

Concepciones socioeconómicas en estudiantes de educación media de Viña del Mar. Expectativas y aspiraciones de clase

Socioeconomic Conceptions in Middle School Students of Viña del Mar. Class Expectations and Aspirations

Gonzalo Andrés García Fernández*

Recibido: 21 de septiembre de 2025 Aceptado: 16 de diciembre de 2024 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: García Fernández, G.A. (2026). Concepciones socioeconómicas en estudiantes de educación media de Viña del Mar. Expectativas y aspiraciones de clase. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 131-152. <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.20537>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.7.1.2026.20537>

RESUMEN

Este artículo estudia las percepciones que poseen estudiantes de cuarto medio en un centro educativo público de Viña del Mar (Chile) acerca de sus propias condiciones socioeconómicas. La investigación presenta un estudio de caso de carácter cualitativo, elaborado a través de extractos de entrevistas etnográficas hechas a los estudiantes (91). El estudio tuvo como objetivo principal conocer qué percepciones poseían estos estudiantes sobre sus realidades sociales y económicas cotidianas, de su futuro inmediato, casi siempre asociado a una idea de “ascensor social” a través del mundo de la universidad. Vimos una fuerte normalización conceptual de sus precariedades y, en algunos casos, de una pobreza preocupante; de cómo esconden, en muchas ocasiones inconscientemente, dichas dificultades financieras y duras realidades sociales con etiquetas socioeconómicas como lo es la “clase media”. La presente investigación reflexionará sobre la importancia de investigar sobre percepciones estudiantiles bajo un enfoque antropológico, filosófico e histórico al mismo tiempo.

Palabras clave: autopercepciones estudiantiles; percepciones socioeconómicas; clases medias; crisis; Chile

ABSTRACT

This article studies the perceptions held by high school students in a public school in Viña del Mar (Chile) about their own socioeconomic conditions. The research presents a qualitative case study, elaborated through extracts from ethnographic interviews with students (91). The main objective of the study was to find out what perceptions these students had about their daily social and economic realities, about their immediate future, almost always associated with an idea of a “social elevator” through the world of the university. We saw a strong conceptual normalization of their precariousness and, in some cases, of a worrisome poverty; of how they hide, in many occasions unconsciously, such financial difficulties and harsh social realities with socioeconomic labels such as “middle class”. This research will reflect on the importance of investigating student perceptions under an anthropological, philosophical and historical approach at the same time.

Keywords: Student Self-Perceptions; Socioeconomic Perceptions; Middle Classes; Crisis; Chile



*Gonzalo Andrés García Fernández

0000-0003-2628-4016

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
de la Universidad Nacional Autónoma de México (México)
gonzaloandres.garcia@uah



1. INTRODUCCIÓN

Las percepciones que los individuos podemos llegar a tener de las cosas, de lo que sucede, ha sucedido y sucederá tiene que ver con la definición de realidad que tenemos a la hora de desarrollarnos, tanto como sociedad como a nivel individual. Ahora bien, las autopercepciones que poseemos, de quienes somos, de nuestro entorno, de nuestras aspiraciones, entre otras, son parte también en nuestros actos y decisiones cotidianas.

En el presente artículo abordaremos un estudio de caso sobre autopercepciones en estudiantes de cuarto medio en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar (Chile) en el segundo semestre (julio-noviembre) del curso escolar del año 2017. Nuestro estudio, realizado en un contexto de trabajo de observación participante en aulas, se centró en qué percepciones poseían los estudiantes entrevistados sobre su propia condición socioeconómica: sus percepciones sobre sus barrios y aspiraciones formativo-laborales, y si se consideraban parte de alguna clase o categoría social. La importancia de nuestra investigación radicó en conocer y comprender dichas percepciones de forma presencial y en un contexto de educación pública, pues allí nos encontramos con mucha diversidad social y económica.

El problema inicial de este estudio se sitúa, por una parte, en el ámbito de la educación para la formación de la ciudadanía en el siglo XXI; de cómo los contextos educacionales están pensando y abordando los contenidos y prácticas a la hora de influir en la construcción de percepciones sociales y políticas en el estudiantado o ciudadanía en formación (Chung y Reimers, 2016; García Fernández 2021a y 2021b). Por otro lado, incluimos en nuestro problema de investigación los contextos de crisis, que son cada vez más intensos y frecuentes (Beck, 2017; Pérez Herrero, 2016 y 2021).

Ante un mundo en crisis y sin un paradigma (o paradigmas) de futuro claro de salida a las mismas, el futuro inmediato o el no-futuro (un presente presentista) provoca zozobra y gran incertidumbre en las nuevas generaciones (Boyer, 2020). En la actualidad, ya es muy habitual hablar y referirse sobre la salud mental; su expeditivo tratamiento y medicalización. Ante un mundo cada vez más difícil y competitivo, los fármacos parecen haber ganado terreno a una buena conversación, reflexión o espacios de detenimiento y pensamiento (Hermsen, 2019). La falta de conocimiento de uno mismo, de retrospectiva y compresión de las diferentes causalidades y consecuencias de las crisis, así como del impacto de estas en nuestra cotidianidad provoca cada vez más inseguridad y serios problemas a la hora de relacionarnos con el mundo.

Todas estas situaciones, de forma un tanto evidente, han influenciado y afectado también, de una u otra forma, la forma de percibir el mundo de los jóvenes estudiantes en la actualidad. Debido a los contextos y problemas anteriormente expuestos, en este artículo nos interesó desarrollar un estudio de caso de carácter cualitativo y en profundidad (trabajo de campo con entrevistas) sobre qué percepciones de la realidad gozaban jóvenes estudiantes de educación media sobre su propia condición social, pero también económica, ya que lo último muchas veces condiciona lo primero.

Particularmente en Chile todo parece haber ido más deprisa debido al modelo político, económico, social e, incluso, cultural existente en el país. El origen histórico de dicho modelo se sitúa en los años setenta, siendo el primer país de América Latina que se vio en una crisis

estructural (sistémica) mediante una desestabilización política y económica, tanto nacional como internacional, que fue cristalizada violentamente (Golpe Militar de 1973), pero también de forma legal, con la elaboración y aprobación de la Constitución política de 1980 (Aranda, 2016). Si bien no se trata de una excepción en la región (Argentina en 1976, 1988 en México o 1990 en Perú), dicho modelo también se comienza a trascender a finales del siglo XX (Margaret Thatcher y Ronald Reagan en el Reino Unido y Estados Unidos de los años ochenta respectivamente) como una alternativa real al Estado de Bienestar y al keynesianismo (Harvey, 2007; Anderson, 2008; Fontana, 2011). Las ideas vertidas en el Consenso de Washington de 1989, introducido por el economista británico John Williamson, fue parte del itinerario político a seguir. En resumidas cuentas: menos presencia del Estado traducida en una menor regulación del mercado, un enfoque minimalista de la fiscalidad y privatización de lo público (Stigliz, 2012). Con el tiempo, dicha visión se torna hegemónica en el siglo XXI, situando no solo un enfoque neoliberal, sino también hacia un ordoliberalismo, es decir, una mirada más amplia y más allá de lo puramente económico-financiero, situando al Estado con mayor protagonismo sin desvirtuar los objetivos del libre mercado (Böhmler, 1998).

El impulso (y no instauración) ordoliberal en Chile se aprecia en el rol del Estado en su participación para conformar valores sociales y culturales, de que este (el Estado) pueda tener en definitiva un rol social (Economía Social de Mercado). La popular axiología derivada del neoliberalismo en Chile tales como la meritocracia, el individualismo o la cultura del esfuerzo no solo fueron parte del reflejo de unas dinámicas en la política económica del país, sino también, con el tiempo, de un enfoque social-cultural por parte de los gobiernos del siglo XXI chilenos, protagonizados tanto por partidos del centro izquierda (Concertación de Partidos por la Democracia y Nueva Mayoría) pero con mayor empeño por parte de gobiernos del centro derecha (Renovación Nacional, de la mano de Sebastián Piñera Echenique) (Araujo, 2017; Sandel, 2020; Becker, 2021).

