



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Trayectorias educacionales de jóvenes sancionados en Programa de Libertad Asistida Simple de Fundación DEM durante los años 2018-2019 y que han desertado de la educación

Memoria para optar a título de Psicóloga
Claudia Vergara Muñoz

Profesor patrocinante
Decio Mettifogo Guerrero

Resumen

El presente estudio se centra en conocer las trayectorias educacionales de jóvenes sancionados en el programa de Libertad Asistida de Fundación DEM, sus motivos para desertar de la educación y la relación de su experiencia escolar con su proceso de reinserción. Para esto se realizó un análisis cualitativo de la información recopilada a través de entrevistas semi estructuradas que se realizaron a siete jóvenes. Se logra caracterizar las trayectorias de los jóvenes, así como conocer sus motivos para desertar y la vinculación de estos con su proceso de reinserción. Finalmente, se concluye que a partir un quiebre en la calidad de la experiencia escolar la escuela pierde su eficacia como forma de socialización, lo que en articulación con otros factores externos lleva a los jóvenes a desertar; pero que a pesar de esto los jóvenes tienden a no tener una percepción negativa de espacios educacionales tradicionales.

Palabras claves: trayectoria educacional, deserción escolar, infracción de ley, libertad asistida.

Índice

Antecedentes	4
Problematización y objetivos	8
Marco Teórico	
<i>Teoría del curso de la vida</i>	9
<i>Deserción escolar</i>	11
<i>Factores asociados a deserción escolar en Chile</i>	14
<i>Trayectorias escolares e infracción de ley</i>	16
Marco Metodológico	
<i>Enfoque metodológico</i>	20
<i>Diseño de investigación</i>	20
<i>Técnica e instrumento de recolección de información</i>	21
<i>Muestra</i>	22
<i>Plan de análisis de información</i>	23
Resultados	
<i>Trayectorias educacionales</i>	25
<i>Deserción escolar</i>	30
<i>Reinserción escolar</i>	32
<i>Deserción e infracción de ley</i>	37
Conclusiones	38
Bibliografía	41

Índice de tablas

Tabla nº1: Caracterizacion de jovenes entrevistados	24
Tabla nº2: Resumen resultados trayectorias educacionales	30
Tabla nº3: Resumen resultados desercion escolar	32
Tabla nº4: Resumen resultados reinsercion escolar	37

Antecedentes

En el año 2005 se aprueba la Ley 20.084 o Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) , la cual reemplaza el cuestionado tratamiento de menores infractores de ley que se había dado hasta ese momento en nuestro país. Entre las principales críticas a la llamada Justicia Tutelar, modelo imperante en el antiguo derecho de menores, se encuentran las siguientes (Couso, 2009):

- La falta de precisión del material de intervención, agrupando situaciones diversas como hechos delictivos, problemas conductuales no delictivos y problemas de desprotección, bajo el concepto de “desviación”, alejándose así del principio de legalidad de la justicia penal.
- Las medidas jurídicas a imponer (de protección, corrección o reforma) se encontraban orientadas a superar la desviación o irregularidad presentada por el niño o adolescente, por tanto, estas eran definidas según los factores que generaban esta irregularidad y no según el síntoma de estas (hurto, homicidio, deserción escolar). Además, al momento de ser impuestas por el tribunal, estas eran indeterminadas en el tiempo, decidiendo su duración luego a partir de los efectos que producía en la rehabilitación, reeducación y corrección del menor, alejándose así de los principios de proporcionalidad, culpabilidad e igualdad.
- La falta de las formalidades utilizadas en el derecho penal, es decir, en el proceso no había contradicción entre dos partes, se excluye al abogado defensor y era llevado a cabo frente a jueces legos; todo esto bajo la idea de que todos los involucrados en el proceso buscaban lo mejor para el menor, por lo que no hay conflicto a resolver entre partes, alejándose de los principios de jurisdiccionalidad y debido proceso.

La LRPA en cambio, establece una franja de responsabilidad especial para los jóvenes (entre los 14 y 18 años) que violan la ley penal; contando con la existencia de procedimientos, fiscales y defensores especializados en el tema, programas de reinserción social a realizar en conjunto con las sanciones, y un amplio catálogo de sanciones, tanto en libertad (amonestaciones, multas, servicios en beneficio a la comunidad, reparación de víctimas, libertad asistida y libertad asistida especial) como privativas de libertad (centros semicerrados y cerrados); siendo estas últimas sólo aplicables para los delitos más graves (Bruñol, 2006). El objetivo principal de estas sanciones es hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan , y la determinación de la sanción se encuentra sujeta a diversos factores debidamente descritos en la ley: la gravedad del ilícito, grado de participación del adolescente, circunstancias atenuantes o agravantes de la responsabilidad criminal, edad del adolescente infractor, extensión del mal causado con la

ejecución del delito, e idoneidad de la sanción para fortalecer tanto el respeto del joven por los derechos y libertades de las personas, como sus necesidades de desarrollo e integración social (Historia de la Ley 20.084, 2005).

SENAME es el organismo encargado de la oferta pública para el desarrollo de estas intervenciones sociales (medidas cautelares y sanciones), y lo hace a partir de dos premisas: la reinserción social y la responsabilidad penal. Los centros privativos de libertad (centros de internación provisoria, centros cerrados y centros semi-cerrados) son administrados directamente por SENAME, mientras que la administración y aplicación de los programas de medio libre (medida cautelar ambulatoria, servicio en beneficio a la comunidad, programa de libertad asistida y programa de libertad asistida especial) son licitados públicamente a una red de colaboradores acreditados (SENAME, 2018).

La Fundación Nacional para la Defensa Ecológica del Menor de Edad (Fundación DEM) es una institución sin fines de lucro que fue reconocida como colaboradora de SENAME en el año 1989. El enfoque ecológico de la fundación implica

[...] hacer un esfuerzo de síntesis entre los diversos estudios, disciplinas y entendimientos parciales de la realidad del niño, niña, adolescente, su familia y comunidad, conduciendo a un enfoque holístico que entiende la situación o historia vital ligada a factores condicionantes o predisponentes del entorno natural, social y cultural (Fundación DEM).

En la actualidad la fundación cuenta tanto con programas de responsabilidad penal adolescente (RPA) como con programas de protección. Dentro de los primeros cuenta con un programa de medidas cautelares ambulatorias, dos programas de libertad asistida simple, dos programas de libertad asistida especial y un programa de reinserción escolar para adolescentes en sanciones de medio libre (ASR). Dentro de los programas de protección cuenta con un programa de reinserción educativa, ocho programas de familias de acogida, tres programas de reparación y maltrato grave, y un programa de intervención especializada (Fundación DEM. 2018).

La sanción de libertad asistida es una sanción penal en la que “ el adolescente está sujeto al control de un delegado, de acuerdo a un plan de desarrollo personal aprobado por el tribunal basado en programas y servicios que favorezcan su integración social ” (SENAME, 2017, p.11). En estos programas la principal función de los delegados es “la orientación, control y motivación del adolescente” (SENAME, 2017, p.11), incluyendo la obligación de procurar por todos los medios a su alcance el acceso efectivo a programas y servicios que este requiera. Para cumplir con esto, una vez asignado el caso, el delegado debe presentar un plan individual y personalizado tanto de cumplimiento de actividades

periódicas en el programa como de acceso a servicios de carácter educativo, socioeducativo y/o terapéutico relacionados a la promoción y protección de los derechos de los adolescente. Considerando la integración del adolescente ya sea al ámbito educacional o al laboral como elementos centrales de este plan de intervención, siendo tarea del equipo del programa favorecer la integración efectiva de los jóvenes “posibilitando el desarrollo de trayectorias constructivas en esos ámbitos “ (p.32, Bases técnicas PLA)

En el programa de libertad asistida de Recoleta de la Fundación DEM, el trabajo se encuentra orientado a lograr la reinserción social del adolescente, a través del estrecho vínculo logrado con el delegado, quien supervisa, controla y acompaña al joven en el proceso. Los ejes del trabajo realizado son salud, educación, inserción laboral, el trabajo con redes primarias y el trabajo conjunto con otros programas. Dentro de los ámbitos específicos contemplados en la intervención se encuentran: inserción social, responsabilización, habilidades sociales y participación en actividades prosociales.

A continuación se realizará una caracterización de la población usuaria este programa utilizando información proporcionada por el mismo, que toma en cuenta los jóvenes atendidos en el periodo entre el 23 de Mayo de 2016 y el 23 de Febrero de 2017.

En cuanto a las características generales de la población se encontró que la mayoría de los usuarios son hombres con un 86,4% (alcanzando las mujeres solo un 13,6%), chilenos con un 98,1% (extranjeros, provenientes de Perú y Argentina, alcanzando un 1,9%), que no reporta pertenecer a alguna etnia (solo el 2,5% reporta pertenecer a etnia Mapuche), menor de edad al ingreso con un 66% (alcanzando un 34% los mayores de edad), provenientes principalmente de las comunas de Recoleta y Conchalí con un 35% cada una (alcanzando la comuna de Huechuraba un 29%)

En relación a la escolaridad, al ingreso a la sanción 44,45% de los jóvenes reporta tener educación básica incompleta (de los que un 35% interrumpió estudios en 6°), un 27,2% reporta tener educación básica completa, un 25,25% educación media incompleta, y solo un 3,1% habría cumplido con los 12 años de educación obligatoria. Al realizar una distinción por género se encontró que un 45,5% de las mujeres logró terminar la educación básica, teniendo por tanto un nivel de escolaridad mayor que los hombres atendidos. Es necesario destacar la gran diferencia respecto a la estadística nacional (CASEN, 2015) que señala que 14,4% de la población cuenta con educación básica incompleta, 12,2% con básica incompleta, 12,5% con educación media incompleta, y un 56,9% cuenta con educación media completa (porcentajes de población mayor a 25 años). Dando cuenta de un importante rezago educacional de esta población respecto a la población general.

En cuanto al consumo de drogas, que fue medido mediante la aplicación de la escala de tamizaje Dep-ado que evalúa el patrón de consumo y la posible derivación a red SENDA,

se encontró que el 32,8% de los/las jóvenes tienen un consumo problemático, el 47,2% mantiene consumo habitual, y el 20,8% no presenta problemas de consumo, siendo marihuana la principal sustancia de consumo (86,8%).

En relación al grupo familiar, se encontró que un 32% de los/las jóvenes viven principalmente con su familia de origen, de estos un 39,6% vive con familia monoparental, un 11,3% ha construido familia propia y un 5,7% vive con familia no parental. Se encontró además que los/las jóvenes refieren como figura significativa principalmente a la madre con un 58,5%, seguido por el padre y los abuelos con un 15% cada uno, y que un 11,7% de los usuarios son padres y/o madres (73,7% de estos hombres y 26,3% mujeres).

En cuanto a las variables asociadas al ámbito judicial, la principal materia de ingreso tanto de hombres como de mujeres, corresponde a robo con intimidación con un 38,27%, luego se encuentra receptación con un 13,58% y por último robo con violencia con un 10,49%. La duración de las sanciones va principalmente desde los 365 a los 541 días (49,5%), en cuanto a la simultaneidad, del total de casos atendidos el 24% mantiene dos o más sanciones en otras modalidades (de estos 33% debe cumplir Libertad Asistida Simple y Especial) y el 27,2% cumple 2 o más sanciones en la misma modalidad (Libertad Asistida Simple). En relación a los egresos, el 61,8% de los adolescentes egreso porque el Tribunal decretó el cumplimiento de su sanción, un 14,5% suspendió el cumplimiento y el 10,5% remitió su condena. De estos mismos egresados, el 52,6% lo hizo con un plan de intervención individual logrado alrededor del 100% y el 25% lo hizo con uno logrado parcialmente.

