

EL DESINTERÉS POR LA FORMACIÓN ACADÉMICA ENTRE LOS JÓVENES COLOMBIANOS: CAUSAS ESTRUCTURALES, FAMILIARES Y CULTURALES Y CONSECUENCIAS SOCIALES

Jairo Pabón Duarte¹
jairopd600@gmail.com
Institución Educativa
Rural Los Cedros,
Municipio de La Esperanza Norte Santander
Colombia

Recibido: 28/08/2025

Aprobado: 15/09/2025

RESUMEN

El presente artículo de revisión analiza cómo el desinterés hacia la formación académica incide en las oportunidades y en la calidad de vida de los jóvenes en Colombia. Desde este supuesto, se examinan las causas del creciente desinterés por la formación académica, profundizando en factores de carácter estructural como los bajos estratos socioeconómicos, las desigualdades territoriales y las fallas de calidad que presenta el sistema educativo colombiano. Se consideran también factores vinculados al entorno familiar, donde la falta de apoyo parental, las expectativas limitadas y las responsabilidades domésticas contribuyen a la precariedad de la trayectoria escolar, así como aspectos culturales que afectan las normas sociales relativas a la educación y las aspiraciones profesionales de las nuevas generaciones. El estudio se apoya en un marco teórico basado en la teoría de las representaciones sociales y en la hermenéutica, que permite comprender los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escuela y al estudio. Metodológicamente, se desarrolla una revisión teórica de la literatura en bases de datos indexadas, informes estatales y estadísticas oficiales recientes (2020-2025), centrada en educación básica y media, con el fin de asegurar una perspectiva actualizada y contextualizada. Los resultados de la revisión muestran la compleja interacción entre condicionantes macroestructurales (pobreza, brechas territoriales, baja calidad y efectos de la pandemia), factores familiares (capital educativo del hogar, climas conflictivos, trabajo y cuidados) y factores culturales (representaciones de la escuela como poco útil,

¹ Licenciado en lengua castellana (2017) por la universidad Católica del Norte, especialista en aplicación de TIC para la enseñanza (2019) y magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación (2020) por la universidad de Santander.

cultura de la inmediatez, normas de género), así como sus consecuencias en la reproducción de desigualdades sociales, la reducción del capital humano, la deserción escolar, la exclusión laboral juvenil y el debilitamiento de la cohesión social. Se identifican vacíos de investigación en contextos rurales, étnicos y fronterizos, y se concluye que se requieren políticas intersectoriales y prácticas educativas más pertinentes para revertir el desinterés académico juvenil y sus repercusiones en la sociedad colombiana contemporánea.

Palabras clave: desinterés académico, factores estructurales, dinámicas familiares, factores culturales, consecuencias sociales.

LACK OF INTEREST IN ACADEMIC EDUCATION AMONG YOUNG COLOMBIANS: STRUCTURAL, FAMILY, AND CULTURAL CAUSES AND SOCIAL CONSEQUENCES

ABSTRACT

This review article analyzes how disinterest in academic education affects the opportunities and quality of life of young people in Colombia. Based on this assumption, it examines the causes of growing disinterest in academic education, delving into structural factors such as low socioeconomic status, territorial inequalities, and quality failures in the Colombian education system. It also considers factors related to the family environment, where lack of parental support, limited expectations, and domestic responsibilities contribute to the precariousness of the school trajectory, as well as cultural aspects that affect social norms related to education and the professional aspirations of the younger generations. The study is based on a theoretical framework grounded in social representation theory and hermeneutics, which allows for an understanding of the meanings that young people attribute to school and studying. Methodologically, a theoretical review of the literature in indexed databases, state reports, and recent official statistics (2020-2025) is developed, focusing on basic and secondary education, in order to ensure an updated and contextualized perspective. The results of the review show the complex interaction between macrostructural determinants (poverty, territorial gaps, low quality, and effects of the pandemic), family factors (educational capital of the household, conflictive environments, work, and caregiving), and cultural factors (perceptions of school as unhelpful, culture of immediacy, gender norms), as well

as their consequences in the reproduction of social inequalities, the reduction of human capital, school dropout, youth labor exclusion, and the weakening of social cohesion. Research gaps are identified in rural, ethnic, and border contexts, and it is concluded that intersectoral policies and more relevant educational practices are needed to reverse youth academic disengagement and its repercussions on contemporary Colombian society.

Keywords: academic disengagement, structural factors, family dynamics, cultural factors, social consequences.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental y un motor clave para el desarrollo social y la movilidad social (Trucco, 2023). Invertir en educación de calidad permite una mayor innovación y productividad de la fuerza laboral, además de facilitar la generación de ingresos y la reducción de la pobreza y la desigualdad (Trucco, 2023). En la Agenda 2030 de la ONU, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 exige garantizar “educación inclusiva y equitativa de calidad” para todos, pues el nivel educativo de la población incide directamente en sus oportunidades futuras (Trucco, 2023).

Por el contrario, interrumpir la trayectoria escolar (ya sea por deserción o por aprendizaje deficiente) compromete estos beneficios: la evidencia muestra que abandonar temprano la escuela conduce a menores ingresos, peor salud y menor participación cívica en la adultez (Trucco, 2023).

A escala global persiste una crisis educativa profunda; según la UNESCO (2024), 251 millones de niños y jóvenes en edad escolar permanecen fuera de la escuela en todo el mundo.

La anterior cifra apenas ha mejorado en la última década, y la mayoría de los no escolarizados vive en regiones de bajos ingresos; un ejemplo de esto se presenta en África subsahariana, donde el 33 % de los niños en edad escolar no asisten a la escuela (UNESCO, 2024). Al mismo tiempo, millones más asisten a clases, pero sufren ausentismo crónico o aprendizaje deficiente dentro del aula. No basta con estar matriculado: los nuevos indicadores de pobreza de aprendizaje resaltan que muchos estudiantes no adquieren competencias básicas.

En este escenario, antes de la pandemia de COVID-19 cerca del 57 % de los niños de 10 años en países de renta baja o media no podía leer y comprender un texto sencillo, y tras el cierre de escuelas esta tasa subió al 70 % (Banco Mundial, 2023). Estas cifras globales reflejan que, aun inscrito en la escuela, un alumno con baja comprensión lectora se desmotiva con facilidad y corre riesgo de abandonar sus estudios posteriores.

En el caso colombiano, estos problemas se entrelazan con factores estructurales y sociales específicos. Estudios recientes muestran que la deserción escolar en Colombia está asociada a profundas desigualdades socioeconómicas, donde la pobreza del hogar y la falta de respaldo familiar se mencionan como causas centrales de abandono (Yépez et al., 2024). Muchas familias de sectores vulnerables no pueden costear gastos asociados (uniformes, transporte, alimentación), y con frecuencia los

jóvenes deben dedicarse a trabajos o tareas domésticas en lugar de a estudiar, lo cual reduce su interés académico.

A nivel institucional, las escuelas rurales y urbanas marginales suelen enfrentar desafíos de infraestructura deficiente y recursos pedagógicos limitados (Yépez et al., 2024). En ausencia de espacios adecuados o de estrategias educativas innovadoras, mantener a los estudiantes comprometidos resulta muy difícil (Yépez et al., 2024). En suma, el desinterés académico de los jóvenes en Colombia se explica por una combinación de causas estructurales (carencias materiales, inequidades regionales) y familiares (falta de apoyo o motivación en el hogar), además de limitaciones del sistema educativo que no siempre adapta sus métodos a las necesidades de los estudiantes (Yépez et al., 2024).

En este contexto, el rol del docente resulta determinante para fomentar la motivación escolar. Se ha documentado que la empatía docente genera ambientes de aula más favorables y promueve el desarrollo integral de los alumnos (Valdés (2020). Un docente empático y comprometido sabe identificar las emociones y aspiraciones de sus estudiantes, motivándolos a aprender y a proyectar un futuro más prometedor.

