamá, pucha, mi mamá yo veo que

sufre porque al fin y al cabo igual po', ¿me entiende? Me voy a ponerme las pilas. (Iván, 17 años, 1° y 2° medio).

Hace rato que no consumo nada, no quiero drogarme, no me gusta, no quiero seguir en ese mundo. Entonces me he alejado bastante de esas personas, igual es fome porque como yo siento que era más distinta. Como que "¿Qué pasa conmigo? ¿Cambiaste?", a lo mejor sí po', cambié, pero es por mi bien, porque yo quiero algo mejor para mí. (Alexandra, 20 años, 1° y 2° medio).

(...) mi estima estaba baja, pero después cuando llegué al CPAL, y el paso del tiempo, aprendí a auto valerme por mí mismo, y no porque alguien me tenga que decir que me fue mal me voy a poner mal, porque es algo que las personas siempre le van a decirle a uno, más como estudiante cuando se cansa, y yo también sentí que me cansé pero después salí yo solito, y eso siento que fue lo más bonito que pude haber hecho, auto valerme como estudiante y como persona que soy ahora. (Jorge, 20 años, recientemente egresado).

La importancia de todo esto, donde radica lo fundamental de esta investigación, y la importancia de haber investigado el viaje completo y no solo una de sus partes, es que se evidencia los cambios que provoca en los agentes el poder contar con un capital social sólido y significativo, que otorgue los recursos simbólicos necesarios para poder participar en diversos campos como, en este contexto, el educativo.

Dados el rezago, los antecedentes de repitencia y mal comportamiento, etc., no se podría considerar que estos estudiantes actúan acordes a un *habitus* compatible con el sistema educativo tradicional, por lo que probablemente serían excluidos nuevamente. Ese es el gran aporte social de las escuelas de reingreso en los entrevistados, darles la confianza y los recursos simbólicos necesarios para poder terminar sus trayectorias educativas interrumpidas. De no darles esa oportunidad, es altamente probable que estos estudiantes hayan seguido una ruta de consumo problemático de drogas, delincuencia, situación de calle, ideación e intento suicida, etc., que es lo que Tomaszewska-Pękała et al. (2020) clasifican como una espiral de desenganche, en donde no hay un reingreso ya que la educación nunca toma un sentido en la vida de los agentes. De esta manera, las escuelas de reingreso abordan las causas subyacentes a la exclusión educativa, como la desigualdad económica y la violencia simbólica ejercida por las escuelas del sistema escolar tradicional, calibrando los efectos que la distribución desigual de capitales tuvo en las historias de vida de los entrevistados.

6 DISCUSIÓN

El foco de este estudio estuvo en jóvenes que experimentaron tanto la exclusión como el reingreso educativo, abordando las estructuras y disposiciones que estuvieron en juego en cada uno de los procesos. Sin embargo, a pesar de que al final de este “viaje” haya concluido, para las limitaciones analíticas de esta investigación, con el reingreso, gran parte de los jóvenes excluidos del sistema educativo, de la manera en que los entrevistados lo fueron, generalmente no reingresan dada su experiencia crecientemente acumulativa de vulnerabilidad, cayendo en lo que Tomaszewska-Pękała et al. (2020) llaman una espiral de desenganche educativo, en donde no hay un punto de inflexión. Al investigar la narrativa completa de estos jóvenes se desprenden distintos análisis respecto a sus experiencias y cómo estas, desde su agencia, interactúan con estructuras sociales.