El enfoque social-cultural adoptado por los gobiernos en Chile durante el siglo XXI finalmente terminaron por conformar, directa o indirectamente, una cultura social compartida, sobre todo a la hora de comprender, por ejemplo, la vida laboral, la formación escolar-universitaria y las perspectivas y expectativas de futuro (Madariaga, 2019). Si bien todo ello no es parte de una realidad en exclusiva en América Latina, sí que forma parte de una particularidad chilena que terminó por confluir en el estallido social de octubre de 2019 (Heiss, 2023; Llanos, 2021; Durán, 2020). Sin entrar en los pormenores de lo que significó y está significando dicho fenómeno social en Chile, si podemos decir que se trata de un “antes y un después”, sobre todo si lo vemos desde la importancia y el impacto que tuvo el estallido social en el contexto político del país (intentos de redacción de una nueva Constitución, giro hacia la izquierda en las elecciones presidenciales de 2021).

Finalmente, en el marco de nuestro artículo nos preguntamos ¿Qué percepciones tienen jóvenes estudiantes sobre su propia condición económica? ¿Y sobre sus propios barrios? ¿Se consideran bajo el popular concepto de “clase media”? ¿Es compatible dicho concepto (clase media) con una percepción paupérrima de su propia condición económica? ¿Es posible que jóvenes estudiantes se autoperciban contradictoriamente “bien” y “mal” al mismo tiempo?

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

Sobre los estudios que abordan las percepciones en jóvenes estudiantes (escolares) encontramos una concentración en investigación sobre cotidianidades y dinámicas escolares, siendo muchas

de ellas orientadas a conocer cuestiones los pormenores de las mismas como el conflicto (Hernando y Sanz, 2017; Bayón y Saraví, 2019; Morrison, 2018), el acoso o la inclusión escolar (Gutiérrez y Díaz, 2020; Mischel y Kitsantas, 2020). También es habitual encontrarse estudios más finalistas y cuantitativos con el fin de conocer las percepciones de jóvenes estudiantes conforme a determinadas dinámicas de aprendizaje o enseñanza como puede ser la virtualización o la utilización de “nuevos” formatos (mayor participación, asambleísmo, mass media, gamificación y un largo etcétera) en el aula (Medina et al., 2018; Moliner, Moliner y Sanahuja, 2018; Lupión, Franco y Girón, 2019; Aguilar et al., 2020; Salas, 2020; Alvarado et al., 2021), colocando a veces el acento en colectivos sociales o culturales en riesgo de exclusión o históricamente excluidos (Harman, 2017; Branco y Brott, 2017; Espinoza et al., 2018; Álvarez, 2019; García, 2019). La mayor cantidad de estos estudios se presentan como investigaciones *ad hoc* para resolver cuestiones específicas o demandas concretas (políticas educativas, normativas o exigencias educacionales, etc.), por lo que sus aparatos reflexivos, así como el propio carácter del problema de investigación muchas veces son limitados a un formato excesivamente encorsetado, dotando especial relevancia a los apartados metodológicos, así como a los datos extraídos.

Por otra parte, destacamos el valor cualitativo y profundidad analítica de las etnografías revisadas en los últimos años sobre percepciones estudiantiles, especialmente en el ámbito de su desarrollo social y educativo (Stahl, 2018; Abarzúa, 2020; Chukwunyere, 2021), siendo algunos especialmente valiosos por tu aporte metodológico (Halvorsen, 2018; Couch, Skukauskaite y Estabrooks, 2019). El carácter de estas investigaciones las asociamos muy de cerca al de nuestros análisis. Igualmente, existen estudios que consideramos especialmente importantes (con o sin enfoque etnográfico) sobre el estudio de percepciones juveniles en torno a las crisis económicas (Alonso, Fernández e Ibáñez, 2017; Nichols, 2019); así como de los impactos de los modelos de gobierno neoliberales en dichas percepciones, y sus perspectivas (sociales, laborales, formativas) en dichos contextos (Rodríguez y Rendueles, 2019; Rausky, 2020). Si bien nuestro objeto de estudio está situado a algo más delimitado, dichos trabajos abordan con profundidad la problemática que hemos planteado en páginas anteriores de este artículo.

Teniendo este panorama de antecedentes investigativos, exponemos además los conceptos y enfoques teóricos por los cuales partimos para el planteamiento y desarrollo analítico de nuestro problema y objeto de estudio. Respecto a ello, en primer lugar, destacaremos una perspectiva crítica sobre la aplicación de las recetas neoliberales en la región latinoamericana y, particularmente, en Chile, donde dicho modelo (neoliberal) fue implantado con especial fuerza y ha tenido una potente repercusión social y cultural (Fair, 2007, Becker, 2021). Bajo este contexto, en este trabajo entendemos que diagnósticos como los de Rodrik (2018), Lessenich (2019), Gindin y Panitch (2012), o Streeck (2011 y 2017) y Wallerstein (2015) acerca del funcionamiento del capitalismo en las sociedades contemporáneas, sus violentas crisis (que afectan más a los más pobres) y los síntomas de agotamiento que presenta dicha perspectiva, pero no en tanto en términos financieros, sino más bien en términos políticos; de cómo las sociedades en del mundo cada vez más demandan un futuro más equitativo y menos desigual (Rosanvallon, 2012).

La aspiración social generalizada por la igualdad, la equidad y mayor certidumbre en la actualidad en muchas ocasiones se ve atrapada por nuestra propia visión de entender el mundo; de nuestra compresión sobre este funciona y de cuánto podemos exigir del mismo, es decir, nuestras expectativas y aspiraciones. Todo ello, por supuesto, y centrándonos en fundamentalmente

en el hemisferio occidental atlántico, tiene su origen filosófico e histórico en Europa, un pensamiento que surge en la antigua Grecia y que se intenta recuperar en el siglo XIX con estrepitosos errores, como lo es la errática construcción de los Estados nacionales, aparentemente igualitarios, fraternos y adalides de la libertad (Pérez Herrero, 2016 y 2021; García Fernández, 2021b; Rosenblatt, 2021; Nussbaum, 2020).

Además, los paradigmas sociales entendidos como clases sociales basados en la renta económica (clase alta, media y baja) ha permeado en el siglo XXI, aunque en los últimos años parece denotar cierto agotamiento (Guilluy, 2019). Dicho agotamiento o degaste se ha producido por la rotura del ascensor social de antaño (finales del siglo XX, principios del XXI), el cual prometía a las nuevas generaciones (millennials, generación Z) combatir la pobreza con una buena educación y formación académica. Ante el claro fracaso de dicho paradigma el futuro se nubló, los jóvenes (y no tan jóvenes) comenzaron a salir a la calle, como sucedió en Chile, pero también en Francia, Ecuador, Colombia, etc., con el objetivo de reclamar más derechos, trabajo digno, condiciones dignas de vida (sanidad) y mayores libertades (surgimiento de nuevas identidades, reconocimiento de las diferencias, etc.).

A pesar de lo señalado anteriormente, las percepciones sociales no parecen superar los estigmas de las diferenciaciones por renta o ingreso económico, lo cual conlleva de nuevo a una profundización de las desigualdades, no solo en el ámbito económico, sino también social. Y ante dicha problemática, las sociedades cada vez más se ven inmersas en un paradigma de atomización social donde el individuo es el centro de todo, una suerte de humanismo egoísta y despreocupado de su entorno engido en una actualizada modernidad, similar a la del siglo XIX, pero con elementos nuevos que han colaborado para ello se produzca como la infoxicación y el consumo desenfrenado (y no crítico) de los medios de comunicación (Beck, 2019; Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Finalmente, uno de los principales desafíos de una formación ciudadana más crítica y abierta a comprender las realidades sociales de diferente forma, sobre todo en contextos escolares, pasa por una enfoque teórico que desafíe no solamente a determinadas prácticas que son hoy nocivas en nuestra sociedad (consumo desenfrenado, acrítico y no sostenible de productos de cualquier tipo, las dinámicas de individualización en la sociedad contemporánea, etc.), sino también hacia aquel paradigma de modernidad, pero también de progreso; hacia su forma de comprender el mundo, ya obsoleto, así como nuestra forma de imaginar colectivamente de que todo ello parece inalterable (Anderson, 2006; Feyerabend, 2007).

3. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN, FUENTES Y METODOLOGÍA

En el presente artículo nos disponemos a fijar un objetivo de investigación: conocer y comprender las autopercepciones de nuestros informantes (estudiantes de cuarto medio) respecto a su condición socioeconómica y aspiraciones o expectativas laboral-formativas. Cumpliendo con dicho objetivo, en este trabajo nos proponemos a responder las incógnitas de investigación fijadas en la introducción de este artículo.

En primer lugar, señalamos a nuestros informantes: estudiantes de cuarto medio del establecimiento educacional público y mixto chileno Liceo Bicentenario de Viña del Mar (LBVM),

considerado de “excelencia” y como “referencia a la comunidad educativa”¹. Dichos estudiantes viñamarinos conformaron una muestra de 91 participantes. La selección de los participantes de nuestro estudio se realizó en el marco de nuestro acceso (profesores dispuestos a colaborar) y, sobre todo, considerando de que se tratase de estudiantes en su último año escolar. Nos interesó estudiar las percepciones socioeconómicas de futuros ciudadanos (cercanos a la mayoría de edad) en un contexto de educación pública y de excelencia. La excelencia académica involucró, además, una diversidad especial, pues los estudiantes provenían de diferentes zonas de la ciudad e, incluso, de lugares más lejanos.

En segundo lugar, definimos nuestro acceso al LBVM y a los propios estudiantes. Dicho acceso se produjo a través de dos profesores de Historia (Andrés y Diego) del mencionado centro, el cual permitió que el investigador pudiera acceder al aula. Una vez en ella, la investigación en torno a las autopercepciones de los estudiantes se elaboró bajo un enfoque metodológico cualitativo, y de trabajo de campo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994; Everhart, 2007; Flick, 2007; Woods, 2016; Hernández y Mendoza, 2018).

El trabajo de campo en aulas se realizó desde finales del mes de julio hasta principios del mes de noviembre del año 2017, momentos previos a las elecciones presidenciales en Chile.

El objetivo de nuestra observación participante fue conseguir confianza y acercamiento con la fuente de información, o informantes, con el objetivo de que estos puedan ofrecer a la investigación hallazgos de mayor transparencia y mejor calidad (Rockwell, 2008; Diaz de Rada, 2008 y 2012; Guber, 2016). En nuestro caso, tras meses de estancia en aulas con los estudiantes con los que se trabajó, se les propuso la realización de estas entrevistas individuales, a las cuales solo dos estudiantes rechazaron hacerla al conocer que se trataba de una actividad optativa.

El proceso de recopilación de información y datos para este trabajo se realizó con el apoyo de notas de campo realizadas en el momento de las entrevistas, pero también en momentos previos y posteriores. Al estar situadas las entrevistas en un contexto de trabajo de campo (etnografía), se lograron registrar otros elementos (datos) que complementarán el contexto socioeconómico de los estudiantes. Las preguntas que les fueron formuladas a nuestros estudiantes se prepararon previamente, conformadas por un total de tres bloques de preguntas: 1) ¿Dónde vives? ¿Cómo describirías tu barrio?; 2) ¿Te consideras clase media? ¿Qué entiendes por clase media?; 3) ¿Cuántos integrantes tienes en tu familia? ¿Algo que quieras comentar sobre tu vida o familia?

Las entrevistas se realizaron en diferentes aulas dependiendo de los grupos (cinco cursos) de cada estudiante. Cada curso dispone de una letra (de la letra A la E), y los estudiantes están dispuestos por norma general en cada letra de curso según su rendimiento, siendo los estudiantes de la letra A los que mayor rendimiento académico poseen (mejores calificaciones), y los de la letra E los que peor rendimiento tienen. Las entrevistas fueron individuales y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos cada una. Las entrevistas no fueron grabadas, por lo que el registro fue anotado a mano en una libreta, pues la presencia de una grabadora era incomoda para muchos de los participantes.

¹ Proyecto educativo Liceo Bicentenario de Viña del Mar. Disponible en <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1676/ProyectoEducativo1676.pdf>

Por último, advertimos de las limitaciones de nuestro estudio, pues se trata de una investigación en un centro educativo situado en un contexto local y que además se encuentra fuera del ámbito capitalino. De esta manera, somos prudentes con el alcance de nuestro estudio, pues es un estudio de caso concreto que nos permite conocer una pequeña fotografía social. Entendemos que este tipo de trabajos se deben relacionar con otros futuros estudios y así seguir pensando la problemática que guarda esta investigación.

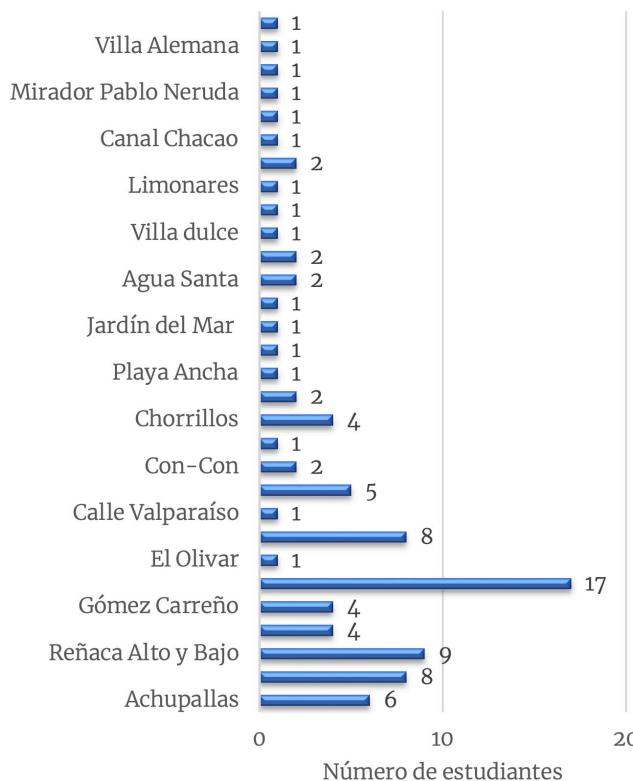
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS ALCANZADOS

Dividiremos nuestros resultados en los siguientes bloques: 1) Percepciones sobre su barrio y familia; 2) Consideraciones socioeconómicas: clases medias; 3) Resultados por curso.

4.1. Barrio y familia

Como podemos ver en el gráfico 1, la mayoría de los estudiantes reside en la ciudad de Viña del Mar (80 de 91), pero con mucha diversidad (30 lugares diferentes). No obstante, casi ningún estudiante vive relativamente cerca del centro LBVM, situado en una zona céntrica de la ciudad (calle 2 norte, que hace intersección con una de las arterias centrales de la ciudad: Avenida Libertad). Son estudiantes que deben acudir a la locomoción. Como dato extra, solo dos estudiantes de toda la muestra eran extranjeros, de nacionalidad colombiana (caso de migración reciente en Chile) y argentina (caso de doble nacionalidad, pero de residencia mayoritaria en Chile).

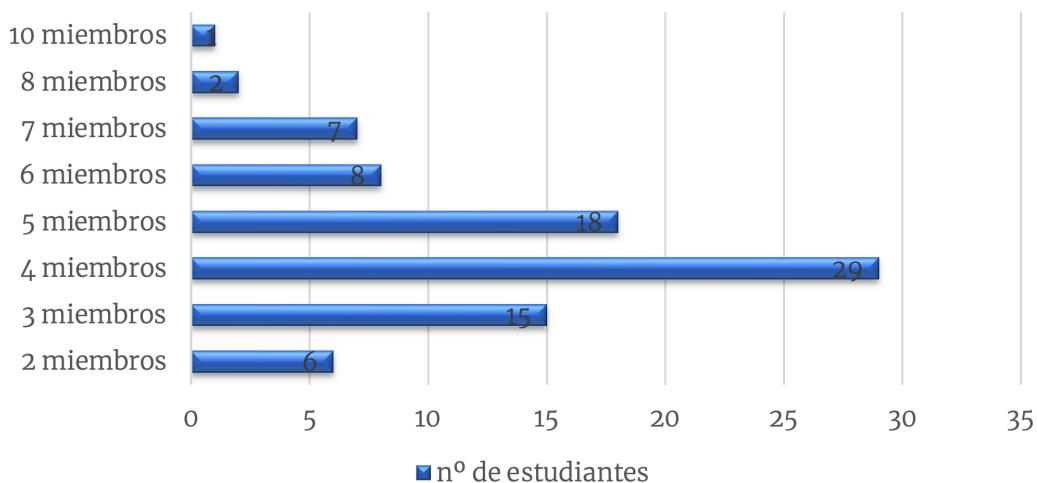
Gráfico 1. Lugares de residencia



Fuente: elaboración propia

Se les preguntó también a los estudiantes sobre sus núcleos familiares (número de familiares con los que convivían). Como vemos en el gráfico 2, los datos son variados, pero tienden a ser núcleos familiares de cuatro a más integrantes.