Por el contrario, la enseñanza puramente transmisiva y rígida suele generar aburrimiento y retraimiento en los jóvenes. Varios diagnósticos educativos coinciden en que las prácticas tradicionales centradas en la memorización no bastan para involucrar al alumnado contemporáneo. Sin un liderazgo pedagógico que promueva metodologías activas y participativas, el interés estudiantil decae. De hecho, la falta de “estrategias

pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales” dentro de las instituciones educativas contribuye directamente al desinterés y a la deserción escolar (Yépez et al., 2024).

La confluencia de estas causas genera un círculo vicioso de exclusión educativa con consecuencias sociales profundas. Cuando los jóvenes abandonan la escuela, se ven truncadas sus posibilidades de ascenso socioeconómico y aumenta la brecha de desigualdad en el país (Báquen, 2023). La literatura especializada advierte que una población menos escolarizada perpetúa la pobreza y las inequidades (Trucco, 2023). En palabras de Yépez et al., (2024), la combinación de factores socioeconómicos y pedagógicos vulnerables “genera un ciclo de exclusión que perpetúa la deserción escolar”. Romper este ciclo, promoviendo que los jóvenes se interesen y permanezcan en la educación es un desafío esencial para Colombia; de lo contrario se desaprovecha el potencial productivo y social de una generación entera.

A este panorama se suma el impacto global de la pandemia de COVID-19 en la continuidad educativa. La pandemia se presentó como un punto de inflexión que profundizó tendencias preexistentes de abandono y desinterés, especialmente en la educación primaria y secundaria. Los cierres de escuelas afectaron a más del 90% de la población estudiantil mundial en 2020 y obligaron a una transición abrupta hacia modalidades remotas que no siempre contaban con conectividad, dispositivos o apoyo adulto suficientes, sobre todo en los hogares más pobres. Diversos informes señalan que estos cierres prolongados intensificaron las desigualdades previas, incrementaron la

pérdida de contacto con el sistema escolar y elevaron el riesgo de deserción prematura entre adolescentes y jóvenes, con retrocesos en indicadores de aprendizaje y de permanencia que aún no han sido completamente revertidos (UNESCO, 2024; World Bank, 2022).

En este contexto, la reducción del abandono escolar temprano en la educación primaria y secundaria se ha convertido en un objetivo explícito de las políticas educativas en diferentes regiones del mundo. En la Unión Europea, por ejemplo, el abandono escolar temprano es hoy un indicador central de las estrategias de educación y formación, por estar asociado a trayectorias laborales precarias y a mayores riesgos de exclusión social (Roldán, 2024). En América Latina, los organismos regionales han resaltado que el abandono escolar no puede ser entendido solo como “falta de interés” del estudiante, sino como resultado de la interacción entre factores personales, familiares, escolares, económicos y territoriales, que se profundizaron tras la pandemia (CEPAL, 2024; Lira et al., 2024). Esta perspectiva multidimensional es especialmente pertinente para analizar el desinterés por la formación académica entre los jóvenes colombianos, donde el abandono temprano sigue concentrándose en contextos de pobreza, ruralidad y alta informalidad laboral.

De forma paralela, diversas investigaciones doctorales y estudios internacionales han construido modelos explicativos complejos sobre el abandono escolar en secundaria, resaltando que la decisión de dejar de estudiar es la fase final de un proceso de desvinculación progresiva. Estos trabajos destacan dimensiones personales

(motivación académica, sentido de autoeficacia, expectativas de logro), familiares (estilos de crianza, apoyo a las tareas, supervisión), escolares (clima de aula, relación con el profesorado, relevancia percibida del currículo) y socioeconómicas (ingresos del hogar, precariedad laboral, acceso desigual a recursos culturales) como determinantes del abandono y del desinterés por continuar los estudios (Suberviola, 2022; Suberviola, 2024; Roldán, 2024). Los hallazgos coinciden en que la utilidad percibida de la escuela para el proyecto de vida, la valoración de los recursos escolares y el vínculo afectivo con el centro educativo actúan como factores protectores frente al abandono, mientras que la sensación de irrelevancia de los contenidos, la falta de apoyo familiar y las expectativas bajas hacia el futuro favorecen el desapego y el desinterés académico (Mendoza & Mantilla, 2022; Delgado et al., 2024).

Estas evidencias internacionales ofrecen un marco de lectura para el caso colombiano. En contextos donde persisten brechas de pobreza, empleo informal y violencia, la escuela compite con otras urgencias materiales y simbólicas, y muchos jóvenes no perciben la educación básica y media como una vía realista de movilidad social. Al mismo tiempo, las trayectorias escolares se ven mediadas por dinámicas familiares marcadas por trabajos precarios, sobrecarga de cuidados, migración forzada o expectativas educativas limitadas, elementos que inciden directamente en la motivación para estudiar y en la decisión de permanecer o no en el sistema (Garzón, 2023; CEPAL, 2024). Así, el desinterés por la formación académica entre los jóvenes colombianos debe comprenderse como el resultado de la interacción entre impactos

macroestructurales (crisis sanitaria, desigualdades socioeconómicas), condiciones institucionales (calidad de las escuelas, pertinencia del currículo) y dinámicas familiares y culturales que configuran la manera en que la juventud valora la educación formal y le asigna un lugar en su proyecto de vida.

En este punto resulta clave considerar la noción de “compromiso escolar” y “desenganche” en los procesos de educación, categorías que permiten comprender mejor cómo se configura el desinterés por la formación académica. La literatura reciente muestra que el compromiso escolar integra dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, y que se asocia con mayor rendimiento, menos ausentismo y menor probabilidad de abandono (Sáez et al., 2023). Cuando el estudiantado percibe la escuela como irrelevante para su proyecto de vida, experimenta relaciones tensas con los docentes o no se siente reconocido en el aula, se incrementa el desenganche: baja participación, asistencia irregular, disminución del esfuerzo académico y, finalmente, intención de abandonar los estudios (Szabó et al., 2024). En consecuencia, el desinterés de los jóvenes colombianos por la formación académica puede leerse como una forma avanzada de desenganche escolar en contextos donde la calidad de la enseñanza, las relaciones con pares y profesores y la pertinencia del currículo no logran sostener su involucramiento cotidiano (Saracostti et al., 2025).

Desde una perspectiva socio-crítica, distintos autores advierten que la deserción y el desinterés no son fenómenos neutros, sino expresiones de desigualdades estructurales persistentes. Estos enfoques subrayan que la escuela, cuando no logra

cuestionar las jerarquías sociales existentes, termina reproduciendo la exclusión vinculada a la pobreza, la segmentación territorial, el racismo y la discriminación de género (Lira, 2024). En este marco, la salida temprana del sistema educativo y el desapego hacia el estudio reflejan no solo decisiones individuales, sino también la falta de proyectos escolares que dialoguen con la experiencia vital de los jóvenes y con las violencias que atraviesan sus comunidades (CEPAL, 2024). Para el caso colombiano, esta mirada permite entender el desinterés académico juvenil como síntoma de una estructura social que limita las oportunidades reales de movilidad y participación, especialmente para quienes habitan zonas rurales, barrios periféricos o territorios afectados por el conflicto armado.

Al pasar al panorama regional latinoamericano, se observa que la región logró importantes avances en cobertura de educación primaria y, en menor medida, de secundaria, pero enfrenta todavía límites significativos en materia de permanencia y culminación. Informes recientes señalan que la matrícula en primaria se ha aproximado a la universalización en la mayoría de países, mientras que en secundaria –y sobre todo en la secundaria alta– persisten brechas notorias entre zonas urbanas y rurales, así como entre grupos socioeconómicos (CEPAL, 2023). Aunque se ha ampliado el acceso, muchos adolescentes no concluyen este tramo educativo o lo hacen con bajos niveles de aprendizaje, lo cual restringe su tránsito a la educación superior y al empleo formal (Ortiz et al., 2023). Esta combinación de expansión cuantitativa con resultados desiguales en calidad y finalización alimenta el escepticismo de una parte de la juventud

latinoamericana sobre el valor instrumental de seguir estudiando, y contribuye al desinterés por la formación académica en contextos de precariedad laboral y alta informalidad.