Por último, en relación al riesgo de reincidencia, medido mediante la aplicación de una adaptación de la escala de Riesgo/necesidad/responsividad de Andrews y Bonta, se encontró que el 49,1% presenta riesgo moderado, el 32% presenta alto riesgo y el 18,9% presenta riesgo bajo, siendo los factores que representan mayor riesgo “Uso de tiempo libre” y “Educación formal y empleo”.

Problematización y Objetivos

La inclusión del ámbito educacional como uno de los elementos centrales a cumplir dentro de las sanciones judiciales a menores de edad tiene a la base el deber de hacer efectivo su derecho a la educación, el que se encuentra vulnerado en gran parte de los jóvenes sancionados; pero también la concepción de que existe una relación entre deserción escolar e infracción de ley. En cuanto a esto último, si bien esta asociación ha sido planteada en varios estudios, describiendo a la asistencia a la escuela como factor protector frente al involucramiento en delitos en tanto se articula como uno de los principales elementos en el proceso de socialización mediante el fortalecimiento de las redes prosociales de los jóvenes (Bazon, Silva y Ferrari, 2013; Ramírez, Casas, Tellez y Arroyo, 2015); en general estas investigaciones han dado cuenta que las conductas infractoras se relacionan con los factores que llevan a los jóvenes a la deserción y no esta misma (Leme de Oliveira., Esquerdo & Serrata Malfitano, 2015; Salazar, M. A. R., Sáenz, V. M. C., Hernández, L. T., y Álvarez, A. A., 2015; Tsukame, A., 2010). Siendo posible que los jóvenes mantengan simultáneamente la asistencia a la escuela y el involucramiento delictivo (Kessler, 2007). Es por esto que es importante hacer un trabajo orientado a mejorar la relación de los jóvenes con el ámbito educacional, conociendo y tomando en cuenta sus experiencias y el significado que le dan a estas.

Entonces, para poder motivar la reinserción escolar de los adolescentes, y que este proceso sea significativo para ellos/ellas, es importante primero conocer las razones y factores que los llevaron a desertar, que los desmotivaron y distanciaron del ámbito educacional. A partir de esto es que nacen las preguntas que guiarán este estudio: ¿Cómo han sido las experiencias vividas en la trayectoria escolar de adolescentes infractores de ley que han desertado? ¿Cuáles son sus razones para abandonar la educación? ¿Cómo se relacionan estas a su proceso de reinserción escolar?

Objetivo general:

Analizar la trayectoria escolar de adolescentes infractores de ley que han desertado y la vinculación de esta con su proceso de reinserción escolar.

Objetivos específicos

- Conocer las experiencias vividas en la trayectoria escolar de adolescentes infractores de ley que han desertado
- Conocer las razones y factores que llevan a adolescentes infractores de ley a la deserción escolar.
- Vincular factores de la trayectoria escolar con el proceso de reinserción de adolescentes infractores de ley que han desertado.

Marco Teórico

Teoría del curso de la vida (Life course theory)

Si bien el término “curso de la vida” (life course) ha sido utilizado con anterioridad en estudios de envejecimiento y desarrollo humano, no existe hoy un consenso en cuanto a su significado; siendo éste utilizado con diversas definiciones por distintas disciplinas, e incluso al interior de estas mismas (Alwin, 2012). Dentro de las definiciones que le han otorgado se encuentran: “progresión a través del tiempo” (Clausen, 1986 , p. 2 citado en Alwin 2012) y “...estados sucesivos que los individuos son llamados a ocupar en diversas culturas y estilos de vida como resultado del envejecimiento...” (Cain 1964 , p. 278 citado en Alwin 2012), entre otras. Sin embargo, como postula Alwin (2012), estas concepciones del término no hacen un aporte a la investigación del desarrollo humano, en tanto ya existen otros conceptos que han sido definidos de la misma manera. En el caso de la definición que da Clausen (1986), este se utiliza como sinónimo de tiempo o edad, se usa “a lo largo del curso de vida” cuando se quiere decir “a través del tiempo” o “ a lo largo de la vida”. En el caso de la definición de Cain (1964), es utilizado aludiendo a etapas del ciclo de vida.

Elder (2000, 2003 citado en Alwin, 2012) fue uno de los primeros en establecer la definición del concepto de curso de vida como “el desarrollo a lo largo de la vida”, proponiendo un concepto de éste definido por eventos, trayectorias y transiciones que se extienden a lo largo de la vida, pudiendo éstas estar dadas, por ejemplo, por cambios en los roles de los individuos (graduaciones, matrimonios, paternidad, etc). Durante los 90, el autor y sus colegas proponen la perspectiva del curso de vida como una orientación teórica para el estudio de los individuos, el desarrollo humano y el envejecimiento.

Son cinco los principios centrales de este paradigma (Elder, 1994; Elder & Johnson, 2003, Elder & O’Rand, 1996, Elder & Shanahan, 2006 y Elder et al., 2003 citados en Alwin 2012):

1. Principio de desarrollo a lo largo de la vida: es decir, el desarrollo y envejecimiento de son procesos que se dan durante toda la vida de los sujetos.
2. Principio de agencia: a lo largo de su vida los individuos toman decisiones entre las opciones (limitaciones y oportunidades) que se les presentan a partir de las estructuras sociales y circunstancias históricas en las que se encuentran inmersos, construyendo así su curso de vida.
3. Principio de tiempo y espacio: diferentes tiempos históricos y lugares que los individuos experimentan a lo largo de su vida se ven reflejados en el curso de vida de cada uno de ellos.
4. Principio del timing: los significados sociales de la edad dan una perspectiva temporal a los eventos y roles de los sujetos a lo largo de su vida. Esto hace

referencia a la incidencia, duración y sucesión de los roles, y a expectativas y creencias que son socialmente asociadas con la edad cronológica.

5. Principio de vidas vinculadas: a lo largo de su vida los individuos establecen relaciones sociales con diferentes personas: familiares, amigos, compañeros de trabajo, etc. Este concepto hace referencia a la interacción entre estos mundos sociales de los individuos.

En su conjunto, estos principios nos permiten pensar en un curso de vida de los sujetos influenciado por el tiempo histórico y los lugares que han experimentado a lo largo de su vida, las expectativas y creencias sociales en cuanto a los roles que debemos cumplir según nuestra edad, y por las relaciones que establecen con otros individuos en distintos ámbitos de su desarrollo; pero finalmente construido por las elecciones de los propios sujetos a lo largo de su vida.

Además de estos principios generales, hay tres conceptos que han sido utilizados para definir el término de curso de vida y que son fundamentales para realizar un análisis desde esta perspectiva: trayectoria, transición y turning point (momento decisivo).

Las trayectorias son patrones a largo plazo de estabilidad y cambio. Es un camino o línea de desarrollo a lo largo de la vida, una sucesión de eventos y transiciones que abarca una diversidad de ámbitos (escolaridad, trabajo, vida reproductiva, etc.) interdependientes entre sí. Para éste enfoque la trayectoria en si misma no supone alguna secuencia o velocidad específica de eventos, aunque si habría más o menos probabilidad de desarrollo de ciertas trayectorias vitales (Hser, Longshore y Anglin, 2007; Blanco, 2011).

Las transiciones, en cambio, son eventos vitales que hacen referencia a cambios en el estado, rol o situación de los individuos, teniendo algunas más probabilidad de ocurrencia que otras debido a las creencias asociadas socialmente con la edad cronológica en distintas culturas, pero pudiendo presentarse en diferentes momentos de la vida de distintos individuos y también de forma simultánea. Estas transiciones se encuentran siempre contenidas dentro de las trayectorias de los individuos, la que les dan forma y significado específicos (Hser et al, 2007; Blanco, 2011).

Por último, el concepto de turning point se refiere a eventos que provocan fuertes modificaciones en la vida de los sujetos, llevando a un cambio de dirección en su curso de vida; implicando un cambio cualitativo a largo plazo en éste y la discontinuidad de una o más trayectorias vitales. A diferencia de las trayectorias y las transiciones, sólo pueden ser determinados de forma retrospectiva, es decir, no es posible predecirlos (Blanco, 2011).

Este estudio estará guiado por el enfoque del curso de la vida en tanto el foco de éste son las trayectoria educacional de adolescentes infractores de ley, es decir, los eventos, transiciones y turning points de estos individuos durante el curso de su vida en este

ámbito determinado; entendiendo el primer ingreso, la deserción, y la reinserción escolar como principales transiciones en la trayectoria educativa de estos jóvenes.

Deserción escolar

El concepto de deserción escolar hace referencia al abandono, ya sea de forma transitoria o definitiva, voluntaria (decisión del individuo) o involuntaria (individuo se ve obligado), del sistema educativo; dejando sin terminar una etapa dada de la enseñanza. Existen, en términos metodológicos, dos tipos de personas que desertan: quienes ingresan y abandonan el curso sin terminarlo, y quienes terminan el curso pero no se inscriben para el siguiente; siendo los primeros más fáciles de detectar para el sistema educativo. (Salazar, Sáenz, Hernández & Álvarez, 2015; Torres, Acevedo y Gallo, 2015)

El desarrollo del ser humano se encuentra definido por el sistema complejo de relaciones y los múltiples niveles del ambiente donde éste convive (De Witte & Van Klaveren, 2012 citado en Torres et al, 2015). Por tanto, la decisión de desertar no depende exclusivamente de la intención individual de cada persona, sino que más bien de la articulación de diversos factores que se encuentran en distintos niveles (individual, familiar, social, material y cultural) y que se refuerzan y afectan simultáneamente, influyendo en ésta (Román, 2013: Salazar et al, 2015).

Varios autores concuerdan en la existencia de dos grandes marcos explicativos que buscan identificar y comprender la dinámica que genera y posibilita el fracaso y la deserción escolar (Román, 2013: Salazar et al, 2015; Torres et al, 2015). El primero de ellos, considera que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica, y política que dificulta o limita una asistencia regular y un buen desempeño por parte de los jóvenes (pobreza y marginalidad, inserción laboral temprana, grados de vulnerabilidad social, entre otros). Recayendo la responsabilidad de la producción y reproducción de estos factores en agentes y espacios extraescolares: el Estado, la comunidad, grupo de pares, la familia, entre otros (Román, 2013). El segundo en cambio, considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela; condiciones, situaciones y dinámicas al interior del sistema escolar que tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes. Dentro de este marco explicativo existen dos perspectivas conceptuales. Por un lado están quienes destacan la visión del fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela, la que en lugar de entregar herramientas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza asumiéndolos como sujetos carentes de capacidades y disposiciones para aprender. Por otro lado, están quienes se enfocan en aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes y profesores, así como

en prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares: dificultad para transmitir conocimientos, actitud y expectativas de éste hacia los estudiantes, representación que tienen de los alumnos y sus familias, sobrepoblación en las salas de clase, entre otros (Román, 2013; Torres et al, 2015).