En primer lugar, la exclusión educativa es un proceso complejo y multidimensional, en donde distintos dominios de la vida se afectan mutuamente generando resultados en el campo educativo, conjugando los efectos de una vulnerabilidad proveniente de un ambiente familiar adverso y un contexto escolar que exige un habitus que no enseña. La permanencia en la escuela depende de que los estudiantes cuenten con un capital cultural determinado, transmitido a través de las familias. Este no es un escenario realista en contextos de vulnerabilidad, por lo que se genera una colisión entre las expectativas del campo educativo que, por su parte, exige de sus estudiantes cierto tipo de configuración de capitales que no está dispuesto a transmitir (Bourdieu, 1977); y la realidad de los estudiantes (Cortés-Rojas et al., 2019), provocando un desenganche por parte de estos últimos. En algunos de los participantes analizados en este estudio, este desenganche se vio además reflejado en la incapacidad de poder responder a las exigencias escolares dadas las vulneraciones que estaban viviendo en esos tiempos, por lo que la educación pasó a ser la menor de sus preocupaciones, adoptando un habitus crecientemente menos apto para su posicionamiento estable dentro del campo. La exclusión educativa, por ende, no se experimentó por todos los participantes como un accionar directo desde las escuelas, aunque en algunos casos sí; sino que, al ser un fenómeno provocado en y por el campo educativo, intervienen en su proceso todos los agentes que formen parte de ese campo, tanto los estudiantes a través de su experiencia de desenganche (Mena-Martínez et al., 2019), las familias de los estudiantes a través de la reproducción de un habitus no compatible con el legitimado dentro del campo (Tarabini et al., 2018; Bourdieu, 2011), y las escuelas a través de prácticas punitivas que llegan hasta la expulsión (López et al., 2020). Finalmente, la exclusión

educativa es la máxima expresión de violencia simbólica del campo educativo, deslegitimando a cierto tipo de alumnos debido a la configuración específica de capitales con la que cuentan dada su vulnerabilidad.

En segundo lugar, una vez fuera del campo educativo, siguiendo la lógica de entender el viaje de reversión del desenganche como una parábola, el punto de inflexión comprende una vulneración acumulada que llega a un clímax, en el que los entrevistados hacen un autoanálisis respecto a sus propios capitales (Bourdieu, 1990), reconsiderando así su posicionamiento dentro del campo educativo como una forma para “salir adelante”, en lugar de verlo como otro dominio de vulneración, como lo habían visto hasta ese entonces. En otras palabras, la misma vulnerabilidad que les privó de las configuraciones de capital necesarias para tener un posicionamiento estable dentro del campo educativo, es a la vez la que les otorga un recurso simbólico básico para ese posicionamiento, que es el enganche, es decir, darle un sentido subjetivo dentro de sus narrativas de vida. Esto va en la misma línea de lo que plantea Vollet (2016), al decir que el reingreso y reenganche educativo son procesos socializados, y que las normas sociales juegan un rol importante en ello.

Sin embargo, ese reenganche no es suficiente para poder reingresar al sistema educativo formar, dado que siguen sin contar con el habitus exigido por el campo educativo. Esto lleva al último punto, que es el reingreso en esta trayectoria educativa. El reposicionamiento en el campo educativo era difícilmente realizable en un sistema educativo tradicional, dada la carencia del habitus exigido. Por ende, era necesario movilizar distintas redes de capital social para lograr el reingreso a través de un sistema educativo alternativo, como el ofrecido en las escuelas de la fundación Súmate que, si bien forma parte del campo educativo, no sigue las lógicas de violencia simbólica del sistema educativo tradicional, asumiendo que sus estudiantes son agentes que han vivido procesos de exclusión educativa y rezago dada la vulnerabilidad vivida, no exigiendo un habitus que no estén dispuestos a enseñar ellos mismos. El hecho de no asumir que los estudiantes cuentan con un capital cultural legitimado, ni vínculos sociales que sean capaces de proveerlo, es lo que hace que estas escuelas puedan adecuarse de mejor manera a la realidad de vulnerabilidad en la que llegaron los entrevistados, ofreciendo desde su propia lógica un capital social, a saber, profesores y profesionales, que sus estudiantes tuvieran la libertad de movilizar cuando lo consideraran necesario.