Finalmente, los datos de deserción y población fuera de la escuela en América Latina evidencian la magnitud del desafío. La CEPAL estima que cerca de 9,6 millones de niños, niñas y adolescentes de la región siguen fuera del sistema educativo, y que uno de cada tres jóvenes no termina la educación secundaria (CEPAL, 2024). A ello se suma que la pandemia provocó la suspensión prolongada de clases presenciales para aproximadamente 170 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe, lo que profundizó el riesgo de abandono definitivo, en particular entre adolescentes pobres, rurales y pertenecientes a grupos históricamente excluidos (UNICEF & UNESCO, 2023).

Estas cifras confirman que la deserción juvenil y el desinterés por la formación académica no son fenómenos marginales, sino parte de una crisis educativa regional que afecta especialmente a quienes ya se encontraban en situación de vulnerabilidad estructural. En este marco, el análisis del caso colombiano se inscribe en una problemática latinoamericana más amplia, donde las causas estructurales, familiares y culturales del desinterés académico se entrelazan con modelos de desarrollo que no han logrado garantizar el derecho efectivo a una educación básica y media de calidad para todos los jóvenes.

Finalmente, es importante recuperar análisis que muestran que, aunque el acceso inicial a la escuela se ha ampliado, la calidad desigual y las trayectorias interrumpidas

refuerzan la estratificación social, lo que se articula con los bloqueos a la movilidad social en América Latina, una de las regiones más desiguales del mundo. Estos trabajos señalan que la educación ya no garantiza automáticamente movilidad ascendente para todos; la probabilidad de progresar depende en gran medida del origen social, del territorio y del tipo de escuela a la que se asiste (UNESCO, UNICEF & CEPAL, 2022; CEPAL, 2023). En este marco, el desinterés por la formación académica puede interpretarse como respuesta a la percepción de que los esfuerzos escolares no siempre se traducen en mejores oportunidades, especialmente entre jóvenes de hogares pobres, rurales o racializados, lo que refuerza la pertinencia de analizar, en el caso colombiano, las causas estructurales, familiares y culturales que configuran esa percepción.

En este marco, describir cómo en América Latina los cierres escolares fueron los más largos del mundo y acentuaron el riesgo de abandono escolar, sobre todo en secundaria, permite situar el caso colombiano dentro de una problemática regional compartida. Diferentes informes señalan que la suspensión prolongada de las clases presenciales debilitó el vínculo escuela–familia, dificultó sostener la enseñanza remota y afectó con mayor intensidad a los hogares sin conectividad ni acompañamiento adulto, lo que incrementó la probabilidad de que muchos estudiantes de secundaria asumieran responsabilidades laborales o de cuidado y aumentaran su desinterés por la trayectoria académica formal (CEPAL, 2024; UNESCO, UNICEF & CEPAL, 2022).

A continuación, resulta necesario incorporar síntesis de revisiones regionales que clasifican los factores de deserción en educación básica (primaria y secundaria) en

América Latina: factores extraescolares, escolares y personales. Estas revisiones describen categorías como: pobreza y necesidad de trabajar; baja escolaridad de los padres; violencia y vulnerabilidad social; deficiencias en infraestructura y recursos escolares; clima de aula, relaciones con docentes y pares; repitencia y experiencias de fracaso; así como problemas de motivación y expectativas de los propios estudiantes. Subrayar que estas revisiones confirman la naturaleza multifactorial del abandono y del desinterés académico permite entender que, en el caso de los jóvenes colombianos, las causas estructurales, familiares y culturales se superponen y refuerzan mutuamente (Buiza & Gutiérrez, 2024).

Desde esta perspectiva, es posible señalar que la deserción en primaria y secundaria tiene un costo económico y social elevado para los países latinoamericanos: pérdida de capital humano, menor productividad, expansión de la informalidad y mayor vulnerabilidad juvenil. La evidencia empírica vincula resultados de estudios regionales que muestran que el abandono limita las oportunidades de empleo formal, aumenta la probabilidad de inserción en circuitos de informalidad y precariedad, y se relaciona con mayores riesgos de exclusión social y participación en economías ilegales. En este sentido, introducir la idea de que el abandono escolar juvenil alimenta un “círculo vicioso” de desigualdad y mayor vulnerabilidad social es coherente con el objetivo de este artículo, pues el desinterés por la formación académica entre los jóvenes colombianos termina prolongando las mismas condiciones estructurales que lo originan (Lira, 2024; CEPAL, 2024).

En coherencia con lo expuesto, se puede cerrar esta primera parte mostrando que en Latinoamérica cuenta con una creciente producción académica que analiza el abandono y el desinterés en primaria y secundaria desde múltiples enfoques. En los últimos años se han desarrollado investigaciones cualitativas y cuantitativas, estudios biográficos con jóvenes que abandonaron, análisis de factores socioeconómicos y culturales, y propuestas pedagógicas para prevenir la deserción, lo que evidencia que el desinterés por la formación académica es un problema educativo y social prioritario en América Latina (Cedeño & Mantilla, 2022; Méndez et al., 2021; Buiza & Gutiérrez, 2024; Paitán & Figueroa, 2025; Ruiz & Álvarez, 2024).

A partir de este panorama regional, resulta pertinente concluir la sección indicando que Colombia comparte con la región estos desafíos: desigualdades estructurales, impacto de la pandemia, concentración del abandono en secundaria y tensiones entre calidad, pertinencia y permanencia. En los diagnósticos recientes señalar, de forma general, que los patrones descritos (pobreza, brechas territoriales, debilidades en la oferta escolar, desinterés y desenganche en adolescentes) se observan también en la educación básica y media colombiana, tanto en zonas rurales como urbanas, lo que refuerza la idea de que el desinterés por la formación académica no puede reducirse a una “falta de voluntad” individual (Gómez et al., 2022;). Todo ello justifica un análisis específico del desinterés por la formación académica entre jóvenes colombianos, que permita comprender cómo interactúan las causas estructurales, familiares y culturales y

cuáles son sus consecuencias sociales en términos de exclusión, desigualdad y oportunidades de futuro (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En el marco de este artículo, la teoría de las representaciones sociales ofrece un lente para comprender cómo los jóvenes colombianos interpretan la escuela, el estudio y su futuro académico. De acuerdo con Moscovici & Hewstone (1986), las RS buscan descubrir y analizar el pensamiento humano y su respuesta ante diferentes situaciones que se presentan en entornos normales, donde la cotidianidad ayuda a asimilar ciertas conductas que para algunos individuos no son correctas. Esta teoría intenta explicar el comportamiento individual de un ser humano ante un grupo determinado; es allí donde estos autores afirman que el hombre puede reproducir el contenido de la ciencia para su conocimiento y beneficio (Moscovici & Hewstone, 1986). Para estos autores, las RS se sustentan en la noción de Émile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim (1999) las representaciones colectivas concentran el pensamiento organizado y el que rige la sociedad; este pensamiento debe ser aceptado y promulgado por todos los integrantes de un grupo focalizado que quiera pertenecer a la sociedad.

Las representaciones colectivas forman el pensamiento de cada individuo y, de acuerdo con las acciones que este implemente, ayudarán a su incorporación a la sociedad de los individuos. Sin embargo, Moscovici & Hewstone (1986) señala que los diferentes tipos de pensamientos sociales pueden estar en contraposición de algunos grupos que pertenecen a la sociedad. Esta tensión resulta especialmente relevante cuando se analiza la manera como los jóvenes se representan la escuela secundaria:

mientras el discurso social exalta la educación como vía de movilidad, muchos estudiantes construyen imágenes de la escuela asociadas al aburrimiento, la desigualdad o la falta de oportunidades, lo que alimenta el desinterés y la intención de abandono (Causa et al., 2022; Marmolejo & Sifuentes, 2024).

De acuerdo con la conceptualización anterior se puede deducir que no todo pensamiento organizado es una RS, ya que todo acto humano es diferente a otro y, aunque se compartan pensamientos, mitos y valores, la manera de actuar y reaccionar puede ser diferente; y si a estas acciones se les adhiere la religión, el comportamiento individual y colectivo varía sustancialmente. Es por esto que la representación colectiva integra el conocimiento y el comportamiento humano y su desarrollo en la sociedad moderna; esto indica que la RS de cada individuo cambia por diferentes factores, entre ellos las condiciones estructurales, familiares y culturales que también atraviesan la experiencia escolar de los jóvenes (Castorina, 2017; Morchio & Marsollier, 2024).