Además de la clasificación entre factores externos e internos al sistema educativo, se han realizado clasificaciones de estas variables en otros niveles con el fin de generar una mayor comprensión del complejo fenómeno de la deserción. Torres et al (2015), hacen una diferenciación en relación a los diferentes sistemas en los que los sujetos se desarrollan:

- Factores individuales: en cuanto a los factores relacionados a deserción que son inherentes a los sujetos, los más estudiados han sido el género, siendo la probabilidad de abandono del sistema educativo mayor para hombres que para mujeres; la edad, aumentando la probabilidad de abandono a partir de los 12 años; y el tener acceso a educación preescolar de calidad, ya que esta experiencia temprana tiene un impacto positivo en el rendimiento académico a lo largo del ciclo escolar (Abar, Abar, Lippold, Powers y Manning, 2012; Fall & Roberts, 2012; Lucio, Hunt, y Bornovalova, 2012; .Hanafi, Chaaban y Seyfert, 2012 citado en Torres et al. 2015).
- Factores familiares: el factor que se ha presentado como más relevante a nivel familiar es la situación socioeconómica (Sepúlveda, & Opazo, 2009; Vásquez, 2010; Román, 2013 citado en Torres et al. 2015). Dentro de las variables que influyen en la relación entre bajo nivel socioeconómico y deserción escolar se encuentra la relación entre la educación de los padres y el logro escolar de los hijos, la necesidad de trabajar y los altos costos de la educación (Villalonga, 2011; Abar et al. 2012; Fall & Roberts, 2012 citado en Torres et al. 2015). La composición familiar también ha sido estudiada como un factor importante, existiendo mayor riesgo de deserción escolar para niños con familias monoparentales (Román, 2013; Lugo, 2013 citado en Torres et al. 2015).
- Factores del sistema educativo: entre los factores escolares que se han estudiado y resultan relevantes se encuentran aquellos relacionados con el ambiente institucional, la cantidad de estudiantes por profesor, la formación de los docentes, infraestructura del establecimiento escolar, los materiales educativos disponibles, y aquellos relacionados con el acceso, la distancia entre la residencia y el centro educativo, la falta de cupos disponibles, y los costos de las matrículas, los materiales y el transporte (Eicher, Staerklé y Clémence, 2014; Gibbs & Heaton, 2014; García, Fernández y Sánchez, 2010 citado en Torres et al, 2015).
- Factores regionales y contextuales: el fenómeno de la deserción escolar tiene sus raíces en la realidad social, económica, política y cultural de los países (Cerpa,

González y Cantillo, 2014; Carvajal, Trejos y Barrera, 2011 citado en Torres et al, 2015), por lo que es necesario mirar más allá de la misma institución educativa, hacia el sistema educativo y social de la que ésta forma parte (Torres et al, 2015). Entre los factores regionales más destacados se encuentra la ruralidad, observándose una deserción consistentemente mayor en zonas rurales que en zonas urbanas, la pobreza, el desempleo, la falta de oportunidad, la marginalidad y la violencia (Cratty, 2012; Lugo, 2013; Román, 2013; Guimarães y Sampaion, 2010 citado en Torres et al, 2015).

Según Román (2013) en cambio, es posible agrupar estos factores en tres conjuntos diferentes, contando cada uno de estos tanto con factores intraescolares como extraescolares:

- Condición material estructural, que alude tanto a factores relacionados a la disponibilidad de recursos materiales y humanos, como al tipo de organización y estructura social. Dentro de los factores materiales exógenos se encontraría el nivel socioeconómico de la familia, la escolaridad de padres y otros familiares, la composición familiar, las características de la vivienda, el grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, infracción de ley), el origen étnico, el trabajo infantil o adolescente, entre otros. Dentro de los factores materiales endógenos se encontraría el equipamiento e infraestructura escolar, la planta docente, el material educativo, programas de alimentación y salud escolar y las becas, entre otros.
- Ámbito político organizativo, que hace referencia a variables relacionadas con el diseño o ingeniería organizacional, tanto de gobiernos como de autoridades locales que se proponen metas en cuanto a las condiciones de la población, relacionándose éstas directa e indirectamente con factores pertinentes al ámbito educacional. Algunos factores político-organizativos exógenos serían: la estructura del gasto público, las políticas económicas o sociales que inciden en cómo los estudiantes llegan a la escuela, las estrategias no gubernamentales orientadas a promover escolarización y permanencia en sistema escolar, entre otras. Algunos de los factores político-organizativos endógenos serían: la modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, la propuesta curricular y metodológica, los mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos educativos, la situación de los docentes (formación, actualización, condiciones laborales), entre otros.

- Factores culturales, que constituyen un conjunto de variables relacionadas al universo de significaciones culturales que enmarcan la vida diaria y la trama de decisiones de los sujetos sociales; modos de interpretar la realidad; acceso, disponibilidad y uso de recursos (lingüísticos, sociales, religiosos y/o materiales); así como dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Dentro de los factores exógenos culturales se encontraría: la actitud, valoración y expectativas hacia educación, las pautas de crianza y socialización, el capital cultural familiar, el uso del tiempo libre de los jóvenes, entre otros. Dentro de los factores culturales endógenos se encontraría el capital cultural de docentes, los estilos y prácticas pedagógicas, la valoración y expectativas de docentes hacia los estudiantes, el clima y el ambiente escolar, entre otros.

Factores asociados a la deserción escolar en Chile

Román (2013) realiza una revisión sistemática de estudios sobre factores asociados a la deserción escolar en seis países de la región Latinoamericana: Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Para Chile, los factores que aparecen con mayor relevancia son, a nivel extraescolar: el nivel socioeconómico, valoración por la educación y la escuela, estructura familiar (familias monoparentales), proyecto y perspectiva de vida de los jóvenes, vecindario (menor oferta y cobertura de educación en el entorno inmediato), escolaridad de la madre, expectativas académicas de los padres hacia sus hijos, edad, género, maternidad y paternidad temprana. Y a nivel intraescolar: repetición/reprobación, retraso escolar, inasistencia escolar, bajo interés y motivación por la escuela (significación), trayectorias educativas de mayor fracaso (repeticiones, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento académico), transición entre nivel básico a medio, transición entre modalidad técnico profesional y científico humanista, falta de apoyo de padres al proceso escolar, estigmatización y relaciones difíciles con los docentes (falta de expectativas y confianza por parte de éstos), problemas de relación con compañeros y/o profesores, y profesores que no conocen ni les importan sus estudiantes.

Por otro lado, en 2014 Espinoza, Castillo, González, Loyola y Santa Cruz hacen un estudio en la comuna de Cerro Navia, Chile con el objetivo de identificar los factores intraescolares que tienen mayor incidencia en el abandono escolar en el ciclo primario de niños y niñas de dicha comuna. Para esto, se realizaron entrevistas a dos muestras de 25 casos: una de menores desertores y otra compuesta de niños y niñas de idéntico perfil que permanecen en la escuela.

En éste estudio se encontró que quienes habían desertado mostraban en general un importante retraso académico (dos tercios del grupo de desertores se encontraban

atrasados en al menos un año); acompañado por problemas conductuales y desmotivación; un desempeño escolar deficiente (arrastrándose por varios años, en algunos casos incluso desde el inicio de la educación básica); mayor cambio de establecimiento educacional (principalmente a causa de las repitencias y expulsiones, los que a su vez dificulta encontrar otras escuelas que acepten a los jóvenes); y falta de apoyo escolar necesario (ya sea por parte de la escuela o por parte de los padres), sin existir acciones orientadas a mitigar el retraso escolar acumulado, observándose adultos responsables con pocas herramientas para enfrentarse a dificultades académicas severas de los menores. Por otro lado, también hubieron casos en los que los jóvenes desertores tuvieron una trayectoria académica normal, hasta que aparecen problemas desencadenados por un evento específico (cambio de escuela, problemas con algún profesor, cambio en el grupo de pares o crisis familiares, entre otros).

En el grupo de estudiantes o no desertores, en cambio, se encontró una mayor diversidad; existiendo menores que presentan dificultades académicas similares a los desertores, en algunos casos desánimo y distancia en cuanto al mundo escolar, pero que se mantienen en éste pese al riesgo de deserción; así como estudiantes que presentan una diferencia importante con lo común del grupo de los desertores, sin observarse rasgos comunes entre los dos grupos. En relación a esta muestra, los autores destacan un mayor involucramiento y apoyo por parte de las familias ante las dificultades académicas presentadas.

Dentro de los principales factores intraescolares que se encontraron explican la deserción se encuentran: el mal ambiente escolar, pudiendo ser éste de origen extraescolar (sector en el que se encuentra el establecimiento o grupos que lo frecuentan son percibidos como amenazantes para la integridad de los jóvenes) o intraescolar (conflictos o grupos que se configuran al interior de la misma escuela, siendo la expresión extrema los fenómenos de bullying); el mal comportamiento en el colegio, asociado a la expulsión de distintas escuelas y la creciente dificultad de encontrar una que los acepte; problemas graves con profesores, debido a la existencia de conflictos (de variada gravedad) con docentes o directivos de las escuelas; y por último, la rutina escolar y el proceso de enseñanza, que generan desinterés y aburrimiento, pudiendo esto estar relacionado con trayectorias educacionales difíciles, con fenómenos de repitencia o cambios frecuentes de escuela.

En 2016 Peña, Soto, Aliante y Alixon realizan una estudio cualitativo en dos liceos de distintas comunas de la región de la Araucanía sobre las razones para desertar, enfocándose en el ámbito familiar. Para esto se entrevistaron a docentes, compañeros de quienes abandonaron los estudios y jóvenes que desertaron por distintos motivos. Los resultados mostraron que la influencia de la familia resulta un factor importante para la deserción, pero más que por factores económicos (como habían hipotetizado al inicio los

autores según la revisión bibliográfica), ésta se encuentra determinada por el compromiso de estos respecto al estudio de los hijos. Esto ya que se encontró que la deserción por razones económicas es una decisión familiar, en la que intervienen otros factores (nivel sociocultural, grado educacional de los padres, grupo de pares, entre otros), pero siendo el factor económico el más visible; y también que dentro del grupo de los estudiantes era habitual que los jóvenes trabajarán (durante fines de semana, tardes o las vacaciones) para poder apoyar económicamente a sus familias y poder costearse la educación misma, lo que indica que si bien el factor económico es importante, no es definitivo.

Trayectorias escolares/deserción escolar e infracción de ley

Se encontraron tres investigaciones que estudiaron las trayectorias educativas en jóvenes que han sido sancionados por infringir la ley, y que al igual que se pretende en este estudio, realizan entrevistas cualitativas y ponen como foco central la experiencia vivida por los jóvenes.

El primero de estos, realizado en Argentina (Kessler, 2007), presenta las características de trayectorias educativas de jóvenes sancionados judicialmente en este país. Inicialmente se entrevistaron 70 jóvenes que cometieron delitos violentos contra la propiedad con uso de violencia, expandiendo luego la muestra a otros delitos con el fin de aumentar la pluralidad del universo estudiado. Además, se realizaron 25 entrevistas a informantes claves (docentes, padres, trabajadores sociales, psicólogos, jueces, entre otros) y se trabajó con datos estadísticos obtenidos de fuentes secundarias.

Uno de los primeros hallazgos de la investigación hace referencia a la representación que tienen los estudios y la escuela para los jóvenes. Encontrándose la existencia de una disyuntiva entre su experiencia personal, que los llevaba a criticar a la escuela por no tener relación con la realidad o el mundo del trabajo, observándose dificultad para encontrarle sentido y articular la experiencia con los otros aspectos de sus vidas; y el juicio general sobre la educación, a partir del cual la valoraban genéricamente como agente legítimo de socialización y movilidad social.