Gráfico 2. Núcleo familiar

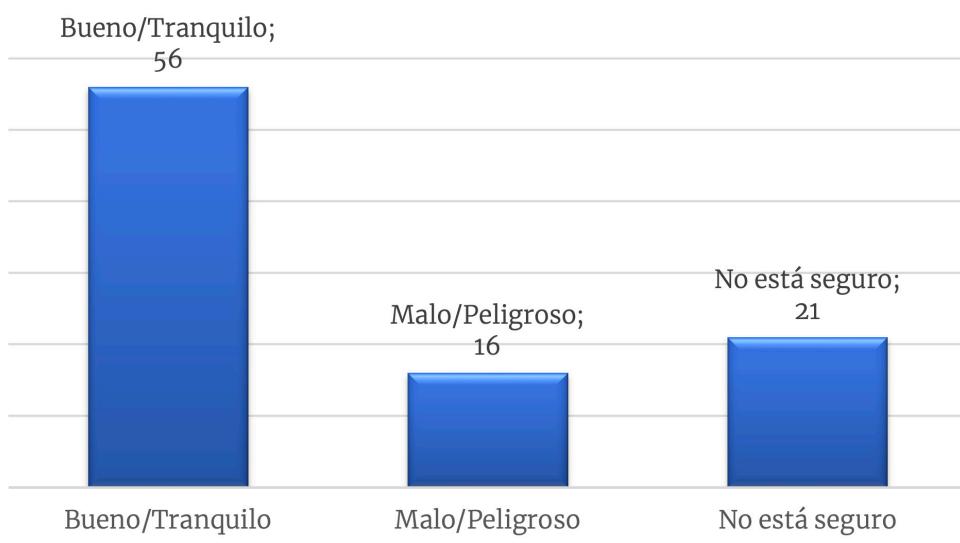


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes viven en zonas residenciales de carácter comunitario (lo que ellos denominan como “vida en comunidad”). Según nuestros registros etnográficos, la vida en comunidad la relacionan dos elementos fundamentalmente: el conocimiento de la comunidad (relaciones sociales cercanas) y el asociacionismo vecinal (juntas de vecinos, trabajo comunitario, etc.).

El elemento comunidad lo consideramos en este trabajo, ya que muchos de ellos se identifican con ello en el desarrollo de su vida diaria en su barrio. De los 91 estudiantes de nuestra muestra, más de la mitad afirman vivir en comunidad en sus barrios (49). Teniendo en cuenta este dato, se suma la percepción que tienen de sus barrios, del lugar o contexto donde viven (véase gráfica 3).

Gráfico 3. Percepción acerca de sus barrios



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 3 vemos que perciben su barrio como “tranquilo”, siendo una minoría los que lo perciben como “peligroso”. Fue especialmente interesante los que respondieron que “no estaban seguros” en dicha dicotomía bueno-malo. Si comenzamos a analizar los que piensan que su barrio es “tranquilo”, nos encontramos con declaraciones que matizan sus respuestas al dicotómico eje “bueno o malo”:

- “La tranquilidad del pasaje va empeorando según va subiendo de paradero”
- “Por las noches es peligroso”
- “De la escala del 1 al 10, mi barrio es un 8. No es malo, pero si hay mucha droga (marihuana). También hay violencia fuera de mi casa. Muchas veces aprecio como la gente se droga”
- “Tenemos cámaras y sistemas de vigilancia, por lo que es más tranquilo”
- “En el paradero 2 de Forestal donde yo vivo es tranquilo, pero a partir del paradero 4 ya hay violencia drástica: narco y delincuencia”
- “Es peligroso para quien no es de allí”
- “Tranquilo, pero limítrofe con lo malo, cerca de una población”²
- “Mi barrio está cerca del cerro Pataguas, un barrio complicado, y mis papás no me recomiendan que salga de noche”
- “Es un barrio cuico³ donde suelen ir a parar los jubilados marinos”
- “Mi barrio está lleno de flaites⁴. Mucha delincuencia, droga y robos”
- “Existen tres categorías en mi poblado: las casas buenas, normales y malas. Yo vivo en las normales”
- “Es un barrio normal. Hay de todo”
- “Barrio tranquilo de ex marinos viejitos”
- “Cerca hay barrios malos, con violencia y narco”
- “Hay zonas cercanas a mi casa donde abunda el narco”
- “Es tranquilo mi barrio, aunque a veces roban y se escuchan balazos”
- “Donde vivo es seguro (condominio) y fuera es peligroso (flaites y ladrones)”
- “Vivo en un condominio para aislarlo del peligro de afuera. Por las noches es peligroso”

Como podemos apreciar, los estudiantes que perciben como “bueno-tranquilo” sus barrios, en su mayoría señalan que están parcialmente rodeados de contextos que incluye, o bien delincuencia, o bien narcotráfico. Muchos coinciden también en que para los que no son del barrio es peligroso, por lo que ellos perciben de forma positiva sus barrios, ya que ellos vendrían a sufrir

² Por norma general, el concepto “población” en Chile tiene una connotación más negativa: de pobreza generalizada. Dependiendo de la población, la delincuencia puede variar. No todas son iguales.

³ El término “cuico” se refiere a gente acomodada. De clase “alta” o muy alta.

⁴ El término flaite se refiere a personas muchas veces procedentes de contextos marginales, relacionados con el narcotráfico, la delincuencia y la pobreza. Sin embargo, una persona pobre puede ser pobre sin necesariamente ser “flaite” (porque no trafica o no roba). La connotación de este término es siempre negativa y despectiva.

en menor grado la peligrosidad existente (la que fuere) en sus barrios. Esto nos llevaría a pensar en la idea de que tienden a justificar o embellecer sus realidades, cuando en realidad saben que no son muy buenas o tranquilas.

Los estudiantes que perciben de forma negativa sus barrios suelen ser más contundentes que sus otros compañeros; señalan situaciones más graves en sus declaraciones tales como:

- “No es peligroso, pero si han ocurrido cosas malas como asesinatos”
- “Vivo en una población callampa. Mal barrio. Solo la gente conocida puede salvarse de la violencia”
- “Mi barrio, lleno de gente, ha ido de mejor a peor”
- “Población mala. Mucho narco y violencia”
- “Donde vivo es malo, pero no peligroso. No hay lo básico como pavimentación, cañerías, postes de luz o locomoción para la gente que vive ahí. Vivo en una toma (vivienda ilegal) que se llama ‘Manuel Bustos’, la más grande de Chile”
- “Era bueno, ahora es peligroso, sobre todo para los que no son de allá”
- “Mientras más subes en el cerro, peor se pone”
- “En frente de mi casa se oyen disparos, y hay presencia del narco. Es peligroso”
- “Hay drogas, bandas y delincuencia”
- “El narco está cerca de mi casa. Algunas zonas de mi barrio no están pavimentadas”
- “Es peligroso, sobre todo si no conoces a la gente. Si no conoces el barrio es muy probable que te pase algo”

Los que perciben que sus barrios son “malos” lo interpretamos como una mezcla de precariedad y delincuencia, testimonios donde no esconden su deseo de salir de esas realidades.

Por último, los estudiantes que “no están seguros” sobre si es bueno o malo su barrio, realmente nos encontramos con percepciones muy similares a las matizaciones que hacían los estudiantes que percibían como “bueno” sus barrios:

- “Tranquilo, pero colindante con un barrio malo. Depende de uno el estar más seguro o no”
- “Antes era peligrosa, ahora menos y existe cierta tranquilidad”
- “Hay lados y lados, tanto bueno como malos. (...) Yo vivo entre lo bueno y lo malo”
- “Me sitúo en la periferia del barrio malo, siendo malo desde asesinatos, pasando por la droga y los robos”
- “Barrio normal, aunque me han robado en dos ocasiones”
- “Vivo entre lo bueno y lo malo, o sea el narco y la violencia. A veces por las noches se escuchan disparos y hay carreras callejeras ilegales. A pesar de todo eso, los carabineros⁵ no van”
- “Mi barrio está entre lo bueno y lo malo, con presencia del narco. Hace unos meses asesinaron a una persona fuera de mi casa. Vi el charco de sangre, pero no el cuerpo”

⁵ Se refiere al cuerpo de policía en Chile.