Piña & Cuevas (2004) afirman que el sentido común de cada ser humano no se extingue con la sociedad moderna: ofrece transformaciones, pero es el individuo quien decide cuál será su comportamiento. Así mismo, expresan que en tiempos pasados los pensamientos especializados no se relacionaban con el sentido común; en la actualidad el sujeto intuye un pensamiento y lo corrobora con la ciencia; las nuevas tecnologías han logrado esta mezcla de saberes, llegando a hallazgos científicos que han marcado la sociedad. En el campo educativo, esto se refleja en la forma como los estudiantes combinan discursos escolares, medios de comunicación y experiencias familiares para

construir sus propias representaciones de lo que “vale” o “no vale” estudiar, lo que puede traducirse en compromiso con la formación académica o en desinterés por continuarla (Marmolejo & Sifuentes, 2024; Causa et al., 2022).

Las RS son las acciones que el individuo realiza de acuerdo con sus pensamientos y conocimientos y el entorno donde interactúa; estas acciones hacen que interprete su realidad y tome decisiones para su vida. Con estas vivencias el individuo recapacita y construye su proyecto de vida. En este artículo, esta reflexión se aplica a los jóvenes que han vivido condiciones de pobreza, violencia o exclusión y que no siempre han sido acompañados de manera adecuada, lo que deja huellas en su comportamiento, en sus relaciones sociales y en la forma como se representan la utilidad de la escuela. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales y la resiliencia juegan un papel decisivo en el cambio de actitud frente al estudio, en la reconstrucción del interés por la formación académica y en la posibilidad de evitar trayectorias de deserción temprana.

Asimismo, la teoría de la hermenéutica se asume como un sustento para comprender cómo los jóvenes interpretan su propia experiencia de vida, la escuela y las condiciones estructurales, familiares y culturales que influyen en su interés o desinterés por la formación académica. Si se parte de la definición básica de teoría, Christensen (2001). la define como “un planteamiento sobre qué causa qué y por qué, y bajo qué circunstancias”; este concepto nos acerca a una clara concepción de la teoría como un método mediante el cual una explicación da cuenta de un conjunto de teorías pasadas. Cada elaboración teórica parte del lenguaje y de las pautas explicativas de referentes

teóricos anteriores, donde la compatibilidad con el conocimiento previo hace surgir nuevas preguntas que se deben responder; allí se sitúa la conexión de la información recopilada y la nueva teoría (Dangal & Joshi, 2020). Desde esta perspectiva, la hermenéutica se vincula con la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, lo cual resulta relevante cuando se analizan las razones que llevan a los jóvenes a valorar o desvalorizar la escolaridad (Gillo, 2021).

De la Maza (2005) señala que el paso decisivo lo dio Martin Heidegger desde una hermenéutica que asume una tarea particular de la filosofía hacia una filosofía propiamente hermenéutica, donde explica la comprensión como una forma de conocimiento o un sistema de reglas metodológicas, en la que el hombre formula la apertura del hombre al ser. El pensamiento de este autor se despliega a partir de la reflexión con dos corrientes filosóficas: el neokantismo, centrado en la reflexión acerca de la lógica, la teoría del conocimiento y de los valores, y el vitalismo de Nietzsche, Bergson y Dilthey (De la Maza, 2005, p. 136). La metateoría comparte muchos conceptos con Heidegger, ya que la reflexión filosófica de estas vertientes pretende relacionar la objetividad del saber con el método cuya regla es “dejar que las cosas mismas” ofrezcan un juicio, opinión o interpretación acerca de ellas mismas. Según este concepto, la existencia es vista de forma crítica y reflexiva, donde se proporcionan respuestas a la existencia del mundo y todo lo que nos rodea (De la Maza, 2005).

Según Heidegger (1997), la intencionalidad implica que la conciencia está directamente dirigida a su objeto; por tanto, se debe criticar la conciencia para combatir una verdad, presentando una concepción de la fenomenología como ciencia de la vida inmediata o espontánea. Esto quiere dar explicación a eventos sucedidos, cómo afectan al ser y la respuesta que esto puede ocasionar; el ser humano puede adoptar una posición natural o sumirse en ella. Este autor conecta la fenomenología con la ética para dar respuesta al comportamiento humano. En consonancia con ello, el quehacer pedagógico se considera una práctica en la que cada día se debe aprender de acuerdo con las experiencias vividas y, de este modo, construir conocimiento nuevo que responda a los interrogantes que surgen en cada problema y ofrecer la solución acertada. Cuando el pensamiento no está en constante actualización, aparecen nuevos conceptos que dan explicaciones a las experiencias que vive el sujeto; por ello, la interpretación que los jóvenes hacen de su trayectoria escolar, de sus docentes y de las oportunidades que perciben se vuelve un eje central para entender el desinterés o la motivación hacia la formación académica (Faridah & Nurhayati, 2025; Kumasaka, 2025).

Heidegger (1997) ve al ser humano como un sujeto que tiene la obligación de interpretarse a sí mismo para poder llegar a su realización. Es por esto que el hombre debe darse a la tarea para sí mismo de desarrollar su concepto de la preocupación, el cual debe ser aplicado en toda la existencia humana, ocupándose del porqué de las cosas; el ser humano tiene que estar eligiendo y decidiendo, por esto necesita ocuparse de antemano y prever lo que puede ocurrir. Muchos filósofos concuerdan en que el

hombre es previsor: esto lo distingue del animal, ya que todo lo que vive es pensando en la construcción de un futuro y no solo en vivir el presente. Casi siempre el ser humano se anticipa en su proceder a los problemas que puede tener mañana y viene planteando desde antes soluciones para contrarrestar las consecuencias del futuro; sin esta previsión, no podría adaptarse al diario vivir y sucumbiría ante las dificultades que se le presenten. Estas ideas permiten vincular la hermenéutica con la reflexión sobre el proyecto de vida: cuando los jóvenes no logran visualizar un futuro posible asociado a la educación, sus interpretaciones sobre la escuela y el estudio pueden orientar decisiones de abandono o de desinterés por continuar la formación básica y media (Heidegger, 1997; Erazo-Borrás et al., 2022; Trucco, 2023).

Esta teoría resulta pertinente para el presente artículo porque permite comprender los diferentes conceptos teóricos del problema del ser y el desarrollo del conocimiento a través de la lógica. Queda evidenciada la diferencia que existe entre el ser y el hombre, puesto que el ser puede tomarse como algo indeterminado que no puede definirse lógicamente; en tanto, el hombre tiene una serie de características que lo identifican y le pertenecen, las cuales va desarrollando constantemente y evolucionando de acuerdo con sus vivencias. Son estas características las que unen al hombre con el ser y las que suponen la idea de que ninguna de las dos dimensiones es más importante que la otra, puesto que están unidas a través del desarrollo del conocimiento. Así, la respuesta que busca el ser dentro de sí mismo acerca del porqué de las cosas y de cómo los estados del conocimiento afectan su desarrollo utiliza la reflexión como supuesto teórico para dar

respuestas que el ser humano constantemente busca. En el contexto de este artículo, la hermenéutica permite comprender cómo los jóvenes colombianos, situados en contextos de pobreza, desigualdad familiar y culturas que en ocasiones desvalorizan la escuela, elaboran sentidos sobre la educación que pueden fortalecer su compromiso o derivar en desinterés por la formación académica y en riesgo de deserción (Dangal & Joshi, 2020; García, 2024; Hogan, 2025).

A partir de este recorrido, se evidencia que el desinterés por la formación académica de los jóvenes colombianos no puede entenderse como una simple falta de motivación individual, sino como el resultado de la interacción entre determinantes estructurales (pobreza, precariedad laboral, brechas territoriales), dinámicas familiares (bajo capital educativo, sobrecarga de cuidado, escaso acompañamiento escolar) y marcos culturales que relativizan el valor de la educación frente a otras estrategias de supervivencia (CEPAL, 2023; UNESCO et al., 2022; Trucco, 2023; Yépez et al., 2024).