Este estudio aporta a la comprensión de trayectorias educativas no lineales aplicando la teoría de Bourdieu en cada uno de los pasos desde la exclusión al reingreso, utilizando un modelo

analítico gráfico para facilitar su comprensión y entender en qué punto de ese modelo se encuentran los estudiantes.

Dicho esto, las limitaciones con las que se desarrolló esta investigación tienen repercusiones en el posible alcance y extrapolación que puedan tener los resultados discutidos, siendo estas, en primer lugar, el claro número reducido de entrevistas realizadas. Al, ser una población de difícil acceso, las dificultades encontradas a lo largo del proceso investigativo impidieron alcanzar un número más significativo de estudiantes, por lo que fue necesario incluso acudir a jóvenes recientemente graduados de Súmate para lograr aumentar la cantidad de entrevistas realizadas. Ahora, si bien una mayor cantidad de narrativas pudo haber dado una mejor perspectiva sobre aspectos específicos de las interpretaciones aquí relatadas, no considero que, a nivel general, hayan podido alterar el esquema teórico general con el que se analizaron los resultados, por lo que no considero esta limitación como una posible causa de desestimación de lo aquí expuesto. Una segunda limitación es no poder abordar con profundidad los distintos elementos producidos desde las narrativas de los entrevistados y que merecen un análisis más preciso, como la relación entre prácticas punitivas escolares y exclusión educativa, o la experiencia de vivir en situación de calle con el reingreso educativo, etc. El análisis realizado en estas temáticas fue hecho a partir de conceptualizaciones más amplias, difuminando la especificidad que requieren esos fenómenos. Por último, como mencioné al principio de esta sección, si bien esta investigación aborda las experiencias de un reingreso exitoso, existe una amplia población que se mantiene permanentemente fuera del campo educativo, lo cual abre espacio a nuevas investigaciones en el área que puedan poner la atención específicamente en esas narrativas, o incluso en una comparación entre estas dos trayectorias, de quienes reingresan y quienes no, para complejizar y robustecer el conocimiento respecto a la inflexión que transforman las trayectorias de exclusión en trayectorias de reingreso. Futuras investigaciones, por lo tanto, podrían abordar esas relaciones, enfocándose en una población más específica dentro de los aproximadamente 227 mil jóvenes en este momento están fuera del sistema educativo en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431–447. <https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Alika, H. I. (2012). Bullying as a correlate of dropout from school among adolescents in Delta State: implication for counselling. *Education (Chula Vista)*, 132(3), 523–531.
- Antelm Lanzat, A. M., Gil López, A. J., Cacheiro González, M. L., & Pérez Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y el alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 129-149.
- Bourdieu, P. (1977). 'Cultural Reproduction and Social Reproduction', en J. K (eds.), *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. Seminario de Chicago. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (p. 101-300). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (1.a ed.). Siglo XXI.
- Bratti, M. (2007). Parents' income and children's school drop-out at 16 in England and Wales: evidence from the 1970 British Cohort Study. *Rev Econ Household*, 15-40.
- Brinkmann, O. P. S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press, USA.
- Claridge, T. (2018). Functions of social capital—bonding, bridging, linking. *Social capital research*, 20(1), 1-7.
- Cortés-Rojas, L., Portales-Olivares, J., & Peter-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 144-153.

- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Crespo, M. C. & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 4(27), 10.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), S327-S337. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.s327>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of educational research*, 591-629.
- Eckstein, Z., & Wolpin, K. I. (1999). Why Youths Drop out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities. *Econometrica*, 67(6), 1295–1339. <https://doi.org/10.1111/1468-0262.00081>
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, *revista de currículum y formación del profesorado* (1), 1-24.
- Esin, C., Fathi, M., & Squire, C. (2014). *Narrative Analysis: The Constructionist Approach*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 203–216). SAGE.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1184>