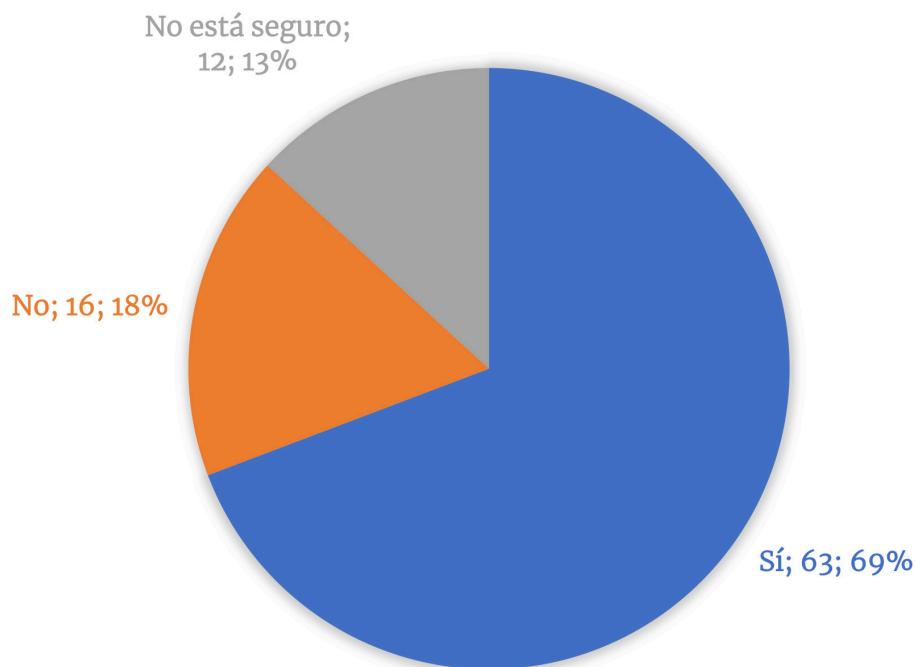
- “Mi barrio, lleno de gente, ha ido de mejor a peor”
- “Población mala. Mucho narco y violencia”
- “Normal”
- “Un poco más debajo de mi casa se pone feo...”
- “Entre lo bueno y lo malo. Vivo cerca del narco”
- “El narco está cerca de mi casa. Algunas zonas de mi barrio no están pavimentadas”
- “Es peligroso, sobre todo si no conoces a la gente. Si no conoces el barrio es muy probable que te pase algo”

Este grupo de estudiantes no quiere arriesgarse a que los perciban como que viven en “buenos barrios”, pero tampoco quieren caer en el estigma de que viven en “barrios malos”. Hacen mucha alusión a la frontera entre “lo bueno y lo malo”, que en muchas veces eso se traduce para ellos como “normal” (es decir, que no les ha llegado a pasar nada a ellos, pero si a gente que conocen).

4.2. Autopercepciones socioeconómicas

Respecto a las autopercepciones sobre la clase media, nos encontramos con una mayoría de estudiantes que se autoperciben como clase media (véase gráfico 4).

Gráfico 4. ¿Se considera clase media?



Fuente: elaboración propia

Al respecto vemos, mucha diversidad. Muchos hablan de que clase media es prácticamente sobrevivir. Algunos ejemplos son los siguientes:

- “Aquella clase que puede pagar las necesidades básicas”
- “Es aquella que puede costear las necesidades básicas y poco más, sin posibilidad de lujos como comprar una TV, comida en abundancia, mobiliario nuevo, ocio, etc.”
- “No eres pobre pero no te falta, es decir, puedes comer, vestirte y tener una educación. Sin eso eres pobre”
- “Vivir con lo justo” o “Es vivir con lo justo”
- “La clase media es masiva, y viven con lo justo”, o “Es vivir con lo justo, con lo básico”, o “Es vivir con lo justo, con recursos mínimos y sin que sobre el dinero”
- “La clase media es vivir para el mes”
- “Clase media es que no te falte de nada”
- “Me considero clase media, pero no como el que tiene propiedades o pueda permitirse lujos, sino como el que vive con lo justo”
- “Ser clase media es que no se pasan necesidades como el agua, la luz, internet...”
- “Clase media es que no te falte internet, la TV, un computador...”
- “No tener dinero suficiente para arreglar la casa”
- “Para mí clase media es no pasar hambre, es decir, tener pero que te sobre”
- “Que no te falte de nada: un techo, la comida...”
- “Clase media es tener todo lo que necesito. No me falta lo básico. Un lujo sería, por ejemplo, tener una casa propia”
- “No hay mucha clase media en verdad. La clase media es la que vive con lo justo”
- “Clase media son los que viven con lo mínimo”

También pudimos registrar percepciones que ligaban clase media a una cuestión puramente financiera. Estas fueron sin duda la más numerosas. muchos piensan que la clase media está asociada a la práctica forzada del ahorro, y el uso del endeudamiento. A continuación, mostramos algunas de dichas percepciones:

- “La clase más popular de Chile, que aspira a tener cada propia, aunque depende de cada persona. (...) La clase media está sujeta al ahorro, y ésta jamás podrá ser clase alta a pesar de que sea una clase que tenga mucha capacidad para soñar. (...) El emprendimiento es parte de la clase media”
- “Una clase (media) que se mueve en la estabilidad económica”
- “Es aquella clase que puede vivir acomodadamente”
- “Me considero clase media por motivos de ingresos..., como que no te falte de nada”
- “Defino clase media como aquel que ni tiene mucho, ni le falta”
- “Me considero clase media alta, sobre todo por los ingresos de mi papá y por el barrio donde vivo”

- “Soy clase media, aquella que le cuesta llegar a fin de mes”
- “Soy clase media, y considero que eso se produce cuando las necesidades básicas están cubiertas como la luz la comida, el agua..., no tienen grandes problemas, y la entretenimiento es algo que se hace muy de vez en cuando y en familia”
- “Soy clase media. La clase media es aquella que tiene deudas y las puede pagar, pero vives endeudado”
- “Clase media es aquella que vive de las subvenciones del Estado por motivos familiares”
- “Soy clase media emergente, por motivos de ingresos. La clase media es aquella que no puede permitirse muchas comodidades”
- “Me considero clase media, ya que puedo subsistir, es decir, tengo lo básico: comida, agua, reparaciones para la casa...”
- “Me considero clase media por los ingresos económicos”
- “Clase media es la que puede costearse los mínimos”
- “La clase media es según el tema económico”
- “Clase media depende de la plata⁶ que tengas”
- “Soy clase media por un tema de sueldo o ingresos mensuales”
- “Me considero clase media sobre todo por el hecho de que no me falta para comer”
- “Ser clase media es aquella familia que gana entre los 400 y 700 mil pesos al mes”
- “Ser clase media es tener un lugar estable para vivir, con ingresos estables para pagar lo básico: luz, agua, gas...”

Por último, también pudimos recopilar algunas percepciones sobre clase media relacionadas con la tranquilidad o la normalidad. En dicha normalidad, de clase media, se debería, para este grupo de estudiantes, tener acceso a estudios o formación profesional. Algunas percepciones que aluden a estas cuestiones son las siguientes:

- “Clase media es tener una vida tranquila”
- “Es algo normal (la clase media)”
- “La clase media es la clase promedio en Chile”
- “Considero clase media por aquellos que tienen estudios universitarios. Creo también que existe una diferencia social establecida entre oligarcas, las clases medias y los pobres”
- “Soy clase media por motivos de ingresos, pero también por capital cultural. Una persona de clase media debe tener capacidad de debatir o hacer sobremesa sobre temas de política mientras que los de clase baja no necesariamente”
- “Me considero clase media. Entiendo esta clase desde lo económico y cultural. Hay cierto estigma alrededor de lo público, sobre todo en educación. Nos pesa el estigma de la delincuencia”

⁶ Se refiere al dinero.