La literatura reciente sobre deserción y abandono temprano en Colombia confirma que estos factores se expresan de manera diferenciada según el territorio, el estrato socioeconómico y la trayectoria escolar previa, generando patrones de exclusión educativa que afectan sobre todo a los adolescentes de contextos vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2022; DANE, 2023; Gómez et al., 2022). En este contexto, las representaciones que los propios jóvenes construyen sobre la escuela y sus posibilidades de futuro, así como los sentidos que atribuyen al estudio, resultan decisivas

para comprender por qué algunos persisten a pesar de las dificultades, mientras otros optan por el distanciamiento y el abandono de la formación básica y media.

En consecuencia, este artículo de revisión se propone analizar críticamente la producción reciente (principalmente 2020–2025) sobre el desinterés por la formación académica entre jóvenes colombianos, organizando la evidencia disponible en torno a tres ejes: las causas estructurales, familiares y culturales que alimentan el desenganche escolar; las consecuencias sociales asociadas a la deserción y al abandono temprano; y los aportes teóricos que permiten interpretar estos procesos desde las representaciones sociales y la hermenéutica. La revisión se orienta por la pregunta: ¿cómo describen los estudios recientes la relación entre condiciones estructurales, dinámicas familiares, valores culturales y desinterés académico juvenil en Colombia, y qué implicaciones sociales se derivan de estas trayectorias educativas interrumpidas? Con ello, se busca ofrecer una síntesis articulada que no solo sistematice hallazgos dispersos, sino que también visibilice los vacíos de conocimiento y las tensiones que deberían ser abordadas por futuras investigaciones y por las políticas educativas orientadas a garantizar la permanencia y el derecho efectivo a la educación de los jóvenes del país.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente artículo se desarrolló bajo una metodología de revisión teórica de carácter cualitativo. De acuerdo con Snyder (2019), este tipo de revisión implica la selección, análisis e interpretación crítica de estudios existentes para comprender en profundidad un fenómeno y organizar de manera sistemática los aportes conceptuales y empíricos disponibles. En este caso, la revisión se orientó a analizar el desinterés por la formación académica entre los jóvenes colombianos, considerando sus causas estructurales, familiares y culturales, así como sus principales consecuencias sociales.

Para la búsqueda y selección de información en bases de datos indexadas, se tuvieron en cuenta como criterios de inclusión: artículos publicados en el periodo 2020-2025, así como libros, tesis y otras fuentes académicas relevantes en español e inglés, con el fin de analizar información actualizada y garantizar la pertinencia del contenido. Para este proceso se utilizaron términos clave relacionados con el objeto de estudio, tales como: “desinterés académico juvenil”, “abandono escolar”, “deserción en educación básica y media”, “factores familiares y escolares”, “juventud y trayectorias educativas”, “consecuencias sociales de la deserción” y “Colombia”. Los documentos seleccionados fueron organizados en una tabla o base de datos que sistematiza la información de artículos, libros, tesis y otros documentos académicos, lo que facilitó su clasificación, el análisis comparativo y la síntesis de hallazgos en el contexto de la revisión.

En el desarrollo de la búsqueda de literatura se emplearon operadores booleanos (AND, OR) combinados con palabras clave y ecuaciones de búsqueda en bases de datos académicas de alto impacto como Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc y Dialnet, con el objetivo de identificar literatura reciente sobre desinterés académico, abandono escolar en secundaria, factores estructurales y familiares asociados a la deserción, y exclusión educativa juvenil en Colombia y América Latina. Posteriormente, se aplicaron filtros de temporalidad (2020-2025), tipo de documento (artículos, tesis, informes) y criterios de relevancia temática (foco en educación básica y media, población juvenil y contexto latinoamericano/colombiano). El uso de esta metodología permitió explorar conceptos clave, modelos explicativos y hallazgos de diferentes tipos de investigaciones, organizando la evidencia en torno a las causas estructurales, familiares y culturales del desinterés por la formación académica y a sus implicaciones sociales en la desigualdad, la exclusión laboral juvenil y la reproducción de la pobreza en Colombia.

Tabla 1.
Categorización de la revisión teórica

Autor(e)s y año	País / contexto	Nivel educativo	Tipo de estudio / fuente	Factores analizados (estructurales, familiares, escolares, individuales / culturales)	Principales hallazgos relacionados con desinterés y deserción
Trucco (2023)	América Latina (síntesis	Básica y media (en general)	Artículo de reflexión y revisión de	Estructurales: desigualdad de ingresos,	Muestra que más años de escolaridad se

REVISIÓN DOCUMENTAL

regional CEPAL) Paitán & Figueroa (2025) Revisión de estudios 2019-2024 en varios países (Latinoamérica predominante)	evidencia empírica Primaria y secundaria	Revisión de alcance ("visión general") de 58 artículos en bases como Scopus, WoS, ScienceDirect	pobreza infantil, brechas territoriales. Escolares: calidad de la oferta, segmentación del sistema. Culturales: expectativas sociales frente a la educación. Académico-escolares: bajo rendimiento, rezago, problemas de aprendizaje; institucionales: clima escolar, prácticas de evaluación; familiares: apoyo parental, capital cultural; individuales: motivación, proyecto de vida.	asociación a mayor movilidad social y menor pobreza, pero las brechas estructurales y la baja calidad de la oferta escolar limitan la permanencia de los jóvenes; el abandono temprano refuerza la exclusión social y económica. Identifican un aumento de investigaciones sobre deserción desde 2020, con énfasis en factores académicos e individuales; muestran que la deserción se explica por un entramado de factores escolares, familiares y personales, mientras que son menos frecuentes los estudios
--	--	--	--	---

Gómez et al., (2022)	Colombia, contexto pandemia COVID-19	Básica primaria y secundaria	Estudio empírico cuantitativo y documental sobre deserción en tiempos de pandemia	Estructurales: pobreza, conectividad, brecha digital; familiares: acompañamiento en casa, sobrecarga de trabajo infantil; escolares: cierre de instituciones, educación remota de emergencia.	centrados en estrategias preventivas y en el rol de la familia. Concluyen que el cierre prolongado de escuelas y la educación remota sin apoyos suficientes incrementaron el riesgo de abandono y el desinterés de niños y adolescentes, especialmente en hogares pobres y rurales, profundizando desigualdades previas.
Yépez et al., (2024)	Colombia, población joven	Secundaria y media	Artículo empírico de corte descriptivo sobre deserción juvenil	Estructurales: precariedad socioeconómica, desempleo; familiares: falta de apoyo a los estudios, conflictos intrafamiliares; escolares: infraestructura deficiente, escasos recursos	Plantean que la deserción escolar juvenil es una problemática social asociada a pobreza, violencia y falta de oportunidades; el desinterés por la formación se vincula a

REVISIÓN DOCUMENTAL

Cedeño & Mantilla (2022)	Ecuador, Unidad Educativa de básica superior	Básica superior (equivalente a secundaria)	Estudio mixto descriptivo-correlacional en estudiantes de básica superior	pedagógicos; individuales: desmotivación, percepción de irrelevancia de la escuela.	escuelas poco atractivas y a un entorno familiar e institucional que no logra sostener la trayectoria educativa de los jóvenes. Analizan la relación entre deserción escolar y desinterés en el aprendizaje; encuentran que la apatía y el ausentismo están asociados a prácticas pedagógicas poco motivadoras y a baja implicación familiar, configurando un escenario de riesgo de abandono en la básica superior.
				Familiares: escaso apoyo y supervisión; escolares: metodologías tradicionales, clima de aula; individuales: apatía, ausentismo, bajo rendimiento.	Muestran que ciertos factores familiares (conflictos, falta de apoyo)
Hernández & Hernández (2024)	México, escuela normal pública	Estudiantes de licenciatura en formación docente (referidos)	Estudio cuantitativo no experimental, transversal, con	Familiares: clima familiar, apoyo emocional y económico; escolares: percepción de	

		a abandono en niveles previos)	encuestas tipo Likert	apoyo institucional, vinculación con la escuela; individuales: intención de abandono, desafiliación escolar.	incrementan el riesgo de abandono, mientras que un buen acompañamie nto escolar puede mitigarlo; aunque el estudio es con normalistas, discute cómo estos factores se reproducen en la educación básica de sus futuros estudiantes. Identifican cinco dimensiones socioculture s de los efectos del abandono escolar juvenil (económica- laboral, vulnerabilidad social, adultocentris mo, procesos delictivos, normas de género), mostrando cómo la deserción limita la
Lira et al., (2024)	México y otros países latinoamerica nos	Educación media superior (bachillera to)	Revisión teórica y sistematizac ión de 86 estudios	Estructurales y socioculture s: mercado laboral precario, vulnerabilidad social, adultocentris mo, criminalidad, normas de género; consecuencia s sociales del abandono.	