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E. & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1). <https://doi.org/10.31876/rcs.v18i1.24967>
- Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fernández, M., Martínez, L. M. & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 59-109.
- Franfeldt, V. (2002). Problemas complejos requieren soluciones complejas. In A. Tatarsky (Ed.), *Psicoterapia de Reducción de Daños: Un Nuevo Tratamiento para Problemas de Drogas y Alcohol* (pp. 153–176). Jason Aronson, Inc.
- Foley, K., Gallipoli, G. & Green, D. A. (2014). Ability, Parental Valuation of Education, and the High School Dropout Decision. *Journal of Human Resources*, 49(4), 906-944. <https://doi.org/10.1353/jhr.2014.0027>
- García, D. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37–50. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03>
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyke*, 14(1), 165–180. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glennie, E., Bonneau, K., Vandellen, M. & Dodge, K. A. (2012). Addition by Subtraction: The Relation Between Dropout Rates and School-Level Academic Achievement. *Teachers College Record*, 114(8), 1-26. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24013958/>

- Gómez, A., Gala, FJ., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, MT., Lupiani, S., & Barreto, MC.. (2007). Bullying an other forms of adolescent violence. *Cuadernos de Medicina Forense*, (48-49), 165-177.
- Grinberg, S. M., Infante Jaras, M., Matus Cánovas, C., & Vizcarra Rebolledo, H. R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 203-219.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Competing Paradigms in Qualitative Research*. London: Sage.
- Gubbels, J., van der Put, C. E. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., van der Put, C. E., Dubas, J. S., van der Laan, P. H. & Gerris, J. R. M. (2012). A Meta-analysis of Attachment to Parents and Delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 771-785. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9608-1>
- Hogar de Cristo (2019). *Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile*. Santiago de Chile: Dirección Social Nacional.
- Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, S. (2017). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737-753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Holland, J., Reynolds, T. & Weller, S. (2007). Transitions, networks and communities: The significance of social capital in the lives of children and young people. *Journal of Youth Studies*, 10, 97–116. <https://doi:10.1080/13676260600881474>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Hubbard, G. (2000). The Usefulness of Indepth Life History Interviews for Exploring the Role of Social Structure and Human Agency in Youth Transitions. *Sociological Research Online*, 4(4), 1–12. <https://doi.org/10.5153/sro.390>
- King, H. (2016). The Connection between Personal Traumas and Educational Exclusion in Young People's Lives. *Young*, 342-358.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Kumpfer, K. L. & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6-7), 457-465. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.457>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, G. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9033-z>
- López, V., Ortiz, S., Valenzuela, J. P., Allende, C., & González, L. (2020). La Segregación Invisible: Prácticas Punitivas y de Ordenamiento Académico en Escuelas Chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 301–324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- MacDonald, R., & Marsh, J. (2004). Missing School: Educational Engagement, Youth Transitions, and Social Exclusion. *YOUTH & SOCIETY*, Vol. 36 No. 2, 143-162.
- Magendzo K, Abraham, Toledo J, María I, & Gutiérrez G, Virna. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P. & Vaughn, M. G. (2014). High School Dropouts in Emerging Adulthood: Substance Use, Mental Health Problems, and Crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289-299. <https://doi.org/10.1007/s10597-014-9760-5>

- Maynes, O. H. M. J., Pierce, J. L. & Laslett, B. (2008). *Telling Stories: The Use of Personal Narratives in the Social Sciences and History*. Cornell University Press.
- McGrath, B. (2009). School disengagement and ‘structural options’ Narrative illustrations on an analytical approach. *YOUNG*, 17(1), 81-101.
<https://doi.org/10.1177/110330880801700106>
- Mena-Martínez, L., Fernández-Enguita, M., & RiviéreGómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 119-146.
- Mizen, P., & Ofosu-Kusi, Y. (2013). Agency as vulnerability: accounting for children’s movement to the streets of Accra. *The Sociological Review (Keele)*, 61(2), 363–382.
<https://doi.org/10.1111/1467-954X.12021>
- Molina Galarza, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942–964.
<https://doi.org/10.1590/198053143615>
- Morales, C., & Rivas, V. (2023). *Reporte N°1: ¿Cuáles son las Políticas para Proteger las Trayectorias Educativas? Catastro elaborado por el Observatorio por las Trayectorias Educativas* (P. Rodríguez & N. Holley, Eds.). Observatorio de Trayectorias Educativas.
- Morillo Cano, J. R., Guerrón Enriquez, S. X., & Narváez Jaramillo, M. E. (2016). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de adolescentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 1-13.
<https://doi.org/10.21704/riics.2016.12.1.59>
- Nairz-Wirth, E. & Feldmann, K. (2016). Teachers’ views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 121-136.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>
- OECD. (2010). Overcoming school failure: Policies that work. OECD project description, (April).
- Oreopoulos, Philip, Marianne E. Page, and Ann H. Stevens. (2006). “The Intergenerational Effects of Compulsory Schooling.” *Journal of Labor Economics* 24(4):729–60.