Respecto a las trayectorias escolares de los jóvenes, estas son descritas como de “baja intensidad” y caracterizada por el “desenganche”, con lo que se hace referencia a un escaso interés en el vínculo con la escuela, asistiendo de forma más o menos frecuente pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares (estudiar lecciones, tareas, llevar útiles) y sin importarles las consecuencias de no hacerlas. La descripción de “baja intensidad” no es sinónimo de libre de conflicto, ya que si bien en algunos este “desenganche” se caracterizaba por la ausencia, sin existir problemas de conducta, en otros se suman problemas disciplinarios graves, variante que el autor denomina “desenganche

indisciplinado”. Mientras que en el primero la deserción puede ocurrir por aburrimiento o reiteradas repeticiones, en el segundo es la escuela la que trata de que abandonen la institución sin necesariamente recurrir a la expulsión (como por ejemplo hacer que pasen de curso y cancelarles la matrícula al próximo año).

A nivel relacional, encontraron que para los jóvenes la escuela no se articula como un ámbito importante de sociabilidad en cuanto al vínculo con compañeros (siendo su grupo de pares principalmente otros jóvenes del barrio donde viven); así como tampoco se logra establecer una relación beneficiosa con los profesores, sino más bien un vínculo caracterizado por la indiferencia, la tensión y la humillación.

Por último, en cuanto a la relación entre deserción e infracción de ley, el autor refiere que en el caso particular del estudio pareciera que primero se comienza a robar y más tarde se deserta. Siendo posible la mantención simultánea de ambas a partir de una experiencia escolar de baja intensidad, de poca exigencia y de escasa significación para los jóvenes, perdiendo esta además su eficacia como forma de socialización.

El segundo estudio, realizado en Brasil (Bazon et al, 2013), tuvo como objetivo describir y caracterizar las trayectorias de adolescentes en conflicto con la ley. La muestra estuvo compuesta por 6 adolescentes entre 14 y 18 años, siendo los requisitos excluyentes encontrarse actualmente estudiando y presentar un comportamiento infraccional persistente (2 o más condenas). También se entrevistó a un adulto responsable por cada uno de los adolescentes para obtener datos complementarios acerca del recorrido escolar y se visitaron 22 de los establecimientos educacionales a los que habían asistido los jóvenes, donde se tuvo acceso a documentos escolares de cuando estos aún eran alumnos.

Con la información obtenida fue posible identificar dos patrones de trayectorias de escolarización: una marcada por la discontinuidad de la calidad de las experiencias escolares, existiendo un periodo inicial experimentado positivamente que luego pasa ser negativo; y otra marcada por la continuidad, siendo la experiencia escolar calificada negativamente desde el inicio.

En la primera de estas categorías, se pudo reconocer una experiencia inicial positiva de escolarización a partir de los buenos recuerdos que tenían los jóvenes de sus primeros años en la escuela, acompañado del recuerdo de buenas relaciones con compañeros, profesores y funcionarios, ya que si bien la mayoría de ellos presentó bajo desempeño desde el inicio, esto no era tan relevante por el momento, apreciándose además un interés por parte de los profesionales por ayudar en el proceso de aprendizaje. Con el paso del tiempo esta experiencia positiva se va descalificando debido principalmente a un cambio en la relación con los docentes, ya que para los jóvenes estos pasan a ser más distantes, despreocupándose de que los alumnos aprendieran efectivamente, deteriorándose así el clima escolar. Siendo la irregularidad en la asistencia/alejamiento de la escuela, el bajo

desempeño y las relaciones conflictivas al interior de la escuela los elementos que más se relacionan a la calidad atribuida por los jóvenes a la experiencia de la escolarización.

Por otro lado, los jóvenes con trayectorias calificadas negativamente desde el inicio, esta experiencia parece estar relacionada principalmente a interacciones negativas con los profesores (caracterizadas por los jóvenes como rivalidad), quienes fueron percibidos por los jóvenes como despreocupados por el aprendizaje de los alumnos, sintiéndose solos y desamparados frente a dificultades de aprendizaje porque no recibían la ayuda que necesitaban. A diferencia del grupo anterior, los jóvenes califican negativamente el haber pasado de curso a pesar de sus dificultades de desempeño, interpretándolo como falta de compromiso por el aprendizaje por parte del equipo escolar.

A partir de que todos los jóvenes entrevistados fueron sancionados por delitos cometidos durante el periodo de desistimiento, la autora hipotetiza que el alejamiento de la escuela es un marco importante para el inicio o para un mayor involucramiento en conductas infractoras, en tanto cuentan con más tiempo libre y sin supervisión. Configurándose la asistencia a la escuela como un factor protector, tanto por lo mencionado anteriormente como porque fortalece las redes prosociales de los jóvenes (Patterson, 1992; Passamani, 2009; Rosa, 2009).

El último estudio, realizado en México (Ramírez et al, 2015), tuvo como objetivo la investigación de factores presentes en la deserción escolar de jóvenes que se convierten en menores infractores. De una población de cincuenta jóvenes que se encontraban privados de libertad, la muestra se conformó con tres sesiones de grupos focales con participación de cinco jóvenes cada uno. Además, se hicieron entrevistas narrativas a cinco de estos jóvenes.

Dentro de los resultados encontrados por esta investigación se encontró que gran parte de los jóvenes tienen un bajo nivel académico (33% primaria incompleta 6-12 años, 40% secundaria incompleta 13-15 años y 27% bachillerato incompleto 16-18 años), generalizada falta de interés en la escuela asociada a la falta de vínculo entre esta y su vida cotidiana, rechazo por parte de los profesores y compañeros, y bajo nivel educacional de los padres.

En relación a los motivos de la deserción escolar, la mayoría de los jóvenes refirió dejar de estudiar por falta de recursos económicos y para insertarse en el mercado laboral, tendencia que se observa transversalmente en jóvenes que desertan en México, ya sea han infringido la ley o no (Jiménez, 2005; Espíndola y León, 2002; CEPAL, 2001-2002, citados en Ramírez et al, 2015).

Por último, en cuanto a la relación entre deserción escolar e infracción de ley, los resultados indicaron que los jóvenes entrevistados (a excepción de uno) ya no acudían a la escuela al momento de cometer el ilícito por el que se encontraban privados de libertad. A

partir de esto, los autores apoyan la hipótesis de que si bien no todo quien deserta es menor infractor “al ser la escuela el segundo elemento más importante dentro del proceso de socialización un desertor escolar es más propenso a delinquir en comparación a un joven que asiste a la escuela” (Ramírez et al, 2015, p.25).

Marco Metodológico

Enfoque metodológico

El objetivo de este estudio es conocer las experiencias vividas en el ámbito escolar de jóvenes que han infringido a la ley y que han tenido periodos de deserción en su trayectoria escolar. Para esto se utilizó un enfoque cualitativo ya que estas metodologías

“se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos” (Gomez y Roquet, 2012, p.47).

Este enfoque por tanto, nos permite estudiar la realidad a partir de las experiencias y los significados que estas tienen para las personas implicadas. Dándonos la posibilidad de profundizar y comprender la subjetividad de los jóvenes entrevistados.

Diseño de investigación

Para responder a la pregunta de investigación se utilizó un diseño de carácter exploratorio, no experimental y transversal.

Exploratorio, en tanto se examinó un problema de investigación que se encuentra poco estudiado: la trayectoria educacional de joven infractores de ley en Chile; y busca aportar en la identificación de conceptos o potenciales variables relevantes a la temática, y las posibles relaciones entre ellas (Cazau, 2006 en Abreu, 2012). Generando un acercamiento al fenómeno (Causas, 2015) a partir de lo que se ha estudiado en temáticas relacionadas, como lo son los estudios de deserción escolar en nuestro país y los estudios de trayectorias educacionales de jóvenes realizados en otros países, y también a partir de las experiencias vividas por los mismos jóvenes pertenecientes a esta población.

Transversal, en tanto se recolectó la información en un momento y tiempo único. Y no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente las variables, sino que se observaron los fenómenos como ocurrieron para luego analizarlos. Por otro lado, los sujetos del estudio ya pertenecen a determinadas variables independientes: grupo etario, infracción de ley, deserción escolar y ser usuarios de un programa de sanción en específico. Por tanto se autoseleccionan, no interfiriendo el azar en su elección (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Técnica e instrumento de recolección de la información

Se realizaron entrevistas en profundidad, utilizando la técnica de la línea de vida. La entrevista en profundidad se caracteriza por centrar el conocimiento en lo que es importante para los informantes, sus perspectivas, significados y definiciones, la forma en la que experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1987). En esta se hacen preguntas abiertas y descriptivas, que buscan acceder a la subjetividad de los entrevistados y la co-construcción de su historia de vida, siendo el entrevistador el encargado de guiar la conversación procurando tocar todos los temas necesarios para el futuro análisis.

La línea de vida es una herramienta que da representación visual a los principales eventos en la vida de una persona, ordenándolos de manera cronológica. Actúa como una “memoria colectiva” donde la historia puede ser vista tanto por el entrevistado como por el entrevistador, lo que permite el desplazamiento a lo largo de ésta vinculando eventos ocurridos en distintos momentos (Adriansen, 2012).

El uso de esta técnica permitirá la expresión libre de experiencias y significados otorgados a estas por parte de los/las entrevistados/as, así como también obtener información básica para el análisis y facilitar el recuerdo de estos eventos ya que se sigue un orden cronológico (Assink, M., & Schroots, J. J., 2010). Además, permite que tanto entrevistador como entrevistado puedan ver los eventos, y las percepciones de estos, en contexto con otras experiencias de vida (Adriansen, 2012).

Se utilizó la siguiente lista de temas para guiar la entrevista:

1. Primera vinculación al espacio escolar.
2. Experiencia en establecimientos educacionales.
3. Relación con pares en establecimientos educacionales.
4. Relación con actores del sistema escolar.
5. Importancia dada a los estudios en el entorno familiar y apoyo parental/familiar.
6. Motivos de la deserción.
7. Reacción del entorno a partir de la deserción.
8. Motivos reinserción educacional.
9. Reacción del entorno a partir de la reinserción.
10. Proyecciones en ámbito educacional y/o laboral.

Muestra

La muestra fue intencionada, en tanto se encuentra seleccionada deliberadamente a partir de criterios de inclusión y exclusión que permitirán acceder a información profunda y detallada sobre el tema de interés de esta investigación, posibilitando así la comprensión del fenómeno en su complejidad (Martínez-Salgado, 2012). Conformándose con 7 jóvenes, de edades entre 16 y 19 años, que estuvieron interesados en participar de la entrevista y que cumplieron con los requisitos de tener un periodo de deserción en su trayectoria educativa, y encontrarse actualmente vinculado al ámbito educativo (en cualquier modalidad: educación regular, nivelación de estudios, etc).

La selección de la muestra se hizo junto a los profesionales del programa de sanción, considerando los criterios mencionados anteriormente. El acceso a la muestra fue en dependencias del centro, cuando los jóvenes asistieron a entrevista con su delegada. En esta instancia se les explicó a los jóvenes sobre el tema de la investigación y brevemente en qué consistía la entrevista. A los jóvenes que accedieron a participar de la investigación se les presentó el consentimiento informado (anexo nº1), o asentimiento informado (anexo nº2) en caso de los menores de edad, explicando sus derechos y respondiendo dudas de presentarse. En el caso de los menores de edad, los profesionales del centro se encargaron de presentar el consentimiento informado a sus adultos responsables (anexo nº3) en visitas al domicilio, explicando en qué consiste el estudio, los derechos del joven y aclarando dudas de presentarse.

Las entrevistas se realizaron en dependencias del programa, en horario acordado con los jóvenes, y tuvieron una duración estimada entre 30 y 40 minutos.