REVISIÓN DOCUMENTAL

Buiza & Gutiérrez (2024)	Países de América Latina	Educación básica regular	Revisión bibliográfica de estudios en Latinoamérica	Estructurales: pobreza, trabajo infantil, ruralidad; familiares: baja escolaridad de padres, desintegración familiar; escolares: repitencia, baja calidad docente; individuales: baja motivación, problemas de conducta. movilidad social, expone a empleos precarios y aumenta la exclusión y el estigma hacia los jóvenes. Concluyen que la deserción en educación básica regular responde a la interacción de factores económicos, familiares y escolares; destacan que en contextos de pobreza los adolescentes atribuyen poco valor instrumental a la escuela, lo que incrementa su desinterés y su probabilidad de abandono temprano.
--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	---

Foyain et al., (2025)	Ecuador, bachillerato técnico contable	Bachillerat o técnico (media vocacional)	Estudio cuantitativo- cualitativo, transversal, con cuestionario censal	Escolares: metodologías y estrategias de enseñanza de matemáticas; individuales: desinterés, actitud hacia la materia, rendimiento académico.	Encuentran una relación inversa significativa entre desinterés estudiantil y rendimiento en matemáticas: cuando aumenta el desinterés, disminuye el desempeño académico. Subrayan la importancia de estrategias pedagógicas activas para despertar el interés y evitar el desapego gradual de los estudiantes respecto a la escuela.
-----------------------------	---	---	---	--	---

Fuente: elaboración propia

La elaboración de esta tabla permitió comparar resultados de investigaciones realizadas en Colombia y otros países de América Latina, identificar coincidencias en los factores de riesgo (pobreza, trabajo infantil, baja calidad educativa, falta de apoyo familiar, escasas expectativas académicas) y destacar las consecuencias sociales

señaladas, como la reproducción de desigualdades, la precariedad laboral juvenil y la erosión del capital humano (Gómez et al., 2022; MEN, 2022; Lira et al., 2024).

Aunque no se trata de una revisión sistemática estricta, se tomaron como referencia las recomendaciones actuales para revisiones de alcance y revisiones narrativas, privilegiando la transparencia en las etapas de búsqueda, selección y síntesis de la evidencia (Page et al., 2021). Finalmente, se realizó un análisis temático agrupando los hallazgos en tres ejes: (a) factores estructurales que condicionan el acceso y la permanencia escolar; (b) dinámicas familiares y culturales que inciden en el interés o desinterés de los jóvenes por la formación académica; y (c) consecuencias sociales del abandono temprano de la escuela en el contexto colombiano y latinoamericano (MEN, 2022; Yépez et al., 2024). Este procedimiento permitió articular la evidencia empírica con el marco teórico del artículo y sustentar la reflexión crítica a nivel doctoral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el eje de causas estructurales, los hallazgos muestran, en primer lugar, que la pobreza y la desigualdad socioeconómica son la base del desinterés y la deserción. Se trata de hogares en pobreza monetaria y multidimensional que no pueden cubrir transporte, uniformes, útiles o conectividad; en estas condiciones la prioridad es el ingreso inmediato sobre la continuidad escolar, y muchos jóvenes ingresan tempranamente al mercado laboral informal, lo que limita sus trayectorias educativas y

alimenta la percepción de que estudiar “no compensa” el esfuerzo realizado (Trucco, 2023; Yépez et al., 2024; Gómez et al., 2022; CEPAL, 2023).

En segundo lugar, aparecen con fuerza las brechas territoriales y la oferta educativa desigual. Se observan diferencias marcadas entre zonas urbanas y rurales en infraestructura, dotación de docentes, acceso a secundaria completa y servicios de apoyo; en muchos casos los jóvenes enfrentan largos trayectos a la escuela y planteles sin recursos que hacen poco atractivo permanecer estudiando, lo que termina reforzando el desinterés por la formación académica en los contextos más empobrecidos (Trucco, 2023; Buiza & Gutiérrez, 2024).

Una tercera dimensión estructural está relacionada con la baja calidad educativa y la “pobreza de aprendizajes”. Los estudios revisados describen estudiantes que, aun estando matriculados, no desarrollan competencias básicas en lectura o matemáticas; la frustración ante el fracaso reiterado, la repitencia y la sensación de “no poder aprender” favorecen el desinterés académico y abren la puerta al abandono temprano (World Bank, 2022; UNESCO, 2024). A esto se suma el impacto de la pandemia de COVID-19 y la brecha digital: cierres prolongados de escuelas, ausencia de conectividad y sobrecarga en el hogar llevaron a que muchos estudiantes se desvincularan del sistema, aumentaran el trabajo informal o las tareas domésticas y no retornaran a la escuela, profundizando así las tendencias de deserción en la secundaria y afectando especialmente a los jóvenes de sectores populares (UNESCO, UNICEF & CEPAL, 2022; Gómez et al., 2022; Ruiz & Álvarez 2024; Yépez et al., 2024).

En el eje de factores familiares y de hogar, los estudios señalan, en primer lugar, el bajo capital educativo y las expectativas limitadas de la familia. Se describen padres con baja escolaridad que no pueden acompañar las tareas ni orientar las trayectorias educativas, así como mensajes implícitos de que “estudiar no sirve” o que “basta con terminar primaria o unos años de secundaria”; estas representaciones reducen las aspiraciones académicas de los jóvenes y refuerzan el desinterés por la formación escolar (Yépez et al., 2024; Hernández & Hernández, 2024).

En segundo término, aparece la necesidad de que los jóvenes trabajen o asuman cuidados. Diversos trabajos documentan adolescentes que dejan de asistir a clases para apoyar el sustento económico del hogar, cuidar hermanos menores o atender negocios familiares; en estas circunstancias, la escuela compite directamente con las responsabilidades domésticas y laborales, y la permanencia en el sistema educativo se vuelve secundaria frente a la urgencia de generar ingresos o sostener la dinámica del hogar (Trucco, 2023; CEPAL, 2023; Lira et al., 2024).

A ello se suma el clima familiar conflictivo y la violencia intrafamiliar, caracterizados por conflictos constantes, maltrato, consumo problemático de sustancias o desestructuración familiar, situaciones que afectan la salud mental, la asistencia y el interés por la escuela (Gómez et al., 2022; Lira et al., 2024; MEN, 2022). Finalmente, varios autores destacan el apoyo emocional y académico insuficiente: la falta de acompañamiento en las tareas, la ausencia de diálogo sobre el futuro educativo y la

escasa participación de las familias en la vida escolar hacen que muchos adolescentes perciban que su esfuerzo académico “no importa” en el hogar, lo que se traduce en apatía, desmotivación y mayor riesgo de deserción (Hernández & Hernández, 2024; Cedeño & Mantilla, 2022). Estos factores familiares interactúan con las condiciones estructurales y terminan configurando un escenario cotidiano en el que el desinterés por la formación académica se vuelve una opción casi “normalizada” para amplios sectores juveniles.

En el plano cultural aparecen con fuerza representaciones sociales de la escuela como espacio poco útil o irrelevante. Se observan jóvenes que perciben la escuela como aburrida, desconectada de la vida real y sin impacto en la obtención de un trabajo digno; se instala la idea de que “estudiar no garantiza nada”, lo que alimenta el desinterés por la formación académica y la percepción de que el esfuerzo escolar “no vale la pena” frente a contextos de alta precariedad laboral (Trucco, 2023; Causa et al., 2022; Mendoza, 2022;). A ello se suma una cultura de inmediatez y valor del ingreso rápido, donde existe preferencia por trabajos de ingreso inmediato muchas veces informales, riesgosos o inestables frente a inversiones largas en educación, junto con presión del entorno para “ganar plata ya” en lugar de seguir estudiando (CEPAL, 2024; Lira et al., 2024). Estas dinámicas simbólicas refuerzan el mensaje de que el tiempo dedicado a la escuela secundaria no produce beneficios visibles en el corto plazo, debilitando el compromiso académico de los adolescentes.

Asimismo, intervienen normas de género y expectativas diferenciadas que inciden directamente en el vínculo de los jóvenes con la trayectoria escolar. En ciertos contextos se espera que las jóvenes asuman tareas de cuidado, maternidad temprana y trabajo doméstico, mientras que para algunos varones se normaliza la inserción temprana en trabajo físico o actividades ilegales, lo cual resta valor a la trayectoria escolar y refuerza un proyecto de vida al margen de la educación formal (Lira et al., 2024; CEPAL, 2023). En este escenario, se suma un marcado estigma hacia la escuela pública y hacia el fracaso escolar: persisten representaciones que asocian la escuela pública con baja calidad o con “jóvenes problemáticos”; la repitencia y el bajo rendimiento generan etiquetas negativas que refuerzan el distanciamiento y el desinterés, alimentando la idea de que el fracaso escolar es un rasgo personal y no el resultado de condiciones estructurales (Buiza & Gutiérrez, 2024). En conjunto, estos factores culturales y simbólicos actúan como un “filtro invisible” que orienta las decisiones de los adolescentes y contribuye al desinterés por la formación académica entre los jóvenes colombianos.

En la discusión de los hallazgos se identifican vacíos de investigación que atraviesan los distintos ejes analizados. En el plano de las causas estructurales, aunque existe consenso en que pobreza, brechas territoriales, baja calidad educativa y efectos de la pandemia se combinan y refuerzan mutuamente, generando un círculo de desinterés y abandono que afecta sobre todo a jóvenes de contextos vulnerables (Trucco, 2023; CEPAL, 2023, 2024; World Bank, 2023; Gómez et al., 2022), se observa poca investigación longitudinal que siga cohortes de estudiantes en el tiempo. También

son limitados los estudios que integren simultáneamente indicadores de aprendizaje, trabajo juvenil e ingresos familiares en un mismo diseño, lo que dificulta dimensionar con precisión cómo se encadenan estas variables en la trayectoria educativa de los jóvenes (Paitán- & Figueroa, 2025; MEN, 2022).

En relación con los factores familiares y de hogar, los trabajos muestran con claridad que el bajo capital educativo, la necesidad de que los jóvenes trabajen y los climas familiares conflictivos se entrecruzan con la precariedad estructural, potenciando el desinterés académico (Yépez et al., 2024; Hernández & Hernández, 2024; Gómez et al., 2022). Sin embargo, se advierte la falta de investigaciones cualitativas profundas sobre dinámicas familiares en zonas rurales, comunidades étnicas y barrios periféricos, así como la escasez de estudios que vinculen de forma sistemática salud mental juvenil y deserción escolar en educación básica y media (Buiza & Gutiérrez, 2024).

Algo similar ocurre con los factores culturales y las representaciones sobre la educación: se ha documentado un patrón de percepciones de la escuela como poco útil, cultura de inmediatez y normas de género que devalúan la trayectoria escolar (Trucco, 2023; Causa et al., 2022; Mendoza & Mantilla, 2022), pero todavía hay poca exploración de estas representaciones en municipios pequeños, zonas fronterizas y contextos indígenas o afrodescendientes, así como una limitada indagación sobre el papel de las redes sociales y los medios digitales en la construcción de sentido sobre estudiar o abandonar la escuela (Marmolejo & Sifuentes, 2024).

Finalmente, en el eje de las consecuencias sociales, los hallazgos convergen en que la deserción alimenta la informalidad, la pobreza intergeneracional, la vulnerabilidad a la violencia y el debilitamiento de la cohesión social (Trucco, 2023; CEPAL, 2023, 2024). No obstante, siguen siendo insuficientes los estudios que cuantifiquen los impactos de la deserción a escala local (municipios y departamentos) y que permitan comparar territorios con diferentes niveles de abandono escolar.

También se dispone de poca evidencia sistematizada sobre experiencias exitosas de reintegración educativa y programas de “segunda oportunidad” dirigidos a jóvenes que ya han abandonado el sistema, lo cual limita la formulación de políticas de permanencia y retorno basadas en pruebas (MEN, 2022; Yépez et al., 2024). Estos vacíos señalan la necesidad de agendas de investigación que articulen diseños longitudinales, enfoques territoriales y perspectivas interseccionales (género, etnia, ruralidad) para comprender mejor el desinterés por la formación académica entre los jóvenes colombianos y orientar intervenciones más pertinentes.

CONCLUSIONES

El conjunto de evidencias revisadas permite concluir que el desinterés por la formación académica entre los jóvenes no puede entenderse como un simple problema de “falta de voluntad individual”. Se trata de un fenómeno que nace de la combinación de causas estructurales, familiares y culturales que fragilizan las trayectorias educativas desde la educación básica. La pobreza, las brechas territoriales, la baja calidad de la oferta escolar y las secuelas de la pandemia se cruzan con hogares de bajo capital educativo, climas familiares tensos y poca posibilidad real de acompañar los estudios. A esto se suma un entramado de representaciones sociales donde la escuela aparece como poco útil, en una cultura que valora más el ingreso rápido que los esfuerzos de largo plazo, con normas de género que siguen devaluando la trayectoria escolar de muchas mujeres y varones. En este marco, para numerosos jóvenes colombianos termina instalándose la idea de que estudiar no garantiza nada y que la escuela pública no ofrece salidas claras de movilidad social.

Las consecuencias sociales de este desinterés y de la deserción asociada son profundas. La reducción del nivel educativo promedio de la población juvenil implica pérdida de capital humano y frena la productividad, al tiempo que empuja a un número importante de jóvenes hacia trabajos informales, mal remunerados y sin protección. Se refuerza así la reproducción intergeneracional de la pobreza y de las desigualdades entre territorios, y aumenta la exposición a circuitos de violencia, economías ilegales y

prácticas delictivas que debilitan la cohesión social. Cuando una parte significativa de la juventud queda fuera de la escuela, el país desaprovecha su potencial productivo y ciudadano, se erosiona la confianza en las instituciones y se resiente el proyecto democrático, porque se restringen las oportunidades reales de participación y de construcción de proyectos de vida dignos.

Al mismo tiempo, la revisión deja ver vacíos importantes y desafíos para la acción. Faltan estudios longitudinales que sigan a las y los jóvenes en el tiempo, investigaciones con enfoque territorial fino que permitan comprender mejor lo que ocurre en zonas rurales, municipios pequeños, contextos étnicos y fronterizos, así como evaluaciones sistemáticas de las estrategias de permanencia y de los programas de segunda oportunidad que ya existen.