- Peguro, A. A., & Bracy, N. L. (2015). School Order, Justice, and Education: Climate, Discipline Practices, and Dropping Out. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 412–426. <https://doi.org/10.1111/jora.12138>
- Peña, J. C., Soto, V. E. & Calderón, U. A. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16, 175–196. <https://doi:10.1080/0951839032000060635>
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343–364). Springer New York.
- Ramsdal, G. H., & Wynn, R. (2022). Attachment and School Completion: Understanding Young People Who Have Dropped Out of High School and Important Factors in Their Re-Enrollment. *International journal of environmental research and public health*, 19(7), 3938.
- Rivero, L. A., Viscardi, N. & Habiaga, V. (2021). La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana. *Educação & Realidade*, 46(4). <https://doi.org/10.1590/2175-6236106890>
- Romo, J., & Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento Educativo*, 1-21.
- Rumberger R, Lim SA (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: University of California Santa Barbara.

- Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. En: Lamb S., Markussen E., Teese R., et al. (Ed.) *School Dropout and Completion: International Coparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht: Springer, pp.275-295.
- Sayed, Y. (2002). *Inclusion and Exclusion in Education Policy in India and South Africa*. Brighton, Sussex: Centre for International Education.
- Sharkey, J. D. & Fenning, P. A. (2012). Rationale for Designing School Contexts in Support of Proactive Discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.646641>
- Spini, D., Bernardi, L. & Oris, M. (2017). Toward a Life Course Framework for Studying Vulnerability. *Research in Human Development*, 14(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1268892>
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* (Oxford), 35(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Sullivan, A. (2016). Introduction: Why It Is Important to Answer Back. In A. Sullivan, B. Johnson, & B. Lucas (Eds.), *Challenging Dominant Views on Student Behaviour at School: Answering Back* (pp. 1–14). Springer Singapore.
- Tarabini, A. (2018). "Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer" Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 52-65.
- Tarabini, A. (2019). *The Conditions for School Success Examining Educational Exclusion and Dropping Out*. Barcelona: Springer International Publishing.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Coor.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos.

- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. & Wrona, A. (2020). Reversing the trajectory of school disengagement? Lessons from the analysis of Warsaw youth's educational trajectories. *European Educational Research Journal*, 19(5), 445-462. <https://doi.org/10.1177/1474904119868866>
- Townsend, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C. & King, G. (2008). The Relationship between Bullying Behaviours and High School Dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32. <https://doi.org/10.1177/008124630803800102>
- Vaughn, M. G., Wexler, J., Beaver, K. M., Perron, B. E., Roberts, G. & Fu, Q. (2010). Psychiatric Correlates of Behavioral Indicators of School Disengagement in the United States. *Psychiatric Quarterly*, 82(3), 191-206. <https://doi.org/10.1007/s11126-010-9160-0>
- Vollet, J. (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision. *Education et sociétés*, n° 37(1), 129-145.
- Webb, J., Schirato, T. & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. SAGE.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 87(3), 374-392. <https://doi.org/10.1177/016146818608700302>