De los datos arrojados del gráfico 4, también vemos a la segunda porción más nutrida, lo que dicen que no se identifican como clases medias. He aquí algunos extractos de sus testimonios:

- “Soy clase baja” (respuesta repetida en tres ocasiones)
- “No me determino con ninguna clase. La clase media se define por ingresos económicos, lo cual permite subir de clase a través de los mismos”
- “Hay que ser realista. La clase media es más estable que la clase baja, en la cual te da lo justo para vivir, sin comodidades como comprarte un auto o irte de vacaciones a otro país”
- “No me gusta clasificar por clases a la gente”
- “No debería existir la clasificación de clases, es decir, una división social de este tipo. Aun así, la clase media se define por ingresos”
- “No me considero clase media, sino clase media baja por motivo de ingresos”
- “Soy clase media-baja, ya que vivo con lo justo. Las clases medias se caracterizan por ganar sueldos mínimos”
- “Mis necesidades básicas como la luz, el agua caliente o la comida están cubiertas, aunque el nivel de pavimentación no llega a mi casa, solo a la calle principal. No me identifico con clase media”
- “No soy clase media, soy clase trabajadora. Existen ricos y pobres”
- “Soy clase trabajadora. Tengo la experiencia de mi papá, que se sacrifica trabajando en el norte. Solo puede vernos una vez al mes durante siete días”
- “Me considero clase trabajadora. Existen dos clases solamente: la explotadora y la trabajadora; la clase media es una invención de la clase explotadora”
- “No me considero ni clase media ni pobre. La clase media es aquella que tiene de todo”
- “Soy clase baja. La clase media es la que puede comprar sin endeudarse”
- “La clase media no existe, únicamente la alta y la baja. Yo soy de clase baja”
- “Clase media son aquellos que les falta para lujos y tienen lo básico. Soy clase media-baja por falta de dinero para comida o transporte”
- “No me considero clase media ya que no tengo casa propia. Soy más bien clase media-baja, es decir, vivir con lo justo sin tener casa propia”

Muchos de estos estudiantes nos hacen conocer que son pobres, aunque no siempre con esta palabra, sin no más bien con estas otras denominaciones: “clase baja”, “clase obrera” o “clase media-baja”.

Finalmente, una minoría de estudiantes no quiso decir ni que eran clase media, ni baja, y argumentaron respuestas de este tipo:

- “Soy clase media-baja. La clase media es aquella que no le falta de nada. La media baja es que le falta sobre todo comodidades”
- “En la casa somos clase media-baja. Estamos tratando de subir”
- “Me considero como clase media-alta, ya que vivo bien”

- “Me considera clase media-baja, baja. La clase media es la que tiene ingresos promedio, mientras que la baja es la que no dispone de dinero para arreglar su propia casa. Aunque a pesar de que mi casa está en mal estado y es vieja, es mía”
- “Soy clase media-baja por motivos de ingresos. Clase media es vivir con lo justo”
- “Me considero clase media-baja por falta de ingresos mensuales, aunque lo básico está cubierto. La clase media sería trabajar para vivir, algo así como esclavos del trabajo y que se pueden permitir lujo”
- “Soy clase media-baja o baja por motivos de ingresos y por el barrio donde vivo (vive en toma). La clase media es la gente que tiene casa propia y auto propio. Yo vivo en la casa de mi abuelita”
- “Soy clase media-baja. Es vivir ajustados, con lo necesario, pero bien. Para mí clase media es poder irse de vacaciones”
- “Soy más bien clase baja. La clase media es la que puede tener una casa propia. Clase baja es tener y vivir con lo básico”
- “Soy clase media-baja: a veces estás bien y a veces mal. Estar bien es que no te compres cosas y estar mal es estar sin luz. Ser clase media es poder darse lujo”

A pesar de que todos estos estudiantes no estén seguros de si son clase media, tienen claro que son menos que eso, pero sin llegar al extremo de “clase baja”. En nuestros registros etnográficos pudimos registrar un cierto temor a esta dominación, pero, sobre todo, a la pobreza, a ser pobre, una realidad que al parecer les asecha o les rodea y que les cuesta reconocer.

4.3. Resultados agrupados por curso (A-E)

En el presente trabajo hemos estudiado una serie testimonios en estudiantes secundarios sobre sus percepciones socioeconómicas y situándolos en sus contextos locales. En nuestros resultados hemos evidenciado situaciones complejas en ellos, a veces un tanto contradictorias. Parecía que ellos mismos saben que “no les queda otra”, por lo que tienen que esforzarse al máximo por salir de dichos contextos a través de los estudios universitarios o, directamente, optar por emigrar a otros sectores habitacionales.

Fue especialmente de interés la división por grupos que tenían estos estudiantes, de la letra A la E, siendo los del grupo A con mayor proyección académica del centro y los del E los que menos. En aquella estructura, se pudo apreciar las diferenciaciones existentes, a pesar de que casi todos ellos gozaban de problemas compartidos. Los grupos poseían una especie de identidad de curso, por lo que los del grupo A (27), B (20) y C (17) se veían a sí mismo con mayor responsabilidad y situación de poder optar a las carreras universitarias con mayores salidas laborales (las mejores pagadas, tales como la medicina o la abogacía). Por otro lado, los estudiantes de los grupos D (15) y E (12) eran los más deprimidos en este sentido, con menores aspiraciones y menor autoestima personal.

Si hacemos una diferenciación rápida por grupos respecto a sus percepciones de sus barrios, veremos que, de aquella mayoría de 57 estudiantes, sobre los 91 estudiantes estudiados en total, que percibía positivamente su barrio, 19 pertenecen al grupo A, uno solo lo consideraba como

“malo” y siete de ellos “no estaban seguros”. En el grupo B, 15 lo consideraban bueno, tres como malo y cinco no estaban seguros. En el caso del grupo C, ya empezamos a ver un descenso de las percepciones positivas con respecto a sus barrios (nueve), mientras que los que consideraban como malo eran tres estudiantes, y seis no estaban seguros, de los cuales casi todos ellos decían que colindaban con “lo malo”. En el grupo D existe una tendencia similar. Siete estudiantes perciben sus barrios positivamente, cinco lo consideran malo y tres no están seguros. Por último, el grupo E, vuelve a una muestra similar a los grupos primeros, y ocho de ellos perciben como bueno sus barrios, mientras que cuatro lo perciben como malo, habiendo mayor dicotomía (no existen respuestas de “no lo sé o no estoy seguro”).

El grupo E, sin duda el más estigmatizado de los cinco, tiende a esconder sus realidades sociales, pero igualmente en sus testimonios manifiestan que realmente, y a pesar de sus respuestas iniciales, manifiestan que colindan con realidades muy duras.

Por otro lado, cabe destacar la comparativa de las autopercepciones socioeconómicas. Si comenzamos nuevamente por el grupo A, nos encontramos con 14 estudiantes que se consideran clase media, con ocho que dicen que no, y con cinco que manifiestan que no están seguros. En el grupo B apreciamos algo similar, donde 14 dicen que se autoperciben como clase media, cinco entienden que no y uno solo no está seguro de ello. Ya en el grupo C son más determinantes, y la balanza se inclina hacia los que se consideran clase media, 16 estudiantes, mientras que solo un estudiante dice que no es clase media. De una tendencia similar, 11 de los estudiantes del grupo D se autoperciben como clase media, mientras que solo uno dice que no lo es y otros tres manifiestan que no están seguros de ello.

Finalmente, los estudiantes del grupo E coincide proporcionalmente con los resultados arrojados por el grupo D, siendo ocho los estudiantes que se consideran clase media, uno solo dice que no, mientras que tres de ellos dice que no están seguros. De esta forma, todo parece apuntar a que los estudiantes nuevamente, mientras peor sean sus realidades, mientras mayor sea el estigma, prefieren resguardarse con una etiqueta social que les ofrezca mayores certezas y apariencias de cara al exterior, aunque luego, insistimos, manifiesten abiertamente su percepción de clase media como un estatus social y económico de supervivencia o, como decían ellos, de “vivir con lo justo”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos podido apreciar que nuestros resultados, fruto de análisis con estudiantes de cuarto medio del Liceo Bicentenario de Viña del Mar, apuntan a una tendencia que parece más o menos clara: asimilación de realidades sociales y económicas difíciles o muy duras, donde en muchas ocasiones vemos un encubrimiento parcial de sus propias situaciones con etiquetas socioeconómicas como lo es “clase media”.