Esto apunta a la necesidad de una agenda investigativa más amplia e interseccional, y de políticas públicas que no se limiten a intervenciones escolares aisladas. Se requieren respuestas intersectoriales que articulen educación, protección social, trabajo decente, salud mental y participación juvenil, junto con prácticas pedagógicas más pertinentes y cercanas a las realidades de los jóvenes y sus familias, si se quiere revertir el desinterés por la formación académica y evitar que la deserción siga siendo un mecanismo silencioso de exclusión en Colombia.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2023). *Durante la pandemia, América Latina y el Caribe experimentó una fuerte caída del empleo juvenil, según un nuevo informe global* [Comunicación de prensa]. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2023/02/16/durante-la-pandemia-america-latina-y-el-caribe-experimento-una-fuerte-caida-del-empleo-juvenil-nuevo-informe-global>
- Báquen, C. A. (2023). Why more education doesn't necessarily lead to poverty reduction: The Colombian case. *Revista de Economía Institucional*, 25(2), 103-124. <https://doi.org/10.15332/2422409x.9258>
- Buiza-Chuquitaype, L. G., & Gutiérrez-Beltrán, A. (2024). Factores predominantes de la deserción escolar en estudiantes de educación básica regular de América Latina: Revisión sistemática. *Revista Horizontes*, 8(33), 554-568. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.771>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza y aprendizaje. *PsicoEducação*, 3(1), 3-22. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Causa, M. D., Vicente, M. E. & Asprella, G. (2022). La representación social de la escuela secundaria. *Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social, UNLP*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/171418>
- Cedeño-Mendoza, I. Y. C., & Mantilla-Vivas, A. M. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en el contexto de pandemia. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 8(3), 554-568. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2825>
- CEPAL. (2023). *Panorama social de América Latina, 2023*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Christensen, C. M. (2001). *The thought leader interview: Clayton M. Christensen*. *Strategy+Business*, (24), 1-10. <https://www.strategy-business.com/article/14501>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Panorama social de América Latina y el Caribe, 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible* (LC/PUB.2022/15-P). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68814-prevencion-reduccion-abandono-escolar-america-latina-caribe>
- Dangal, M. R., & Joshi, R. (2020). Hermeneutic phenomenology: Essence in educational research. *Open Journal for Studies in Philosophy*, 4(1), 25–42. <https://doi.org/10.32591/coas.ojsp.0401.03025d>
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, 46(1–2), 122–138. <https://doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- Delgado-Hoyos, J. F., Macías-Samboni, N., & García-Valencia, A. D. (2024). Abandono de los estudiantes provenientes de las Escuelas Primaria Multigrado, en la I.E. Bordones Isnos, Huila. *Revista Paca*, (15), 93–114. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3948>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). *Boletín técnico: Educación formal 2022*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- Durkheim, E. (1999). *Las reglas del método sociológico* (7.^a ed.). Madrid: Morata.
- Durkheim, É. (2000). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Erazo-Borrás, C., Ceballos-Mora, A., & Matabanchoy-Salazar, J. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 303–327. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255>
- Faridah, F., & Nurhayati, S. (2025). Education as hermeneutic study: Uncovering meaning in the digital era. *JRIP: Jurnal Riset dan Inovasi Pembelajaran*, 5(1), 183–197. <https://doi.org/10.51574/jrip.v5i1.2603>
- Foyain-Paguay, M. A., Carrera-Rosero, T. A., Caicedo-Vélez, F. R., Padilla-Chiluiza, S. I., & Quintero-Díaz, J. F. (2025). Relación entre el desinterés estudiantil y el rendimiento académico en matemáticas, bachillerato técnico de contabilidad. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 278–301. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.117>

- García-Naranjo, M. L. (2024). La fenomenología hermenéutica en la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual. *Trilogía. Ciencia Tecnología Sociedad*, 16(34), e3122. <https://doi.org/10.22430/21457778.3122>
- Garzón-Calderón, D. C. (2023). *Evaluación de aprendizajes en los estudiantes del programa de transición al bachillerato del Colegio José Joaquín Castro Martínez* [Trabajo de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/15922>
<https://doi.org/10.57998/bdigital/handle.001.1976>
- Gillo, M. D. (2021). Fundamentals of hermeneutics as a qualitative research theoretical framework. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(2), 1–5. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.43b>
- Gómez-Molina, S., Valencia-Arías, A., Vélez-Holguín, R. M., & Soto-Giraldo, J. O. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos*, 24(3), 628-642. <https://doi.org/10.36390/telos243.11>
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1927).
- Hernández-Leyva, X., & Hernández-Márquez, J. (2024). Análisis de la desafiliación escolar y los factores familiares en el riesgo de abandono escolar de estudiantes de una escuela normal en México. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 6(3), 31–44. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.3.1557>
- Hogan, P. (2025). Hermeneutics and educational understanding: Reconsidering meaning, agency and practice. *Educational Theory* 48(2):241 – 266. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>
- Kumasaka, K. (2025). The essential lens: A hermeneutic phenomenological approach to understanding flow experiences. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2025.2567055>
- Lira-Aguirre, F. A., Cordero-Hidalgo, & Chaparro-Medina, P. M. (2024). Dimensiones socioculturales de los efectos del abandono escolar en la situación social juvenil. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4634>

- Marmolejo, L. A. M., & Sifuentes-Mendoza, A. (2024). Emociones y representaciones sociales de la educación a distancia en universitarios de Chihuahua durante la pandemia por el Covid-19. *Chihuahua Hoy*, 22(22), e5727. <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2024.22.2>
- Méndez-Ochoa, J. A., Rojas-Morales, J. L., & Salgado-Baquero, J. S. (2021). *Deserción escolar en tiempos de pandemia de 6º grado de la Institución Educativa de Guaranda del municipio de Guaranda Sucre* [Tesis de especialización, Corporación Universitaria del Caribe - CECAR]. <https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/c2b5b3a4-c296-4de4-987d-5314c1e2d923/content>
- Mendoza, I. Y. C., & Mantilla, A. M. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en el contexto de pandemia. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 8(3), 554–568. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia* (Nota técnica). Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Morchio, I. L., & Marsollier, R. G. (2024). Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana De Educación*, (90), 373–395. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16164>
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986), "De la ciencia al sentido común" en *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, (pp. 679-710). Paidós.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paitán-Ávila, L. C., & Figueroa-Ángel, M. X. (2025). Tendencias investigativas en deserción escolar de 2019 a 2024. *Pedagogía y Saberes*, (63), 71–85. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22045>
- Piña-Orsorio, J.M. & Cuevas-Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

- Roldán-Prego, L. (2024). *Perfil motivacional del abandono escolar temprano* [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. <http://hdl.handle.net/2183/39206>
- Ruiz-Muñoz, M. M., & Álvarez-Gil, M. F. (2024). Educación y pandemia de covid-19: ¿Abandono, desconexión o distanciamiento escolar?. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(102), 731-750. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000300731&lng=es&tlng=es
- Sáez-Delgado, F., Parra, V., Pérez-Salas, C., Ramírez, P., & Zañartu, I. (2023). Revisión sistemática del compromiso escolar en educación secundaria. *Interdisciplinaria*, 40(2), 41–57. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.3>
- Saracosti, M., Miranda, E. D., Guzmán, P., Schnettler, B., Concha-Salgado, A., de Toro, X., Lara, L., & Suazo, I. (2025). Exploring school engagement and academic outcomes over time: The role of contextual factors in Chile. *Psychology in the Schools*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/pits.23538>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Suberviola-Ovejas, I. (2022). *Análisis de los factores determinantes del abandono escolar temprano en La Rioja* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/307200.pdf>
- Suberviola-Ovejas, I. (2024). Intencionalidad de abandono escolar temprano. Un estudio sobre la influencia de los factores de identidad. *Alteridad. Revista de Educación*, 19(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.10>
- Szabó, L., Zsolnai, A., & Fehérvári, A. (2024). The relationship between student engagement and dropout risk in early adolescence. *International Journal of Educational Research Open*, 6(1), 100328. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100328>
- Trucco, D. (2023). *Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible*. *Revista de la CEPAL*, (141), 218–235. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ea5665bd-468c-4864-ba3c-0c890651f617/content>

- UNESCO (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-urgencia-de-la-recuperacion-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- UNESCO (2024). *251 millones de niños y jóvenes siguen sin escolarizar pese a décadas de progreso (Informe UNESCO)* [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/251-millones-de-ninos-y-jovenes-siguen-sin-escolarizar>
- UNESCO, UNICEF, & CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4–Educación 2030*. UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- UNICEF, & UNESCO. (2023). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/37776/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Valdés-Campos, J. E. (2020). Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario. *Educación Superior*, 19(29). <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/499/4992369008/index.html>
- World Bank. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>
- Yépez-Yépez, E., Bravo-Ceballos, J. O., Gómez-Ibargue, W. A., Zúñiga-Muñoz, Y. V., & Cueto -Cabarcas, Y. J. (2024). Deserción escolar, problemática social que afecta a la población joven en Colombia. *Revista ConCiencia*, 14, 99–114. <https://fup.edu.co/wp-content/uploads/5.-Desercion-escolar-problematica-social-que-afecta-a-la-poblacion-joven-en-Colombia.pdf>