Tabla 1: Caracterización de los adolescentes entrevistados

	Edad	Escolaridad	Años de deserción	Años repetidos	Retraso escolar	Establecimientos
Entrevistado n°1	17 años	8° básico	3 años	0 años	3 años	2
Entrevistado n°2	18 años	1° básico	7 años	3 años	11 años	5
Entrevistado n°3	19 años	2° medio	1 año	2 años	2 años	5
Entrevistado n°4	19 años	6° básico	6 años	1 año	6 años	5
Entrevistado n°5	18 años	8° básico	4 años	3 años	4 años	8
Entrevistado n°6	16 años	6° básico	3 años	2 años	4 años	4
Entrevistado n°7	18 años	1° medio	2 años	1 año	3 años	5

Plan de análisis de la información

La información a analizar fue la obtenida a partir de la transcripción de las grabaciones de las entrevistas, y la línea de vida construida junto con los entrevistados en cada una de ellas. La transcripción de las entrevistas permite una mejor organización de la información obtenida y facilita su análisis.

Para el análisis de la información se utilizó el Análisis de discurso, que es una técnica de interpretación de textos provenientes de distintos medios (filmados, escritos, pintados, grabados, etc) que propone que todo texto o imagen puede ser interpretado en dos formas. Una forma directa y manifiesta, tomando el texto como representación y expresión de lo que pretende comunicar el autor; y una forma indirecta o latente, en el que el texto funciona como un instrumento para expresar un sentido oculto que el autor pretende transmitir. Ambos cobrando sentido y pudiendo ser captados dentro de un contexto específico, siendo el contexto entonces el marco de referencia que contiene toda la información que el lector puede conocer previamente o inferir a partir del mismo texto para captar el contenido y significado de todo lo que se dice en este. Siendo tanto texto como contexto aspectos fundamentales del análisis de contenido (Abela, 2002).

Utilizando esta técnica, el análisis de la información se hizo en seis etapas (Cáceres, 2003). En primer lugar se selecciona el objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, es decir, se elegirá un objeto para investigar y una postura teórica para acercarse a este. En segundo lugar se desarrollará el preanálisis, un primer intento de organización de la información en el que se recolectan los textos a analizar, y de manera flexible, se formulan guías de trabajo para el análisis y se establecen indicadores que den cuenta de temas que se encuentran presentes en el material analizado. En tercer lugar se definirán las unidades de análisis, que son segmentos de contenidos en los textos que son caracterizados e individualizados para luego categorizar, relacionar e inferir a partir de ellos. En cuarto lugar se establecerán reglas de análisis y códigos de clasificación, es decir una regla de clasificación que excluye o incluye contenido dentro de un grupo de manera más o menos sistemática, y la designación de un código de identificación a cada uno de estos grupos. En quinto lugar se desarrollarán las categorías, siendo estas “casillas” en las que se ordena y clasifica definitivamente el contenido previamente codificado, a partir de criterios fundamentados en la teoría y perspectiva del estudio/investigador. Por último, en sexto lugar se hará la integración final de los hallazgos, en donde a partir de la información trabajada anteriormente se busca la comprensión de la realidad investigada.

Resultados

A continuación se discuten los resultados de la investigación. En primer lugar se analizan las trayectorias educacionales de los jóvenes, para luego seguir con la revisión de factores que explican la deserción y la reinserción según los entrevistados.

Trayectorias educacionales

En relación a la experiencia en general anterior a la deserción, los siete jóvenes refieren una experiencia inicial positiva hasta la ocurrencia de eventos específicos que la transforman a una experiencia negativa, siendo para cinco de ellos estas experiencias una de los motivos para desertar. Este tipo de trayectorias han sido descritas anteriormente tanto en un estudio realizado con jóvenes infractores en Brasil (Bazon et al, 2013) como en un estudio realizado con jóvenes no infractores en Chile en la comuna de Cerro Navia (Espinoza et al, 2014).

Al igual que en el estudio realizado en Brasil (Bazon et al, 2013), la experiencia inicial positiva se caracterizó por buenas relaciones con los compañeros, buen rendimiento académico inicial y buena relación con los profesores, llegando incluso algunos de los jóvenes a mencionar a profesores como algunos de los mejores recuerdos al pensar en su trayectoria educacional, como es el caso del entrevistado n°7:

“... mi profe jefe, que él me acompañaba siempre a todas, era de educación física y a mí me iba bien en educación física entonces me tenía buena, y el profe me apañaba a todas [...] me acuerdo que cuando yo tuve el caso porque caí aquí (sanción judicial), el profe estaba todo el rato preguntándome como estoy, que hay hecho...”
(Entrevistado n°7)

Como podemos ver describe a su profesor jefe de la enseñanza media como un apoyo importante dentro de liceo cuando fue sancionado, además relatando durante la entrevista que éste tuvo un papel importante en que pasara de primero a segundo medio y pudiera continuar estudiando en el mismo establecimiento.

En cuanto a la descalificación de la experiencia, entre los eventos causales se encuentran problemas con funcionarios de los establecimientos educacionales, conflictos con compañeros y relación conflictiva con profesores, como podemos observar en lo relatado por los entrevistados n° 1, 3 y 6; siendo estos factores también descritos en el estudio brasileño (Bazon et al, 2013)

“... con el esposo de la dueña del colegio [...] porque él tenía una amante ahí en el colegio y yo sabía po [...] me tenía amenazado, que iba a echarme si yo contaba, y

varias veces nos poníamos a discutir con el caballero, y el me ponía mal, que yo andaba con cuchillas, que traficaba pastillas, y yo le decía oiga usted me dice eso porque yo lo pille “ (Entrevistado n°1)

“ ... me fui para otro colegio a hacer lo que me quedaba de octavo. Y ahí no pude, me tuve que salir al tiro, es que había gente con la que tenía problemas hace tiempo. [...] cosas como que de repente en una fiesta ... ahí eran como muy creídos, picados a choros y te miraban mal, que te echaban y esa wea era incómoda po, te hace sentir como conchetumare córrete o déjame en paz.” (Entrevistado n°3)

“ Bueno yo soy problemático con los profesores porque no me gusta que me manden. Así que siempre tuve problemas con casi todos los profesores, escuela que me metía escuela que terminaba yéndome por esa razón. Así que mala mi relación con los profesores. ” (Entrevistado n°6)

En el caso del primero de ellos, el relato da cuenta de la irresponsabilidad y falta de criterio por parte de un funcionario que termina perjudicando la experiencia escolar del joven. En lo relatado por el segundo, de un tema bastante común en los jóvenes entrevistados que son las riñas entre pares (ya sea con los mismos compañeros o con jóvenes del sector) y que llegan a tal nivel de peligrosidad que llevan muchas veces a los jóvenes a abandonar estos lugares. Por último, lo relatado por el entrevistado n°6 da cuenta de un patrón de relación conflictiva con figuras de autoridad la que se extiende también respecto a la relación del joven con sus padres y otros familiares, y que según refiere el joven sería un problema común por parte de la familia materna.

También aparecen como factores la imposibilidad de terminar varios cursos debido a problemas familiares, y repetidas expulsiones debido a problemas de conducta, como podemos observar en lo relatado por los entrevistados n° 2 y 5.

“Yo hice kinder, prekinder, y después hasta primero y después hubo unos problemas de familia que yo me trasladaba entre región, me trasladaba de Santiago hasta Chillán y estuve varios años yendo hasta mitad de año a los colegios po” (Entrevistado n°2)

“ Si si me iba bien, si después en primero medio que me eche a perder [...] Del A38 me querían echarme pero me dijeron que me retirara y me fui a otro colegio, y de ese liceo me echaron y me fui pal A38 de nuevo y me echaron. ” (Entrevistado n°5)

La experiencia relatada por el entrevistado n°2 es particular en relación a la muestra de jóvenes, siendo el único que abandona la escuela por constantes cambios de domicilio (entre distintas regiones). En cambio lo relatado por el entrevistado n°5 da cuenta de una problemática transversal a la experiencia de los jóvenes como lo son las reiteradas expulsiones, en su mayoría a partir de problemas de conducta.

Si bien cinco de los siete jóvenes repitieron al menos un año durante su trayectoria, a diferencia de lo planteado por Espinoza et al (2014) según lo visto en jóvenes desertores no infractores, de los siete jóvenes entrevistados sólo dos relatan problemas de rendimiento escolar, recibiendo uno de ellos apoyo por parte del establecimiento educacional y el otro apoyo por parte de la familia (padre, tíos, primos).

“Sí me costaba .. como decirle ... me costaba leer , o juntar las letras, de repente leía bien y no leía las que estaba al medio. [...] Repetí tercero, aún no sabía leer y me mandaron a esta cuestión que no me acuerdo como se llama ... diferencial puede ser .. para que me ayudaran ... ” (Entrevistado n°3)

“Mi tías, mis primas me apoyaban, porque mi papá en lo único que me apoyaba era matemáticas porque a él le iba bien. Mi prima me ayudaba en inglés, mi otra prima me ayudaba en historia, mi otra prima me ayudaba en en lenguaje no porque me iba bien y en ciencias, ciencias nunca me pudieron ayudar porque nadie cachaba, era complicado.” (Entrevistado n°7)

Encontrándose en cambio entre las principales dificultades de los jóvenes entrevistados los problemas de conducta, llevando esto a expulsiones de establecimientos educacionales en todos a excepción de uno, y en tres de ellos en más de una ocasión, como es el caso del entrevistado n°4:

“ (¿por qué te expulsaron?) Ehh por desordenado, no me querían más en el colegio, por la conducta si no tenía malas notas, si en el colegio me hicieron una prueba para entrar y entre como con un seis y tanto. [...] pase séptimo y ahí me fui a otro colegio .. me echaron al año (se ríe) era muy pesado [...] era muy desordenado, pasaba fuera de la sala, o no hacía tareas, ósea igual hacía tareas y a veces no, pero siempre cumplía tenía buenas notas y me echaron por mi conducta más que nada ” (Entrevistado n°4)

Otra característica común entre los relatos de los jóvenes entrevistados es el tránsito por distintos establecimientos, pasando por entre dos y ocho colegios o liceos distintos. Este

elemento es compartido con jóvenes desertores no infractores (Espinoza et al, 2014), siendo considerada como una característica distintiva de la mayor parte de esta población. Al igual que en el estudio mencionado, dentro de las causas se encuentran expulsiones, cancelaciones de matrícula y cambios de domicilio.