Reconocemos que en torno a estudios empíricos relacionados con nuestro objeto de estudio hay muy pocos en los últimos 10 años. Los estudios sobre las clases medias parecen haber “pasado de moda” en la academia. Si bien existen aún estudios sobre clases sociales, sobre este concepto en particular parece haberse dejado atrás, sobre todo con estudios que advierten sobre el fin de la clase media (Guilluy, 2019; Hernández, 2014). Si bien conceptualmente estamos

de acuerdo, en la práctica hemos visto como estudiantes secundarios aún se identifican con esa categoría, etiqueta o clase socioeconómica. Una minoría nutrida fueron los que destacaron que, o bien que pertenecen a una “clase baja” o a un nivel intermedio (media-baja). La clase media no ha desaparecido aún, un concepto que aún sirve en estudiantes como los que hemos podido observar y entrevistar para que embellezcan o recurran a eufemismos respecto a sus realidades precarias o su pobreza material.

Pero más allá del concepto “clase media”, está la cuestión de como ellos perciben sus propias condiciones socioeconómicas. Más allá de la categoría social o económica en cuestión (la que fuere), nuestros estudiantes nos ofrecieron información sobre que entendían sobre lo que es “justo” o “básico” para lograr subsistir mes a mes, algo que nos arroja a un escenario analítico, pero también de reflexión sosegada, más complejo sobre como estos estudiantes asimilan lo que seguramente no deberían asimilar, aceptar o normalizar. Ahí están los ejemplos de algunos estudiantes nos señalan no solamente sus realidades de pobreza, sino también de violencia en sus barrios, donde muchas veces conviven con el narcotráfico y los estruendos producidos por las armas de fuego.

Vemos trabajos que apuntan a cuestiones que atiende de nuestro problema de investigación, aunque de forma segmentada y con orientaciones diferentes con respecto al objeto de estudio. Vemos resultados similares con respecto a lo que resolvemos frente a las percepciones neoliberales de los jóvenes (Mera *et al.*, 2017; Rodríguez y Reich, 2021), aunque, como señalábamos, con modificaciones con respecto al objeto de estudio, así como con distintos enfoques teórico-metodológicos (fundamentalmente sociológicos). También vemos resultados cuantitativos sobre la identificación con clase media, en los cuales observamos una relación en nuestros resultados con respecto a que aún sigue siendo hegemónica la percepción socioeconómica hacia las clases según la condición económica, donde encontramos una especial filiación hacia la clase media (Pérez Ahumada y Andrade de la Horra, 2021; Hernández y Carrasco, 2021).

Por otro lado, y asociado a nuestros hallazgos, con respecto a las perceptivas laborales y su antecedente negativo y mayoritario de exclusión a dicho ámbito por parte de nuestros estudiantes (si es que estos no acceden a una formación superior), vemos coincidencias en dichas percepciones, aunque en otros contextos geográficos, lo cual también nos señala que no es un problema exclusivo de nuestra muestra analítica (Castro, García y López, 2020).

Otros estudios e investigaciones asociados a nuestra problemática respecto al estudio de percepciones sobre la percepción de la pobreza también nos dan pistas sobre el problema de una asimilación peligrosamente dócil o normalizante ante la misma en los jóvenes del siglo XXI (Lindsay, 2011; Torres, 2020; Contreras e Hidalgo, 2021).

Quizás el problema que vemos con este panorama es la mayoritaria presencia de un paradigma cuantitativo, objetivista y positivista alrededor de estos estudios. Aunque valiosos, consideramos que es necesario un enfoque más cualitativo cercano a estudios antropológicos, que sean capaces de administrar objetivos dirigidos tanto hacia la muestra (en nuestro caso, percepciones socioeconómicas), como hacia los diferentes contextos político-sociales, es decir, la necesidad de integrar además enfoques teóricos provenientes desde la Historia o la Filosofía.

En nuestro trabajo nos dimos cuenta de la importancia de escuchar más allá del “si” o el “no” del estudiante, de sus percepciones en un contexto de cercanía y cierta confianza. La práctica etnográfica previa a las entrevistas tuvo una implicación relevante en nuestro estudio, pues al principio del estudio no todos los estudiantes eran receptivos a ser entrevistados. Fue absolutamente necesario conocerlos antes y mostrar cierto compromiso con sus problemáticas en el momento de la observación participante, pues tratar con seres humanos implica entender diversidades sociales y culturales.

Finalmente, señalamos la idea central que emerge tras este estudio: la presencia de una ciudadanía en formación (estudiantes en vías hacia la mayoría de edad y el mundo laboral-universitario) resiliente ante sus problemas, asimiladora de sus limitaciones económicas, condescendiente hacia las causalidades y consecuencias de estas, donde el presente y el futuro inmediato les empuja a continuar su recorrido vital. De esta manera, entendemos que es un tanto urgente reflexionar sobre el tipo de ciudadanía que se está construyendo en las aulas; de las herramientas de pensamiento que se les está enseñando para conformar percepciones más desafiantes ante sus problemas, y miradas más críticas ante los principales desafíos sociales y económicos que observan a diario en sus vidas.

REFERENCIAS

- Abarzúa, L. (2020). Ethnography and Education Policy. A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools, *Perfiles educativos*, 42(170), pp. 196-202.
- Aguilar Moncayo, L. N., G. I. García Camacho, L. Y. Morales Rodas y S. L. Morales Noriega (2020). Percepción estudiantil acerca del uso de herramientas tradicionales vs tecnológicas, en el aprendizaje aplicado a las ciencias numéricas y lingüísticas, *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 5(3), pp. 192-210.
- Alonso, L., C., Fernández Rodríguez y R. Ibáñez Rojo (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política, *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (37), pp. 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18983>
- Alvarado Andino, P., Y. Inzhivotkina, S. I. Agudelo Angus y A. A. Rodríguez Caamaño (2021). Percepción estudiantil sobre el uso de entornos virtuales como herramientas de aprendizaje del inglés, *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 6(6), pp. 476-92.
- Álvarez Gil, M. F. (2019). Construyendo y reconstruyendo identidades y mundos. Propuestas sociales de educación artística con niños indígenas, *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 49(2), pp. 185-222. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.22>
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas*, Fondo de cultura económica.
- Anderson, P. (2008). “Historia y lecciones del neoliberalismo”. En F. Hourtart y F. Polet (Coords.), *El otro Davos: globalización de resistencias y de luchas* (pp. 13-30). Editorial Popular.
- Aranda Bustamante, G. (2016). Human Rights, Economic Liberalism and Social Affairs in Post-Pinochet Chile, *Contexto Internacional*, 38(1), pp. 133-63
- Araujo, K. (2017). Sujeto y neoliberalismo en Chile: rechazos y apegos, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Bayón, M. C., y G. A. Saraví, (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias, *Desacatos*, (59), pp. 68-85.

- Beck, U. (2017). *La metamorfosis del mundo*, Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*, Paidós.
- Beck, U. y E. Beck Gernsheim (2003). *La Individualización El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Ediciones Paidós.
- Becker, R. (2021). *La tiranía del mercado. El auge del Neoliberalismo en Chile*, LOM Ediciones.
- Böhmler, A. (1998). *El ideal cultural del liberalismo. La filosofía política del ordo-liberalismo*, Unión Editorial.
- Boyer, R. (2020). Las crisis financieras como conflicto de temporalidades, *Encuentros*, 18(3), pp. 100-116.
- Branco, S. F., y P. E. Brott (2017). The elementary school counselor's voice in counseling transracially adopted students, *Professional School Counseling*, 21(1), pp. 26-36.
- Castro Saucedo, L. K., C. H. García Cadena, y R. E. López Estrada (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, *Revista De Ciencias Sociales*, 26(1), pp. 38-50. <https://doi.org/10.31876/rcc.v26i1.31309>
- Chukwunyere, I. (2021). *School Is A Joke: Ethnography of Inner City Public School Students' Perception and Sensemaking of School and Schooling*, South Carolina, Covenant Books.
- Chung, C. K. y Reimers, F. M. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, Fondo de Cultura Económica.
- Contreras-Montero, B. y M. Hidalgo-Mesa, (2021). Percepción de la pobreza, ideología política y nivel de ingresos como factores de análisis de las actitudes aporófobas en Granada, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, pp. 103-122.
- Couch, S., A. Skukauskaite, L. B. Estabrooks (2019). Invention Education and the Developing Nature Of High School Students' Construction Of an "inventor" Identity, *Technology & Innovation*, 20(3), pp. 285-302.
- Díaz de Rada, Á. (2008). "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?". En M. I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación* (pp. 24-48). Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*, Trotta.
- Espinoza, O., L. E. González, D. Castillo, y S. Neut (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de "segunda oportunidad". La experiencia chilena, *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), pp. 1171-1193.
- Everhart, R. B. (2007). "Leer, escribir y resistir". En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díez de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Trotta.
- Fair, H. (2010). Hacia una epistemología del neoliberalismo. Pensar. *Epistemología y Ciencias Sociales, Pensar, Epistemología y Ciencias Sociales*, (5), pp. 131-150.
- Fayerabend, P. (2007). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Tecnos.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata.
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio: una historia del mundo desde 1945*, Pasado & Presente.
- Garcés Durán, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*, LOM Ediciones.