En relación al apoyo parental no se encontró una tendencia común entre los jóvenes, a diferencia de lo encontrado en cuanto a jóvenes desertores no infractores de ley (Espinoza et al, 2014) en donde se identifica la falta de apoyo por parte de los padres como una característica transversal en la trayectoria de estos jóvenes. En este caso, si bien algunos de los entrevistados refieren falta de apoyo por parte de ambos padres, como es el caso del entrevistado n° 2 quien perdió varios años de educación a partir de problemas entre sus padres:

“No podía hacer na yo po, tenía que acompañarlos a ellos no más po, no podía estar opinado yo así mamá ¿porque te gusta andar cambiándome de aquí?, estoy perdiendo los años. [...] Los días que teníamos que viajar para acá de repente, los días que teníamos que viajar para Chillán, los días que nos quedábamos en casas de amigas de ellas, y ahí nos quedábamos rutinalmente po” (Entrevistado n°2)

y del entrevistado n° 6 quien refiere que sus padres no tenían tiempo para él:

“... es que mis viejos siempre vivieron separados, volvían un rato, se separaban, volvían y nunca tuvieron tiempo para mí. Mi viejo viajaba mucho, mi vieja no pasaba en la casa, así que las tareas o no las hacía o las tenía que hacer solo” (Entrevistado n°6)

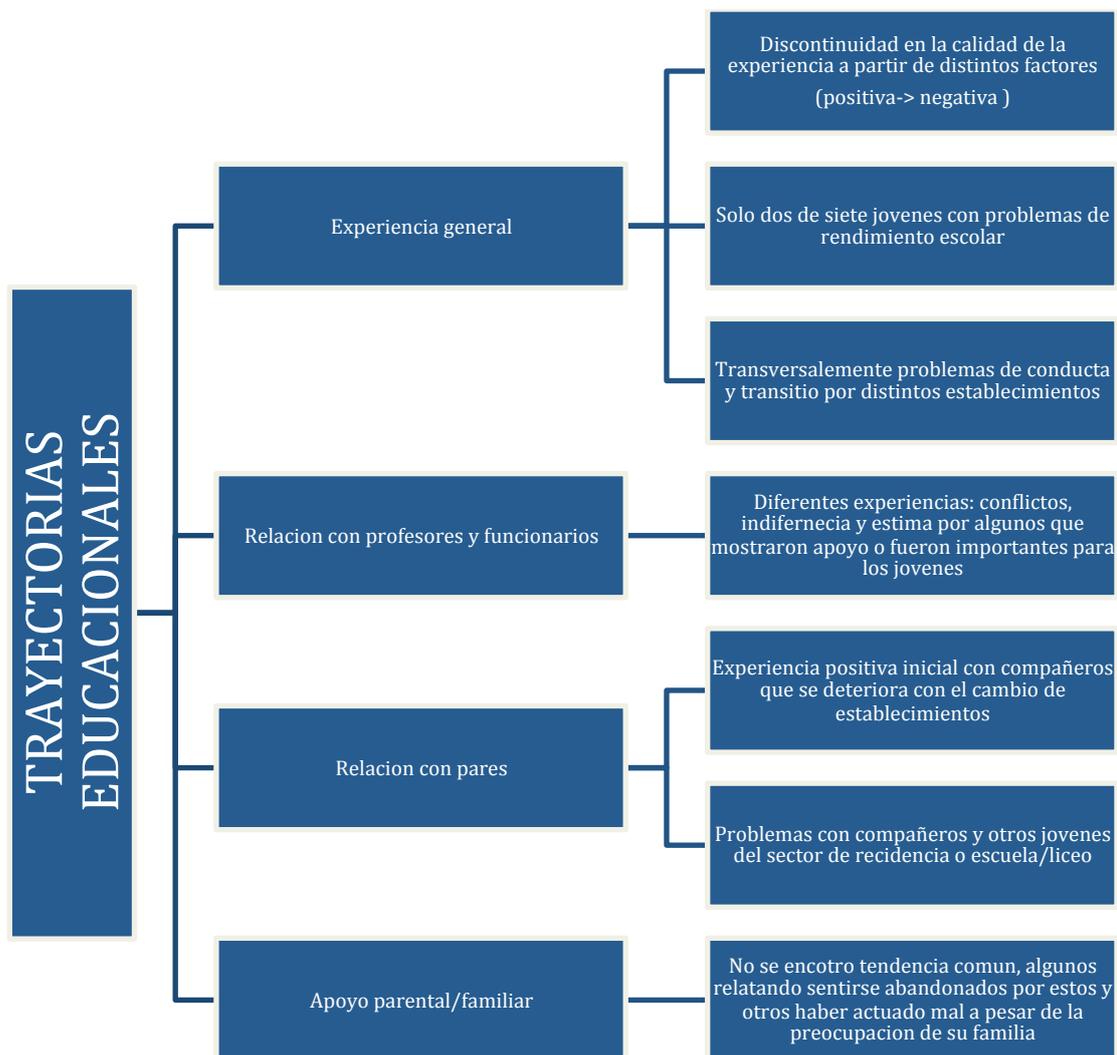
Otros jóvenes relatan que a pesar del apoyo y preocupación de sus familiares, eran ellos los responsables de su comportamiento y las decisiones que tomaban, como es el caso de los entrevistados n° 4 y 5.

“ ... que estudiara po, que me porte bien, hasta ahora me dicen que me porte bien, pero ... uno es lo que uno quiere, es de uno la decisión , uno sabe lo que puede hacer, si uno sabe qué hacer, uno sabe si va o no, quien te va a obligarte, nadie puede obligarte, y eso po ” (Entrevistado n°4)

“ Me decían que estudiara pero yo no les hacía caso. [...] Si me apoyaban, si era yo el porfiado ” (Entrevistado n°5)

Respecto a la relación con compañeros, esta ésta asociada a una calificación positiva de la experiencia escolar al inicio de la trayectoria. Pero para la mayoría de los jóvenes esto va cambiando con cada cambio de establecimiento educacional, teniendo dificultades para integrarse a nuevos cursos, conflictos con los nuevos compañeros y armando su núcleo de amistades con jóvenes del sector de residencia y otras personas relacionadas a conductas infractoras. Perdiendo para ellos la escuela su eficacia como forma de socialización (Kressler, 2007).

Tabla nº2: Resumen resultados trayectorias educacionales



Deserción escolar

Como se mencionó en el marco teórico, existen dos tipos de personas que desertan: quienes ingresan y abandonan el curso sin terminarlo, y quienes terminan el curso pero no se inscriben para el siguiente (Salazar et al, 2015; Torres et al, 2015). A partir de esta definición, al contar los años de deserción de los jóvenes entrevistados se tomaron en cuenta tanto los años que cursaron inicialmente pero no terminaron por distintos motivos, como los años en los que no se matricularon para estudiar.

Todos los jóvenes entrevistados cuentan con años de deserción por abandonar el curso sin terminarlo, que varían entre los dos y tres años; y solo cuatro de ellos tienen años de deserción por no matricularse, los que van de uno a cuatro años. Variando los años de deserción totales entre dos y siete años (información graficada en tabla n°1).

Dentro de los motivos de deserción más comunes en los relatos de los jóvenes se encuentran: infracción de ley o conflictos relacionados esta y otras conductas de riesgo (expulsión e intoxicación a partir de consumo en liceo, inasistencia, abandono del hogar), como es el caso del entrevistado n°5 quien progresivamente deja de asistir al liceo optando por ocupar su tiempo con amigos e involucrándose en conductas delictivas:

“no iba al liceo, me iba pa otros lados [...] no me portaba bien tenía otras prioridades, salir, juntarme con mis amigos, con mi polola, portarme mal. Desperdicie varios años [...] después de eso hice un 2x1, llegue hasta la mitad del año y me puse a trabajar, eso fue al año pasado.” (Entrevistado n°5)

y del entrevistado n°1 quien abandona su hogar y su comuna a causa de problemas con otras personas del sector a partir de conductas de riesgo delictivas:

“habíamos tenido unos problemas allá en la comuna (Recoleta), con una señora de un negocio y con los hijos y empezaron a buscarnos, nos encontraban y nos tiraban balazos, entonces y después nos pusieron una denuncia, pero era falsa la denuncia. [...] Ella tenía un amigo en la comisaría, y adonde nosotros éramos igual malas pulgas ya nos conocían los carabineros entonces nos pillaron , un amigo se fue preso y ella a mí me conocía po y los pacos me llevaron pa allá y yo le dije oiga que no me fuera a meterme preso y ahí dijo no a él no déjenlo nomás y ahí fuimos y nos fuimos para Pudahuel” (Entrevistado n°1)

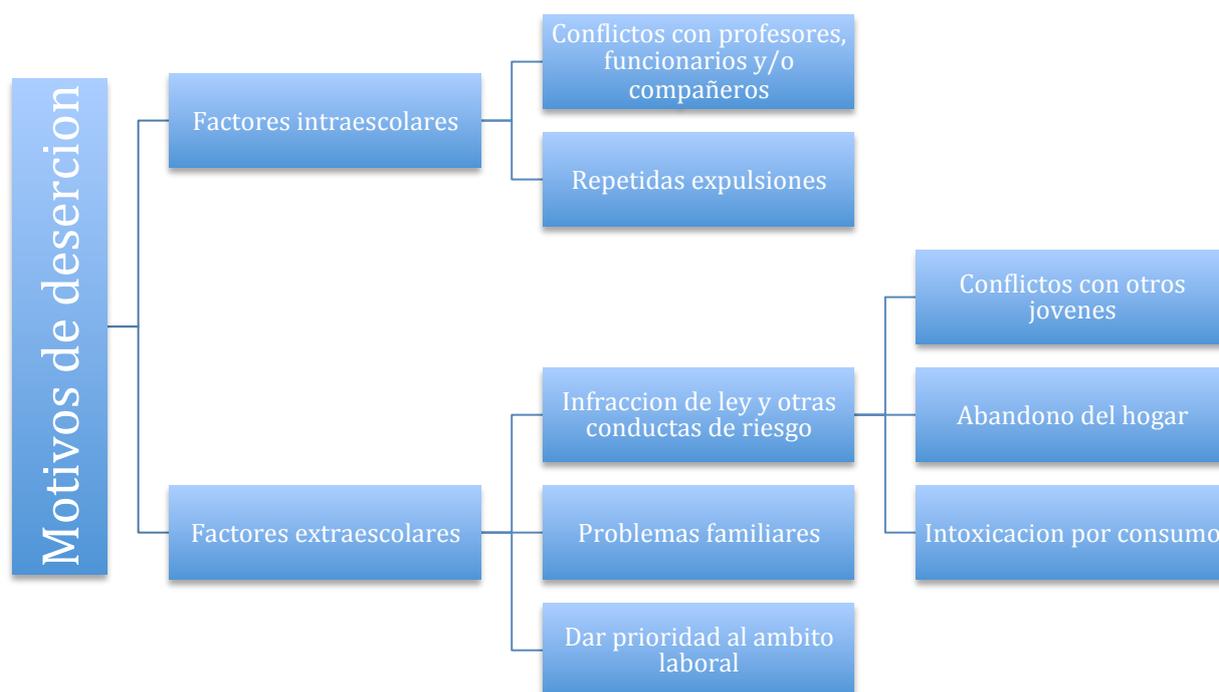
Así como también conflictos con profesores, compañeros u otros jóvenes del sector, como en el caso del entrevistado n°3 quien llega a un nuevo liceo y deja de asistir a los dos meses ya que se encontró con que algunos de sus compañeros eran jóvenes del sector con los que

tenía problemas desde antes; y dar prioridad al ámbito laboral como también fue el caso del entrevistado nº5, quien se encontraba estudiando y al darse la oportunidad de trabajar decidió optar por esta y abandonar los estudios una vez más.

Otros motivos de deserción mencionados son: problemas familiares y cambios de domicilio, como en el caso del entrevistado nº2 quien estuvo al menos tres años sin poder completar el años escolar a partir de cambios constantes de domicilio; repetidas expulsiones, como en el caso del entrevistado nº4, quien refiere aumento progresivo en problemas conductuales luego de cada expulsión; y falta de apoyo de los padres, como en le caso del entrevistado nº6 quien refiere que sus padres nunca tuvieron tiempo para él.

Todos los jóvenes entrevistados refieren haber abandonado la educación a partir de factores extraescolares, en tres de ellos siendo una combinación entre estos y factores intraescolares.

Tabla nº3: Resumen resultados deserción escolar



Reinserción escolar

Del total de jóvenes entrevistados, tres de ellos retomaron los estudios durante el año 2018 y se encuentran matriculados para continuar con estos durante el 2019; dos de ellos se encuentran matriculados para retomar los estudios durante el año 2019; y los otros dos tienen planes de retomar los estudios durante el año 2019, y han realizado acciones para lograr esto, pero aún no se encuentran matriculados.

Antes de continuar con las experiencias de los jóvenes respecto a la reinserción escolar, es necesario hablar del Programa ASE o Programa de apoyo socio educativo para adolescentes en sanción de medio libre, en tanto cuatro de los entrevistados estuvieron o están aún inscritos en éste. El Programa ASE de Fundación DEM (al que asisten los jóvenes) “busca restituir derechos educacionales y sociales, de los jóvenes sancionados en Programas del Medio Libre y Centros Semi Cerrados administrados por organismos colaboradores o directamente por SENAME” (Fundación DEM, 2018). Es creado para integrar a jóvenes con niveles de retraso que los excluía de sistemas educacionales existentes y quienes en su mayoría habían tenido malas experiencias en su historia educacional. Pudiendo este fusionar en distintas modalidades tales como nivelación educacional, preparación para exámenes libres y apoyo extra escolar a jóvenes que se encuentran inscritos en otros establecimientos educacionales.

De los jóvenes que retomaron los estudios el 2018, dos de ellos lo hicieron inscribiéndose en programa educativo (ASE) asociado al programa donde cumple sanción judicial, y el otro ingresó a servicio militar. Todos con planes de seguir estudiando durante el año 2019, los dos primeros continuaran en ASE, y el joven que se encuentra haciendo el servicio militar continuara sus estudios dentro y luego también fuera una vez pasen los seis meses que le quedan para terminarlo.

De los jóvenes que se encuentran matriculados para retomar los estudios durante el 2019, uno de ellos se encuentra inscrito en el programa ASE y el otro se encuentra matriculado en liceo de su comuna para estudiar en modalidad vespertina en tanto se encuentra trabajando actualmente. Por último, de los otros dos jóvenes uno se encuentra a la espera de saber si ingresa al servicio militar con la idea de continuar los estudios una vez ingresado; y el otro coordinó ingreso a establecimiento educacional, pero debido a su situación particular se encuentra a espera de examen que le permitiría aprobar 7° y 8° básico e ingresar directamente a primero medio.

En relación a la motivación por retomar los estudios dos de los jóvenes mencionan que les gustaría acceder a educación superior:

“ ... pa dar la psu o meterme a un preu para sacar buen puntaje [...] Mecánica , o no sé cualquier opción , de verdad cualquier opción , mientras sea algo que para el día de mañana me sirva. Pero estaba pensando mecánica, robótica, tecnología así o sino compuestos químicos , como minas , o ciencias igual puede ser.” (Entrevistado nº3)

Destacar al respecto que solo dos de los cuatro jóvenes que se encuentran cursando la enseñanza media hablan sobre acceder a la educación superior, como veremos a continuación los otros dos ven graduarse de cuarto medio solo como un paso necesario para un mejor futuro laboral.

Tres de los jóvenes refieren que les facilita el acceso a un mejor trabajo (uno para poder generar mas ingresos, otro con ganas de independizarse de su familia nuclear/extensa y el ultimo en busca de herramientas para formar familia propia junto a pareja y hermano de ésta):

“Porque te lo piden en todos los trabajos [...] Lo que sea, en lo que sea, que te genere dinero” (Entrevistado nº7)

“ .. quiero trabajar po, no quiero estar viviendo en la casa de mi prima por siempre. Ósea es la casa de mi viejo pero ahora está viviendo ella ahí [...] no me llevo bien con ella, yo no me llevo bien con nadie de la casa, yo pesco mi patineta y salgo todo el día. ” (Entrevistado nº6)

“.. por hacernos cargo de él vamos a estudiar, como que eso nos inspiró, para poder tenerlo, que igual lo hemos cuidado desde chiquitito, a veces nos dice papas y igual llora cuando lo dejamos donde mi mamá, igual es como nuestro hijo, por eso más que nada queremos terminar los estudios, para poder trabajar po si igual tenemos pensado juntar platita para una casa, para postular, nos vamos a casar porque igual lo hemos conversado hartó y nos vamos a casar ...” (Entrevistado nº1)

Dos jóvenes mencionan la facilidad de la modalidad ASE/exámenes libres y que desean aprovechar la oportunidad,

“me ofrecieron dar exámenes libres, y eso po , me gustaría sacar el cuarto medio, sin cuarto no eres nada y ahora que me dan esta posibilidad tengo que

aprovecharla [...] pa después dar la PSU y estudiar algo, no se que quiero estudiar si por si me lo quiere preguntar. ” (Entrevistado nº5)

Otro menciona poder ser un ejemplo para su hija cuando esta crezca y comience a estudiar,

“me están dando la posibilidad de sacar los estudios más fácil po, no sé si me entiende po, si de eso se trata de tener algo que sea, ya que no estudie así por las más cuando chico, y ahora me están dando la oportunidad como las voy a rechazar, no cree usted [...] igual no aprendí mucho porque vai a hacer puras pruebas po, aprendí lo que sale en la prueba no más, con tal de decir después no hija termine hasta cuarto” (Entrevistado nº4)

Y por último, el joven que cuenta con mayor retraso escolar refiere que se siente acogido con el espacio y los profesores del programa ASE

“Si es que ya me siento acogido aquí con los profes y todo, son amigables, son sociables, a parte no son pesados ni nada que te exijan tanto, si no que si te cuesta te ayudan no más po, esperamos un ratito, descansamos, tomamos aire y esto y lo otro. ” (Entrevistado nº2)

Los jóvenes que cuentan con mayor años de deserción (6 y 7 años), se encuentran mucho más cómodos con la modalidad del Programa ACE que en un establecimiento educacional tradicional, observándose una percepción más negativa de estos lugares. En el caso del entrevistado nº2, esto es a partir del retraso académico y la necesidad de un apoyo más personalizado en el que se respete su ritmo de aprendizaje evitando la frustración que, aun en su experiencia en el Programa ASE lo ha llevado a dejar de asistir a clases

“Por qué me cambiaron el profesor, y yo no quise venir y no quise venir, e iban a buscarme y yo que no, que no, me mandaban orden, me iban a buscar a la casa todos los profesores y yo que no quería, venia firmaba y me iba [...] No sé, no me caía bien, no me sentía bien con él, como que me pedía que me exigiera mucho , que esto y lo otro, y yo no , no me sentía bien no más po ...”

En el caso del entrevistado nº4, la percepción negativa es a partir de la respuesta de los distintos establecimientos ante sus problemas conductuales, siendo expulsado en tres

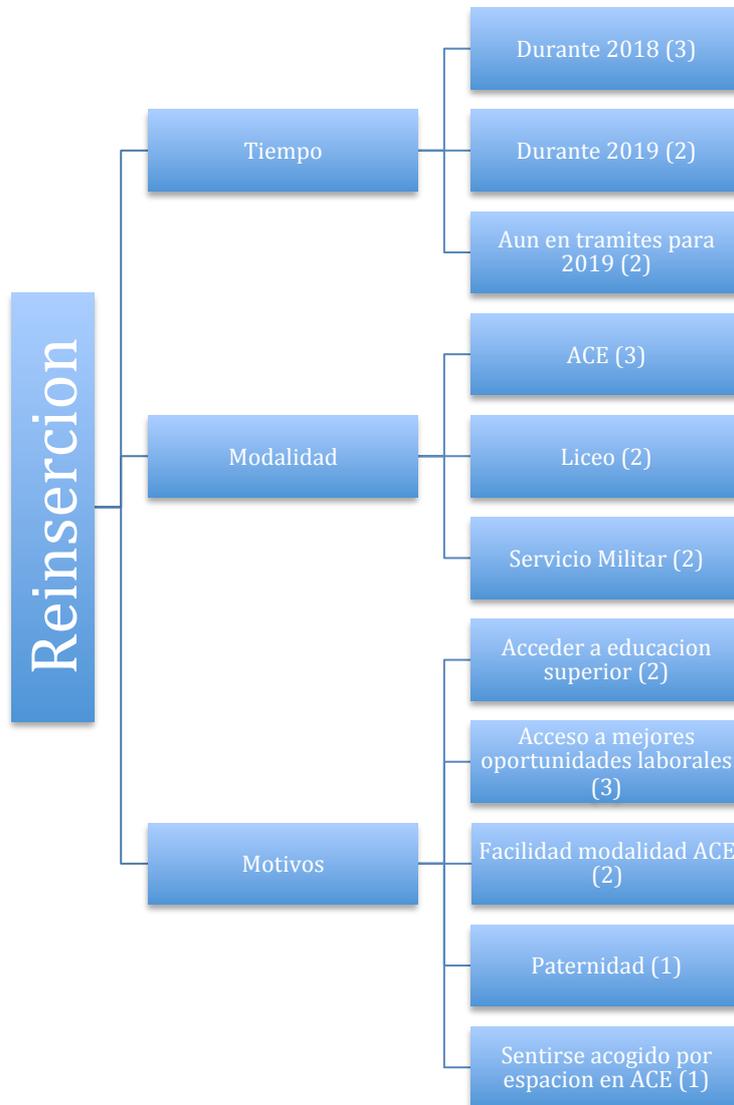
ocasiones luego de lo cual el joven refiere haberse aburrido de que lo echaran de todos los colegios a los que iba, anticipando que esto continuaría igual si él se seguía matriculando. Agregar respecto a ambos jóvenes mencionados anteriormente, que sus motivaciones para continuar los estudios tiene más relación con la posibilidad de asistir al Programa ACE, y las facilidades que esto conlleva, que con su proyecto de vida

“ (¿qué te motivó a volver a retomar los estudios?) Noo, no se no me llama tanto la atención, pero se supone que va a ser un bien igual, pero aquí si me dicen que venga yo vengo po, si de repente yo no hago nada, con venirme a darme una vuelta, estar una o dos horas aquí me da lo mismo.” Entrevistado nº2

“ (¿estas motivado entonces para terminar los estudios?) Pero si yo puedo, yo quiero terminar el cuarto, si por mi yo que termine el cuarto, a mi lo que me interesa es terminar el cuarto. (¿Que te gustaría hacer después?) No sé, si todavía no tengo nada, si no me interesa trabajar (¿Y qué quieres hacer?) Naaah , lo importante es terminar el cuarto “ Entrevistado nº4

Como vimos en el apartado de deserción escolar, todos los jóvenes entrevistados refieren haber desertado a partir de factores extraescolares, y solo tres de ellos refieren una combinación entre estos y factores intraescolares. A partir de esto se puede observar que, a excepción de los dos jóvenes mencionados anteriormente, los jóvenes no tienen una percepción negativa respecto a espacios educacionales tradicionales. A pesar de que todos ellos tuvieron problemas que terminaron descalificando la experiencia escolar y llevándolos a la deserción, tienden a adjudicar el origen de estos problemas ya sea a los propios problemas conductuales y las consecuencias de estos, o a situaciones particulares que si bien descalifican la experiencia general están contenidas a un tiempo, lugar y personas en específico sin afectar en mayor manera su percepción general de estos espacios.

Tabla nº4: Resumen resultados reinserción escolar



Deserción e infracción de ley

Respecto a la relación entre deserción escolar e infracción de ley, todos los jóvenes entrevistados, a excepciones de uno (deserción más temprana a los 10 años) refieren involucramiento en delitos con anterioridad al abandono de la escuela, algunos de ellos siendo incluso sancionados judicialmente antes de este

“ahí me sirvió para cambiarme al Rafael Donoso Carrasco a Recoleta, que estuve de primero a segundo medio [...] me echaron, fue porque estaba vendiendo weas [...] pastillas [...] después de la mitad de segundo me cambie al A38 y ahí estuve dos meses [...] porque lo encontraba que era muy jugoso [...] los cabros molestaban, traban cuestiones, y eso po, se creían como picados a choros, y una vez pelee con uno y el grupo de ese weon no me soltó nunca” (Entrevistado nº7)

“ ... me estaban esperándome afuera y yo sabía que iban a ir a buscarme entonces yo andaba trayendo (se ríe) no me acuerdo que en la mochila y el caballero fue y yo estaba en el recreo y me fue a revisarme la mochila y me encontró lo que yo andaba trayendo y llamo a mi mama, igual me salvo si que me pegaran menos mal que me mando pa la casa, y ahí me echaron.” (Entrevistado nº1)

Información que disiente con otros estudios realizados respecto a trayectorias educacionales de jóvenes infractores (Bozon et al, 2013; Ramírez et al, 2015) en donde se encontró que los jóvenes entrevistados inician o tienen un mayor involucramiento en conductas infractoras luego de la deserción. Al respecto es importante destacar que en otros estudios que han planteado esta relación han dado cuenta de que las conductas infractoras se relacionan con los factores que llevan a los jóvenes a la deserción y no con esta misma (Leme de Oliveira et al 2015; Salazar et al, 2015; Tsukame, A., 2010), postura que caracteriza mejor lo relatado por los jóvenes entrevistados en este estudio.

Conclusiones

Por medio del presente estudio se buscó conocer las trayectorias educacionales de jóvenes sancionados en el programa de Libertad Asistida de la Fundación DEM. Es así como en función del análisis presentado anteriormente, realizado a partir de la experiencia de los jóvenes y los significados otorgados a esta, se ha podido llegar a un conjunto de conclusiones que se aproximan a responder las preguntas que guiaron esta investigación: ¿Cómo han sido las experiencias vividas en la trayectoria escolar de adolescentes infractores de ley que han desertado? ¿Cuáles son sus razones para abandonar la educación? ¿Cómo se relacionan estas a su proceso de reinserción escolar?

En primer lugar se caracterizaron las trayectorias educacionales de los jóvenes entrevistados, encontrándose tanto similitudes como diferencias en sus experiencias. Un elemento común en sus relatos es la existencia de un quiebre en la calidad de la experiencia escolar. Contando con un inicio positivo caracterizado por buena relación con compañeros y profesores, además de un buen rendimiento escolar; tornándose luego en una experiencia negativa a partir de la ocurrencia de eventos específicos relacionados generalmente con problemas interpersonales tanto con profesores o funcionarios, como con los mismos compañeros.

A diferencia de lo planteado en la bibliografía revisada sobre jóvenes desertores no infractores (Espinoza et al, 2014), sólo dos de los siete jóvenes tuvieron problemas de rendimiento escolar anteriores a la deserción, y ambos recibieron apoyo ya sea por parte de familiares o por el establecimiento educacional. Encontrándose en cambio entre sus principales dificultades los problemas de conducta, que en la mayoría de los jóvenes inician tempranamente en forma de hiperactividad y problemas de atención, y a medida que van creciendo se agregan relaciones conflictivas con profesores y compañeros. Conflictos que llevaron en varias ocasiones a la expulsión, lo que para la mayoría de los jóvenes significó el tránsito por distintos establecimientos educacionales, aumentando los problemas de convivencia escolar con cada cambio.

Respecto a la relación con pares, como mencionamos anteriormente al inicio la buena relación con los compañeros es uno de los elementos principales de lo que es recordado como una buena experiencia escolar, pero esta se va deteriorando con cada cambio de establecimiento educacional, teniendo dificultad para integrarse a nuevos cursos y armando su núcleo de amistades con jóvenes del sector de residencia y otras personas relacionadas a conductas infractoras.

En cuanto al apoyo parental en cambio, no se encontró tendencia común entre los jóvenes, ya que algunos de ellos relatan haberse sentido abandonados por estos y otros haber actuado mal a pesar del apoyo mostrado por sus familiares.

Respecto a la deserción escolar, todos los jóvenes entrevistados refieren haber abandonado la educación a partir de factores extraescolares, tales como infracción de ley o conflictos relacionados esta y otras conductas de riesgo, conflictos con otros jóvenes del sector, dar prioridad al ámbito laboral, problemas familiares y cambios de domicilio; en tres de ellos siendo una combinación entre estos y factores intraescolares, tales como conflictos con profesores, funcionarios o compañeros, y repetidas expulsiones.

A pesar de que todos los jóvenes tuvieron problemas en la escuela que terminaron descalificando la experiencia escolar y llevándolos a la deserción, a excepción de dos de ellos los entrevistados no tienen una percepción negativa respecto a espacios educacionales tradicionales. Sino que más bien tienden a adjudicar el origen de estos problemas ya sea a los propios problemas conductuales y las consecuencias de estos, o a situaciones particulares sin afectar en mayor manera su percepción general de estos espacios. A partir de lo anterior es que se encuentra que al momento de la reinserción escolar, a diferencia de los jóvenes que sí cuentan con una percepción negativa y optan por continuar sus estudios en el programa ACE, tres de los siete jóvenes optan por continuar estudiando en esta modalidad.

Como vimos anteriormente, para los jóvenes no existe un motivo único para la deserción o reinserción escolar, sino que es la articulación de varios factores los que los llevan a tomar estas decisiones. Entre los motivos para la reinserción mencionados por los jóvenes se encuentran: la posibilidad de acceder a educación superior, el acceso a un mejor trabajo, poder ser ejemplo para los hijos, la facilidad de la modalidad ASE/exámenes libres, y sentirse acogido por el espacio y los profesores del programa ASE.

Por último en cuanto a la relación entre deserción escolar y la infracción de ley, todos los jóvenes entrevistados, a excepciones de uno, refieren involucramiento en delitos con anterioridad al abandono de la escuela. Esto ha sido descrito anteriormente por varios autores cuyas investigaciones han dado cuenta que las conductas infractoras se relacionan con los factores que llevan a los jóvenes a la deserción y no a esta misma (Leme de Oliveira., Esquerdo & Serrata Malfitano, 2015; Salazar, M. A. R., Sáenz, V. M. C., Hernández, L. T., y Álvarez, A. A., 2015; Tsukame, A., 2010).

En relación a lo anterior se hace necesario reflexionar sobre el rol de la escuela como factor protector frente al involucramiento en conductas infractoras. Como fue posible observar en los relatos de los jóvenes, a partir de distintos motivos existe un quiebre en la calidad de su experiencia escolar, lo que en la mayoría de ellos inicia un tránsito por distintos establecimientos educacionales. Con cada cambio resultando más difícil entablar relaciones significativas con compañeros y profesores, perdiendo por tanto para ellos la escuela su eficacia como forma de socialización mucho antes de la deserción escolar.

Según las experiencias relatadas por los jóvenes, el sistema escolar tiende a la expulsión de aquellos estudiantes que resultan “problemáticos” al no poder adaptarse al régimen establecido, como sí parecen hacerlo sus otros compañeros. A partir de lo encontrado en cuanto a las dificultades de los jóvenes a lo largo de su trayectoria educacional, y su percepción respecto a la escuela, es importante conocer sus necesidades y motivaciones para poder trabajar en conjunto el vínculo con el espacio y el significado que dan a la educación.

Respecto a las limitaciones prácticas de esta investigación, estas tienen relación con la selección de la muestra, ya que por conveniencia y facilidad de acceso solo se entrevistó a jóvenes del Programa de Libertad Asistida Simple Recoleta de la Fundación DEM. Además de lo anterior, los criterios de inclusión y la cantidad de entrevistados también limitan los alcances de este estudio en tanto se dio prioridad a la profundidad y calidad de la información en lugar de a su cantidad.

Por último, se considera que esta investigación logra dar cuenta de las experiencias vividas por los jóvenes entrevistados en su trayectoria educacional, sus motivos para desertar y la relación con su proceso de reinserción. No obstante, considerando los resultados y las limitaciones se sugieren algunas proyecciones del estudio. En primer lugar, ampliar la investigación respecto al ámbito educacional en jóvenes que han infringido la ley, aumentando la muestra e integrando otras modalidades de sanción como por ejemplo las privativas de libertad. En segundo lugar, considerando que este estudio fue de carácter exploratorio, sería beneficioso hacer estudios descriptivos o correlacionales en la temática teniendo en cuenta la importancia de conocer el fenómeno de deserción y reinserción escolar en esta población para el proceso de reinserción social. Por último, es importante reflexionar sobre el rol de la escuela en el proceso de socialización y la expulsión del sistema escolar como respuesta a problemas conductuales o de adaptación a este espacio en Chile.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado el 21 de Septiembre de 2018 de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/Andreu-Analisis-de-contenido.pdf>
- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación (Hypothesis, Method & Research Design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative studies*, 3(1), 40-55.
- Alwin, D. F. (2012). Integrating varieties of life course concepts. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(2), 206-220.
- Bazon, M., Silva, J. and Ferrari, R. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, 29(2), 175-199.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Casen (2016). *Educación: Síntesis de resultados [diapositivas de PowerPoint]*. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de http://www.ipsuss.cl/ipsuss/site/artic/20170104/asocfile/20170104150712/casen_2015_resultados_educacion.pdf
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*.
- Cillero, M. (2006). Ley N° 20.084 sobre Responsabilidad Penal de Adolescentes. Anuario de Derechos Humanos, (2), pág-189.
- Couso, J. (2009). La política criminal para adolescentes y la Ley 20.084. AA. VV., *Estudios de Derecho penal juvenil*.
- Elder Jr, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social psychology quarterly*, 4-15.

Espinoza-Díaz, Ó., González, L. E., Cruz-Grau, E. S., Castillo-Guajardo, D., & Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1).

Fundación DEM (2017) Quienes somos. *Fundación DEM.cl*. Recuperado el 10 de Junio de 2017 de <http://www.fundaciondem.cl/>

Fundación DEM (2018) ASE Programa de reinserción escolar para adolescentes en sanciones de medio libre. *Fundación DEM.cl*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018 de <http://www.fundaciondem.cl/proyecto-educativo.html>

Fundacion DEM (2017)

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. (3a Edición). Chile: McGraw-Hill.

Gómez, D. R., & Roquet, J. V. (2012). Metodología de la investigación. *México: Red Tercer Milenio*. Recuperado de http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf.

Historia de la Ley 20.084 (2005). *Bcn.cl*. Recuperado el 12 de Junio de 2017 de <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/5762/>

Hser, Y. I., Longshore, D., & Anglin, M. D. (2007). The life course perspective on drug use: A conceptual framework for understanding drug use trajectories. *Evaluation Review*, 31(6), 515-547.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 283-303

Peña Axt, J. C., Soto Figueroa, V. E., Aliante, C., & Alixon, U. (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.

- Ramírez Salazar, M. A., Casas Sáenz, V. M., Téllez Hernández, L., & Arroyo Álvarez, A. (2015). Deserción escolar y menor infractor. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 6(1), 1-32.
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- SENAME (2017). *Bases Técnicas Programas de Libertad Asistida*. Recuperado el 12 de Junio de 2017 de http://www.sename.cl/wsename/p19_29-09-2017/Bases-TECNICAS-PLA.pdf
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano . *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187.