- García Fernández, G. A. (2021a). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016), *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(36), pp. 37-59.
- García Fernández, G. A. (2021b). "Libertad, igualdad y derechos en tiempos de crisis y futuros inciertos". En E. Cavieres Figueroa y P. Pérez Herrero (Coords.). *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 81-95). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- García Fuentes, J. (2019). La visibilidad de los jóvenes 'Ni-Ni' en el contexto económico español, *Psicoperspectivas*, 18(3), pp. 52-64. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1645>
- Gindin, S. y L. Panitch (2012). *The Making of Global Capitalism: The Political Economy Of American Empire*, Verso Books.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Siglo Veintiuno.
- Guilluy, C. (2019). *No Society. El fin de la clase media occidental*, Taurus.
- Gutiérrez, R. B. y E. Díaz Herráiz (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar, *Anales de psicología*, 36(1), pp. 92-101.
- Halvorsen, T. A. (2018). My Face Is More than Me. A Nordic Researcher in the South: An Autoethnographic Retrospective Perspective, *International Review of Education*, 64(6), 845-864. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9744-8>
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Editorial Paidós Ibérica.
- Harman, M (2017). The Interaction of Culture, Self-Perception, and Depression in Native American Youth, *Michigan Sociological Review*, 31, pp. 152-72.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*, Akal.
- Heiss Bendersky, C. (2020). Chile: entre el estallido social y la pandemia, *Análisis Carolina*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179065>
- Hermsen, J. (2019). *La melancolía en tiempos de incertidumbre*, Siruela.
- Hernández, E. (2014). *El fin de la clase media*, Clave intelectual.
- Hernández, M. y A. Carrasco (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la desegregación en las escuelas, *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 20(1), pp. 6-17.
- Hernández-Sampieri, R. y C. P. Mendoza Torres (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, McGraw Hill.
- Hernando Mora, I. y R. Sanz Ponce (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de Secundaria, *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 255-276. <https://doi.org/10.6018/j/308991>
- Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización*, Herder.
- Linday Templeton, B. (2011). Understanding poverty in the classroom. Changing Perceptions for Student Success, R&L Education.
- Llanos Reyes, C. (2021). ¡No son 30 pesos, son 30 años! Chile (1989-2019) ¿Los fracasos de la transición y el modelo económico chileno?, *Millars. Espai i Història*, 1(50), pp. 43-76.
- Lupión Cobos, T., A. J. Franco Mariscal y J. R. Girón Gamero (2019). Predictores de vocación en Ciencia y Tecnología en jóvenes: estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la

influencia de participar en experiencias educativas innovadoras, *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 16(3), pp.1-21. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102

Madariaga, A. (2019). La Continuidad del Neoliberalismo en Chile, *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 13(2), pp. 81-113. <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n2.2019.23217>

Medina Cruz, H., A. Lagunes Domínguez, C. A. Torres Gastelú, H. Medina Cruz, A. Lagunes Domínguez y C. A. Torres Gastelú (2018). Percepciones de Estudiantes de Nivel Secundaria sobre el uso de las TIC en su Clase de Ciencias, *Información tecnológica*, 29(4), pp. 259-66. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000400259>

Mera, M. J., G. Martínez-Zelaya, M. Á. Bilbao y A. Garrido (2018). Chilenos ante la inmigración: un estudio de las relaciones entre orientaciones de aculturación, percepción de amenaza y bienestar social en el Gran Concepción, *Universitas Psychologica*, 16(5), pp.1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.cier>

Mischel, J. y A. Kitsantas (2020). Middle School Students' Perceptions of School Climate, Bullying Prevalence, and Social Support and Coping, *Social Psychology of Education*, 23(1), pp. 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>.

Moliner García, O., L. Moliner Miravet y A. Sanahuja Ribés (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar, *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), pp. 455-69. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>.

Morrison, K. (2018). Students' Perceptions of Unfair Discipline in School, *The Journal of Classroom Interaction*, 53(2), pp. 21-45.

Nichols, N. (2019). *Youth, School, and Community: Participatory Institutional Ethnographies*, University of Toronto Press.

Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*, Paidós Ibérica.

Pérez Ahumada, P. y V. Andrade de la Horra (2021). Clase, política y percepción del conflicto de clases en Chile, *Temas sociológicos*, (29), pp. 323-353.

Pérez Herrero, P. (2016). "Estados, naciones e historias a comienzos del siglo XXI". En J. R. De la Fuente y P. Pérez Herrero (Eds.). *El reconocimiento de las diferencias (Estado, naciones e identidades en la globalización)* (pp. 165-198). Marcial Pons.

Pérez Herrero, P. (2021). "Libertad, igualdad y solidaridad. Desde fines del siglo XVIII hasta comienzos del siglo XXI". En E. Cavieres Figueroa y P. Pérez Herrero (Coords.), *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 23-54), Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rausky, M. E. (2020). Trayectorias laborales en la calle, *Cuadernos de antropología social*, (51), <https://doi.org/10.34096/cas.i51.5267>.

Rockwell, E. (2008). "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico". En M. I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Trotta.

Rodríguez Minor, R. y C. Reich López (2021). El neoliberalismo en Argentina. Percepciones ciudadanas de una crónica fatalista, *El trimestre económico*, 88(350), pp. 483-522. <https://doi.org/10.20430/ete.v88i350.1082>

- Rodríguez, H. G. y C. R. Menéndez de Llano (2019). “Entre el victimismo meritocrático y la resignación: Dos percepciones antagónicas de la precariedad juvenil en España, *Cuadernos de relaciones laborales*, 37(1), pp. 31-48.
- Rodrik, D. (2018). *Hablemos claro sobre el comercio mundial: ideas para una globalización inteligente*, Deusto Ediciones.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*, RBA libros.
- Rosenblatt, H. (2020). *La historia olvidada del liberalismo*, Crítica.
- Salas Rueda, R. A. (2020). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Facebook y Twitter en el contexto educativo por medio de la ciencia de datos y el aprendizaje automático, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (58), pp. 91-115. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74056>
- Sandel, M. (2020). La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común? Debate.
- Stahl, G. (2018). *Ethnography of a Neoliberal School: Building Cultures of Success*, Routledge.
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1 % de población tiene lo que el 99 % necesita*, Taurus.
- Streeck, W. (2011). The crises of democratic capitalism, *New left review*, (71), pp. 5-26.
- Streeck, W. (2017). *¿Cómo terminará el capitalismo? Ensayos sobre un sistema en decadencia*, Traficantes de sueños.
- Torres, R. (2020). Explorando la percepción de los jóvenes sobre el trato que recibe la población en situación de pobreza en Chile, *Sociologando*, 10(1), pp. 40-46.
- Wallerstein, I. (2015). “La crisis estructural, o por qué los capitalistas ya nos encuentran gratificante al capitalismo”. En I. Wallerstein, R. Collins, M. Mann, G. Derluguian, y C. Cralhoun (Eds.), *¿Tiene futuro el capitalismo?* (pp. 15-46), Ciudad de México, Siglo XXI.
- Woods, P. (2016). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós.