

**LOS DESHEREDADOS
TRAYECTORIAS DE VIDA
Y NUEVAS CONDICIONES JUVENILES**

LOS DESHEREDADOS
TRAYECTORIAS DE VIDA
Y NUEVAS CONDICIONES JUVENILES

Oscar Dávila León
Felipe Ghiardo Soto
Carlos Medrano Soto

Este estudio y publicación contó con el financiamiento y patrocinio de la Fundación Ford de Santiago de Chile.

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N° 146.653
ISBN: 956-7914-05-2

© Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile
Primera edición, mayo 2005
Segunda edición, marzo 2006
Tercera edición, enero 2007
Cuarta edición, septiembre 2008

Condell 1231 Piso 6 Valparaíso Chile

Fono: (56-32) 259.69.66

Fax: (56-32) 259.37.19

E-Mail: cidpa@cidpa.cl

Sitio Web Internet: WWW.CIDPA.CL — WWW.CIDPA.ORG

Autores: OSCAR DÁVILA, FELIPE GHIARDO y CARLOS MEDRANO

Diseño: GONZALO BRITO, Área de Comunicaciones CIDPA

Imagen portada: «Elevando cometa», 1985

Escultura en hierro forjado, 325 x 140 x 80 cms., de Justo Arosemena

Impresión: Productora Gráfica Andros. Fono (2) 555.87.33 Santiago

HECHO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

INDICE

NOTA A LA SEGUNDA EDICIÓN	11
PRESENTACIÓN	
Una educación que enseñe todo a todos y totalmente	13
PRÓLOGO	
De los herederos a los desheredados	21
INTRODUCCIÓN	
La educación en el centro del torbellino	27
CAPÍTULO I	
DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES	
EN ADOLESCENCIA Y JUVENTUD	41
1. El campo en cuestión	43
2. La construcción de las nociones	45
3. Aproximación conceptual al fenómeno juvenil	48
4. Los enfoques disciplinarios y clasificatorios	52
5. Condiciones juveniles y trayectorias de vida	55
a) Sujetos y contextos en tránsito	55
b) Biografías, itinerarios, proyectos	59
CAPÍTULO II	
ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN LAS TRAYECTORIAS DE VIDA	67
1. Estructuras de transición	69
2. Transición y trayectoria	72
3. El espacio de las trayectorias	75
4. Efectos de trayectoria	79
5. Reproducción y reconversión	82
6. La escolarización	87
7. El efecto del sistema escolar	91
CAPÍTULO III	
ESTRATEGIA DE ANÁLISIS SOBRE LAS TRAYECTORIAS	97
1. La encuesta	101
2. La estrategia	102
3. El grupo de discusión	108

CAPÍTULO IV	
ENTRE LA HERENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS	113
1. Las marcas del origen	119
2. Los capitales acumulados	124
a) El consumo cultural	125
b) Herramientas de modernización	131
3. Capital social acumulado	140
a) La participación	140
b) El trabajo	144
CAPÍTULO V	
CURSOS Y DISCURSOS ESCOLARES	
EN LAS TRAYECTORIAS JUVENILES	153
1. El reparto desigual de las posiciones ventajosas	155
2. Los puntos de partida	156
3. El trayecto o los capitales acumulados	158
a) El cursus escolar	163
b) Sobre el rendimiento	168
4. Proyectos y aspiraciones	178
a) Sobre el carácter de los proyectos	179
b) Algunos factores de los proyectos	181
5. Proyectos de vida y condición juvenil	186
6. Futuros posibles	190
CAPÍTULO VI	
CURSO ESCOLAR Y OFICIO DE ESTUDIANTE	193
1. Primeros pasos: educación preescolar y enseñanza básica	195
2. ¿Educación media científico-humanista o técnico-profesional? Implicancias de una decisión	199
3. El oficio de estudiante: rendimientos y estrategias	210
4. El liceo como espacio social	233
CAPÍTULO VII	
TRAYECTOS Y PROYECTOS DE VIDA JUVENIL	241
1. Metas educacionales	243
2. Proyecto de egreso	257
3. Independencia, autonomía y emancipación	263
CAPÍTULO VIII	
TRAYECTORIAS DE VIDA Y NUEVAS CONDICIONES JUVENILES	275
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades —particularmente en materia de éxito educativo— como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales.
BOURDIEU Y PASSERON, *Los herederos* (1964).

La escuela no es simplemente un lugar donde se aprenden cosas, saberes, técnicas, es también una institución que otorga títulos —es decir, derechos— y confiere al mismo tiempo aspiraciones. El antiguo sistema escolar producía menos confusión que el sistema actual con sus ramificaciones complicadas, que provocan que las personas tengan aspiraciones mal ajustadas a sus oportunidades reales.
BOURDIEU, «La ‘juventud’ sólo es una palabra» (1978).

Hablar de historia de vida es presuponer al menos, lo que no es poco, que la vida es una historia y que una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y el relato de esta historia. Eso es en efecto lo que dice el sentido común, es decir el lenguaje corriente, que describe la vida como un camino, una carretera, una carrera, con sus encrucijadas, o como una andadura, es decir un trayecto, un recorrido, un *cursus*, un paso, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional, etapas y un fin, en su doble sentido, de término y de meta, un fin de la historia.
BOURDIEU, «La ilusión biográfica» (1994).

Nota a la Segunda Edición

Para esta segunda edición de *Los desheredados*, se decidió hacer una revisión completa de su publicación original y realizar algunos cambios que consideramos pertinentes. Por tal razón, a esta edición se incorporaron dos nuevos capítulos: uno a modo de introducción titulado «La educación en el centro del torbellino», donde se contextualizan y analizan las discusiones sobre el rol y funciones que ha de cumplir la educación en la actualidad. Y un segundo capítulo llamado «Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles», en el cual se profundizan y realizan nuevos procesamientos sobre las relaciones encontradas entre los capitales escolares y los modos de construcción de condiciones juveniles. Los demás capítulos conservan su redacción original.

LOS AUTORES, VALPARAÍSO (CHILE), MARZO 2006.

PRESENTACIÓN
**Una educación que enseñe todo
a todos y totalmente**

JUAN AMÓS COMENIO, considerado el padre de la pedagogía moderna, escribía hace cuatro siglos una de sus obras más destacadas: *La didáctica magna (1626-1632)*; obra que me ha parecido oportuno tomar, especialmente en lo referido a su capítulo XI: «hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin», para presentar este texto.

Un trabajo de investigación que surge en el año 2004, al alero de la configuración de un nuevo proyecto que denominamos: «modelo de intervención para el desarrollo de trayectorias educacionales en jóvenes estudiantes de enseñanza media del sistema de educación municipalizada, de las comunas de Viña del Mar, Quillota y Puchuncaví de la Región de Valparaíso, Chile». El inicio de este trabajo implicaba conocer más de cerca y más profundamente quiénes eran estas nuevas generaciones de estudiantes; y en segundo lugar, y es el propósito que viene después de este trabajo de investigación, levantar o construir una intervención programática a partir de uno de los principales actores de este nivel de enseñanza: los jóvenes estudiantes. De allí que el propósito más relevante de esta iniciativa se configuraba cómo cualificar las trayectorias educativas de los estudiantes de enseñanza media que asisten al sistema municipalizado de educación. Cuánto es lo que hay que cualificar y en qué hay que cualificar, son algunas de las preguntas centrales que intenta responder este estudio, por ello Juan Amós Comenio resulta absolutamente pertinente a la ocasión. Decía Comenio: «Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto. En una palabra: escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente».

¿Tenemos este tipo de escuela en nuestro país? No hay respuesta completa a la pregunta. Por un lado, podemos decir que nuestro sistema de educación ha avanzado notablemente en favorecer una amplia cobertura educacional. Prácticamente todos los niños y jóvenes en edad escolar están en nuestras escuelas subvencionadas, pero no podemos decir que todos están. Pero la palabra *todos*, también involucra el concepto de todos sin diferencias de sexo, condición social, cultural, económica o de credo, y es claro que nuestro sistema discrimina por una o varias de esas variables.

¿Tenemos una escuela que enseñe todo a todos? Nuestro sistema de educación no sólo tiene un grave problema de equidad, sino que también de calidad, de entrega de educación diferenciada, en que los que pagan más aprenden más y los que pagan menos aprenden menos. Esto hace sin duda que efectivamente no se enseñe a *todos todo* lo que necesitan para su vida de infante y para su vida de juventud.

Esta década es testigo de las nuevas formas de ser joven, mediatisadas de manera importante por las significativas transformaciones sociales que los procesos de globalización han traído consigo. Este panorama ha impuesto nuevas formas de relacionamiento social y, por tanto, distintas maneras de construir identidades, sentidos y proyectos de vida.

Referente para una gran parte de la población, incluyendo a los jóvenes, puesto que muchas de las vivencias cotidianas se hallan teñidas por tales transformaciones, las que a su vez han generado cambios aún más concretos. Los más evidentes resultan ser aquellos ligados al ámbito educativo y al mundo productivo, considerados los canales clásicos de integración social, aunque también los producidos en la esfera de la ciudadanía. En la práctica, dichos cambios han redundado en nuevas conceptualizaciones, así como también en la definición de nuevos parámetros y requerimientos integrativos. Para el caso chileno y en virtud de la segmentación que ha sufrido el sistema educacional, la que al mismo tiempo ha tendido a traducirse en diferenciaciones en cuanto a calidad educativa, resulta casi de sentido común afirmar que tal situación ha afectado particularmente a los jóvenes más pobres, la mayoría adscritos al sistema de educación municipalizada.

¿Tenemos una escuela que enseñe totalmente? Qué podría significar totalmente, seguramente el conjunto de todas las competencias necesarias para la educación de la vida, normado y regulado por el cumplimiento de los Contenidos Obligatorios Mínimos y el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales. Ya sabemos también que a

tiempos actuales tampoco es cierto que el tipo de escuela que tenemos enseñe *total* e integralmente. Totalmente en el sentido de enseñar para todas las esferas de la vida: la vida intelectual, la vida espiritual y la vida física, para el desarrollo óptimo de los itinerarios de vida/vital.

En nuestro país es claro que la desigualdad queda fuertemente marcada por los capitales que tiene la familia, en términos de cultura y de recursos económicos, la posición de clase determina muy fuertemente el nivel de aprendizaje de un alumno al cabo del primer ciclo de educación. Pero también en nuestro país hemos constatado que la escuela puede y debe cumplir un papel muy importante en esta materia.

De hecho, existe una tradición de investigación educativa que ha planteado, a veces como eslogan, *que la escuela hace la diferencia*. No es lo mismo que un niño o joven vaya a una escuela que a otra, y no sólo eso, sino que inciden o puede incidir en una magnitud relativamente interesante si se lo propone. Ejemplos o experiencias pueden citarse, si bien no con la abundancia que quisiéramos, sí como efecto demostración del papel que puede cumplir la escuela en la perspectiva de mitigar las desigualdades. Pero también es sabido que la escuela hace diferencia, o puede hacer la diferencia, a través de diferentes vías. Una de las más importantes es de lo que hace directamente: lo que cada escuela garantiza como un nivel de aprendizaje promedio a todos los alumnos sin perjuicio de sus características sociales y familiares.

Tiempo ha pasado y lo que planteaba Comenio sigue con plena vigencia, «donde existen escuelas no son justamente para todos, sino para algunos pocos, los más ricos, en realidad; porque siendo caras, los pobres no son admitidos a ella, a no ser en algún caso, por la compasión de alguno. Y en ellas es fácil que pasen y se pierdan algunos excelentes ingenios con daño de la Iglesia y de los Estados». Se preguntaba: «¿qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas?»; sabiamente nos adelantaba su propia respuesta: «ocurrirá que, formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en qué hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, por qué caminos hay que andar y cómo proteger la posición de cada uno».

Mirado en perspectiva, el ejercicio de readecuación del sistema educacional y, a partir de ello, del proceso de integración de los jóvenes a los cambios impuestos por la sociedad moderna, no ha arrojado los resultados esperados. En el contexto de la educación municipal, se verifica que es en el nivel de la enseñanza media donde se concentra el

mayor desfase entre lo que la sociedad espera del proceso educacional y lo que en realidad se brinda. Los jóvenes, especialmente los de sectores más desfavorecidos, no están siendo preparados adecuadamente para generar sus procesos de integración social y ejercer sus derechos ciudadanos. Pese a la introducción masiva de recursos —descentralización del sistema, otorgamiento de autonomía para el diseño de planes y programas de estudio y gran inversión en infraestructura, entre otros— en una lógica *de afuera hacia adentro del sistema*, problemas tales como los bajos resultados en el aprendizaje, la repitencia y deserción, sumado a la alta desigualdad social en función de las oportunidades educacionales, continúan manifestándose. Los jóvenes más pobres del sistema de educación municipal ven amenazada su permanencia en el sistema escolar por condiciones vitales, pero las condiciones estructurales también amenazan el despliegue de sus más legítimas expectativas y aspiraciones.

La dinámica de la enseñanza actual no logra involucrar y considerar a la totalidad de los alumnos en las situaciones de enseñanza/aprendizaje de aula. Esta realidad genera un porcentaje importante de estudiantes que no alcanza resultados satisfactorios, deteriorándose y depreciándose sus recursos culturales y generando una pérdida creciente de sentido en su experiencia y proceso educativo. Gran parte de las causas se centra en las bajas expectativas que los docentes tienen respecto a las posibilidades de aprendizaje y de educabilidad de sus jóvenes estudiantes por su condición de pobreza, lo que desalienta intentos de construir estrategias pedagógicas diversas y pertinentes a la realidad de sus alumnos.

La situación de los usuarios del sistema de educación municipalizada al egreso de la enseñanza media es de una gran incertidumbre; más del setenta por ciento de estos estudiantes no continúa la educación terciaria y sus posibilidades de ingreso al mundo laboral en empleo es de baja calificación. Una de sus causas es que la certificación de egresado de la enseñanza media no le significa apropiarse de las competencias básicas que exige el actual escenario productivo ni tampoco de las capacidades y destrezas que le permitan incorporarse a dinámicas de aprendizaje en escenarios más tecnologizados. Todo ello en trayectorias educativas de desculturización o de negación de identidad cultural como es la experiencia educacional, debilitándose sus posibilidades de participación o de expresión y ejercicio ciudadano, lo cual implica que la incertidumbre respecto de la calidad de integración social se concrete muchas veces en integraciones sociales precarias.

Todas las reformas educacionales en curso y, específicamente las políticas por medio de las cuales se intenta desarrollarlas, se enfrentan a una interrogante clave —y podríamos decir hasta inicial— como orientación: ¿cuál debe ser el objetivo de la formación escolar? Algunas reflexiones sostienen que se debe priorizar lo que se aprende, los resultados, por sobre lo que se enseña, lo prioritario deben ser los objetivos del proceso escolar. Todos deben aprender lo mismo a objeto de alcanzar una base común. Esta base común corresponde a la comprensión de aquellas cosas que se requieren para participar con la necesaria autonomía en la vida de la sociedad.

Pero cabe preguntarse, ¿es ello suficiente y pertinente, de cara a los procesos formativos que requieren y exigen los jóvenes con mayores desventajas sociales? Definitivamente no. Esta base común que es aportada por la enseñanza general básica, debe necesariamente ser complementada en la enseñanza secundaria con la generación de conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan a los jóvenes acceder luego —ya sea por la vía de la educación terciaria o por la vía del trabajo— a una adecuada inserción social. Se trata, en general, de preparar a las nuevas generaciones para los requerimientos de productividad de un mercado internacionalizado y de nuevas tecnologías; de capacitar para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos en un contexto de convivencia democrática; de otorgar oportunidades para cimentar un escenario de movilidad social con base en los méritos personales; y de preparar para la adaptación al cambio permanente, para los nuevos valores que emergen —pluralidad y tolerancia—, a la vez que se incentivan valores propios de la cultura e identidad nacional.

Por otro lado, la construcción del alumno como categoría de análisis, en general se ha movido a través de dos imágenes.¹ Una que deviene de la corriente iluminista,² a la que contribuyó Rousseau, y

1 José Gimeno Sacristán (2004): *El alumno como invención*. Barcelona: Ediciones Morata.

2 El iluminismo planteaba que hacía falta *ilustrar* a las grandes capas del pueblo, porque ésta era la condición previa para una sociedad mejor. Se pensaba que la miseria y la opresión se debía a la ignorancia y a la superstición, por lo tanto, había que tomarse muy en serio la educación de los niños y del pueblo en general. De ahí que no es una coincidencia que la pedagogía como ciencia tenga sus orígenes en la Ilustración. En cuanto se difundiera la razón y los conocimientos, la Humanidad haría grandes progresos. Era sólo cuestión de tiempo, pensaron los filósofos de la Ilustración de aquel tiempo.

que ve a todo niño como en cera moldeable, una mirada que a su vez dio lugar a lo que conocemos como *el optimismo pedagógico*, pero que a tiempos actuales, sabemos que es una mirada incompleta, débil y sesgada acerca del ser de nuestros estudiantes. La otra mirada está fincada en el determinismo,³ que considera que la construcción del alumno o del sujeto está prefigurada por sus condiciones biológicas, sociales y culturales. Hoy día también sabemos, que al tiempo que se madura biológicamente, se madura culturalmente y gracias a la cultura. Pero aun sabiendo ambas cosas, todavía nos encontramos con la insistencia de un sistema escolar que tiende más a clasificar a los que son desiguales que a eliminar las desigualdades y combatir sus causas.

Insistir y recordar nuevamente que el aprendizaje a tiempos actuales debe estar centrado en el sujeto y ser pertinente a sus características y contextos socioculturales, es una idea importante que ha de ser constantemente rememorada, pues lo que estamos diciendo no es nada nuevo en el amplio recorrido de posibilidades que ha tenido la educación como práctica y nuestro sistema educacional como institución. Gimeno Sacristán nos dice que es en el punto de partida de cada alumno lo que debe condicionar las estrategias institucionales y las acciones de los profesores, no las metas finales que les imponemos o la que los hábitos de la institución escolar encubren en sus normas. Si tomáramos sólo este hilo conductor, como punto de partida, nos daríamos cuenta que la tarea al interior del propio sistema educacional sería un poco más fácil.

Volvamos a pensar en Comenio y en las enseñanzas que nos dejó en su *Didáctica* pues, «el día que pasa no ha de volver. Ninguno de nosotros, cuyos años pasaron, vuelve a hacerse joven para rehacer su vida e instruirse con mejor provecho; no hay ningún remedio. Sólo nos resta una cosa, solamente hay una cosa posible, que hagamos cuanto podamos en beneficio de nuestros sucesores; esto es, que conociendo el camino por el que nuestros preceptores nos han inducido a error, señalemos el medio de evitar esos errores».

El escrito avanza enormemente en este plano, y lo más relevante es que son justamente los jóvenes que —en el texto y en su palabra— nos indican de los errores, de las fallas y de los quiebres que tiene

3 El principio del *determinismo* sostiene que todo lo que ha habido, hay y habrá, así como todo lo que ha sucedido, sucede y sucederá, está fijado y establecido de antemano, y que no puede suceder nada sin estar previamente fijado, condicionado o establecido.

nuestro sistema educacional a nivel municipal; pero también de los quiebres y de las marcas que está dejando en sus itinerarios de vida, un sistema educacional que los está dejando faltos de lo necesario y *desheredados de una educación que enseñe todo a todos y totalmente.*

Construir una nueva herencia es el paso que sigue, por ello en estas líneas queremos volver a convocar a quienes nos acompañaron y facilitaron este trabajo investigativo: los jóvenes estudiantes, sus profesores, sus directivos docentes y las áreas de educación del Departamento de Educación Municipal de Quillota y Puchuncaví, y del Área de Educación de la Corporación de Viña del Mar. Tres sistemas de educación municipal que abrieron sus puertas para enriquecer el trabajo, pero por sobre todo abrieron sus puertas porque creen que es posible cambiar lo que se tiene por algo mejor.

Tampoco podemos dejar de mencionar al profesor Mauricio González y el antropólogo Raúl Darío Domenech, por su participación en el diseño de investigación, construcción y aplicación de los instrumentos de recolección de información del estudio.

Un reconocimiento especial hacia la Fundación Ford, en la persona de María Amelia Palacios, que aportó el financiamiento necesario para la investigación desarrollada.

Todos ellos han colaborado enormemente a levantar unas nuevas reflexiones que hoy pueden iluminar la posibilidad de una distinta educación para nuestros jóvenes. Para ellos nuestro agradecimiento.

ASTRID OYARZÚN CHICUY
Centro de Estudios Sociales CIDPA
Valparaíso (Chile), mayo 2005

PRÓLOGO

De los herederos a los desheredados

EN EL PLANO del discurso, el proyecto cultural que presenta la modernidad se propone sentar la razón como principio y herramienta para construir una nueva forma de pensamiento y organización social. En eso, la pedagogía como mecanismo, y la escuela como institución, jugarían un papel clave. No se podía lograr el proyecto de sociedad moderna si no se instauraba una institución que irradiara el pensamiento ilustrado. Tampoco si éste seguía enfrascado en grupos reducidos. La modernidad se pretende expansiva, aspira llegar a cada rincón y a cada ser. Por eso era necesario educar al conjunto de la población, única forma que la humanidad se liberara del fantasma de las creencias míticas que nublaban su mente y minaban sus posibilidades de progresar.

En el plano histórico, el devenir del proceso no fue todo lo fácil que se podría haber esperado. La modernidad es una abstracción que tiene una lógica, también un plan estratégico, pero en el mundo social que pretendía transformar operaban fuerzas que golpearon su rostro y lo terminaron desfigurando. Si había producido avances en varios planos, no lograba fraguar en un orden social y político que garantizara el pleno goce de sus avances. Inclusive, el campo que más había logrado desarrollarse, el de las ciencias, extravió su sentido durante las dos grandes guerras. No fue extraño, entonces, que la crítica a la modernidad se filtrara por todos lados y que también llegara al terreno de la Educación. En 1964 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ponían en el centro de la discusión las paradojas del sistema escolar. En *Los herederos: los estudiantes y la cultura* el punto central era que la institución escolar, lejos de reducir las diferencias sociales, se había convertido en un mecanismo que mantenía o incluso profundizaba la distancia social entre las clases. Primero por su estructura, que ofrecía tipos de formación y guardaba destinos escolares diferenciados de-

pendiendo de la clase que se tratara. La universidad, la instancia que mejor posición social garantiza, si bien no completamente, era casi exclusivamente patrimonio de los grupos con condiciones culturales, sociales y económicas privilegiadas. Segundo, por la carga simbólica que fue adquiriendo la institución escolar y los títulos que otorga, que terminaron trasladando al campo escolar la distribución de los signos de distinción y jerarquización social. Y tercero, por los mecanismos internos con que operan las instituciones escolares, sobre todo los mecanismos para seleccionar el ingreso y la permanencia, que hacen parecer *naturales* condiciones que tienen raíces estructurales. Convenidos que las diferencias no se explican por la herencia genética, sino por la herencia cultural y social, se resisten a creer que las diferencias de éxito en el curso escolar se deban a *talentos innatos*. Que unos ingresen a la universidad y otros queden fuera, no responde a diferencias de capacidad, sino a las condiciones de origen que se traducen en ventajas para los grupos con mayor capital cultural, más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar.

Con estos argumentos, respaldados cada uno por evidencia empírica, los autores dieron un remezón que no dejó inmune a nadie con interés en el tema. En el marco de una Francia que recién se recomponía de la catástrofe de la guerra, que comenzaba a creer en la promesa del nuevo orden social que instauraba el Estado Benefactor, sus juicios venían a tocar la fibra más íntima de quienes habían vuelto a depositar su fe en el progreso y aguardaban confiados en las bondades de la institución escolar. La creencia ortodoxa asumía que su simple extensión sería suficiente para sostener un espiral de progreso cultural y material. Pero sus defensores no reparaban en los efectos que venían produciendo su estructura y sus lógicas de funcionamiento interno. El trabajo de Bourdieu y Passeron había señalado lo que no se veía o no se quería reconocer que se veía. No se trataba de cuestionar a la institución escolar en sí misma, ni de negarle su potencia generadora de procesos sociales virtuosos. El ideal moderno también vale para ellos. Su preocupación está más bien puesta en develar las leyes de funcionamiento del sistema escolar, única forma de minimizar su efecto en la reproducción de las asimetrías sociales (Bourdieu, 1998).

Si bien la crítica que elaboran Bourdieu y Passeron tiene por objeto el sistema escolar francés, específicamente el universitario, lo interesante es que el escenario que ofrecía en el período que estudiaron, es en varios puntos análogo al actual del chileno. En ambos países, quizás más en Chile que en Francia, el sistema escolar tiene una

estructura que refleja la desigual distribución de capitales entre los grupos sociales y en ambos países ha terminado siendo un soporte para la reproducción de las diferencias sociales. También tiene rasgos comunes el desarrollo histórico de uno y otro sistema escolar. En ambos casos la incorporación de los distintos grupos o clases se produjo a ritmos diferentes: primero las clases mejor posicionadas, luego las clases medias, que en buena parte surgieron y consolidaron su posición por el recurso escolar, y al último, los sectores populares, que mientras tanto habían seguido ligados al trabajo manual o industrial. Además, como en la Francia de los años sesenta, también en el Chile actual el discurso sobre la educación goza de buena salud. Ya nadie parece cuestionar su validez y pertinencia. Hay un consenso general que la valida como elemento básico de cohesión social. De hecho, cualquier episodio que encierre un desajuste sistémico se atribuye a un «problema» o una «falta» de educación. Tampoco se cuestiona su validez como mecanismo legítimo de posicionamiento social. Ya es de sentido común que «para ser alguien en la vida» hay que estudiar y que la posesión de un *título* es la mayor garantía de un futuro más seguro. Ya no queda rincón sin una escuela ni clase que no se haya incorporado al sistema. Todos ocupan un asiento en el bus escolar, unos mejores que otros, pero todos uno. La cobertura del sistema en pocos años se ha elevado hasta alcanzar casi al cien por ciento de la población en edad escolar. Todos los niños y jóvenes tienen que estar en el sistema, y si hasta hace poco la instrucción obligatoria eran seis años, hoy son doce.

De este marco de situación surgen los temas de interés para el presente estudio, que apunta a relevar los efectos que está produciendo el proceso de escolarización en quienes permanecen en el sistema municipal, que en Chile concentra a las clases más desfavorecidas y a los grupos de más tardía incorporación al sistema escolar. A diferencia de Bourdieu y Passeron, nuestro interés no está en los *herederos*, sino en los *desheredados*; no en los que reciben buenas dotes de los distintos tipos de capital, sino en los que provienen de los grupos con bajos niveles de capital cultural, social y económico a la vez. Creemos que ellos son los actores de cambios culturales importantes que se están produciendo en el seno de estos grupos, los portadores de una nueva «visión de mundo», distinta a la que tuvieron anteriores generaciones, y que por eso podría encerrar dilemas de sentido o tensiones subjetivas que es necesario pesquisar. Primero, porque el curso de vida que propone el discurso de la escuela significa un giro en las estrategias de

reproducción de estos grupos. Si antes el destino más común para un joven de sectores populares era el trabajo —o el hogar para una joven— y los estudios quedaban restringidos a los hijos «más dotados», casi siempre varones, la permanencia de casi la totalidad de sus miembros más jóvenes en establecimientos escolares estaría transformando la forma en que se enfrenta el futuro, lo que se anhela y lo que se proyecta como futuro válido. Para los miembros jóvenes de estos grupos cada vez sirve menos abandonar los estudios para entrar al mundo del trabajo. Su incorporación al sistema escolar parece ser definitiva. El problema se viene cuando tienen que resolver la tensión entre las estrategias de reproducción que han sido más efectivas para las anteriores generaciones del grupo o la clase y la efectividad de la estrategia escolar. Segundo, porque la permanencia en el sistema escolar creemos que estaría modificando la concepción del tiempo y el modo en que se planifican los propios tiempos vitales. Para estos jóvenes la etapa escolar se está prolongando. A la edad en que el abuelo o el padre ya trabajaba o la madre manejaba un hogar, ellos permanecen en el liceo. Incluso es probable que muchos continúen estudiando. La condición de estudiante se hace más larga y con ello se modifican las condiciones en que se es joven e incluso al significado mismo que adquiere la palabra juventud.

El desarrollo de estos temas es lo que se presenta a lo largo del presente trabajo. Se inicia con una introducción centrada en las discusiones contemporáneas sobre los roles y funciones a cumplir por la Educación. Luego en el capítulo uno se realiza un acercamiento conceptual que intenta retratar los vaivenes que ha seguido la discusión en torno al sujeto adolescente/joven desde los distintos enfoques y disciplinas. El propósito es ofrecer un marco desde donde comprender las miradas que se han formulado en torno a este sujeto, que es precisamente el que permanece en la educación secundaria. Seguidamente se intenta construir una postura que permita ligar los procesos que se viven en esta etapa con el fondo estructural desde donde se construyen los universos de significado que le dan sentido a las acciones de los sujetos. En el capítulo tres se presenta la estrategia de investigación: se describen las características básicas de la investigación y luego las orientaciones metodológicas de acercamiento al fenómeno; y se aclaran los criterios argüidos para optar por los instrumentos de investigación empírica que se utilizaron y también los criterios que se usaron tanto para elaborar los instrumentos como para definir su aplicación. A continuación se presentan los hallazgos empíricos del estudio. El

capítulo cuatro describe la herencia, los capitales de entrada que determinan el pie en que parte el recorrido de estos jóvenes por el espacio social. Dar este paso era necesario para describir tanto las condiciones materiales como culturales del grupo de origen y describir las dinámicas de acumulación de capital cultural y social que han podido generar los jóvenes.

El capítulo cinco se ocupa de los discursos escolares posibles de identificar entre los estudiantes y sus vinculaciones con ciertas condiciones juveniles, en el plano de los trayectos escolares, expectativas, aspiraciones y futuros posibles. El capítulo seis se concentra en describir el curso que ha seguido el paso de los sujetos por el campo escolar. Parte desde el primer contacto entre el individuo y la institución escolar y va descubriendo las relaciones entre la forma de ese curso y los factores que la determinan, para a partir de ahí señalar su relación con los caminos que se avizoran y las posibilidades que se cree tener para conseguirlo.

El capítulo siete analiza los efectos culturales o subjetivos que está produciendo el proceso de escolarización. Cuáles son las miradas que están produciendo estos jóvenes sobre el futuro. En qué medida esas miradas están reflejando nuevas condiciones juveniles o nuevas formas de vivir la juventud. Cuáles son las principales vertientes que estarían siguiendo estas transformaciones culturales. En el capítulo ocho y último, se presentan algunos puntos que surgen del análisis y que aparecen como temas de reflexión relevantes de cara a generar una discusión más profunda que aporte, tanto a la comprensión del fenómeno juvenil, como a la mejora del sistema escolar, sea a nivel de diseño de políticas educativas, como de la actividad docente.

INTRODUCCIÓN

La educación en el centro del torbellino

LA EDUCACIÓN ES uno de esos componentes esenciales para cualquier forma de organización humana. De ella dependen tanto la transmisión de sus bases culturales como las posibilidades de adaptarse a los cambios del entorno. No resulta extraño, entonces, que nadie dude sobre la gravedad que ejerce para la estabilidad de las sociedades contemporáneas. Su importancia es tal que de lo que ocurra en materia de Educación pareciera depender su futuro. Sin educación masiva, dice el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, no hay posibilidad de pensar en una «cultura nacional» vigorosa y de sólidas raíces, ni en la idea de patria, ni en una vida civilizada, y menos en la democracia como forma de vida (CNME, 1995). Junto al desarrollo del conocimiento, ha sido puesta como el desafío más urgente para los países en desarrollo, el piso mínimo para la «transformación productiva con equidad», como titula el informe de la CEPAL, la clave para superar la pobreza, modernizar los códigos culturales de la población, ganar en competitividad y enfrentar en buenas condiciones «los desafíos del siglo XXI» o de la «sociedad globalizada». Como alguna vez fueron los recursos naturales, hoy es la Educación el principal componente de la riqueza de las naciones. El lema del Ministerio de Educación —*La educación es nuestra riqueza*— expresa claramente esa convicción.

Pero si hay consenso sobre su relevancia, tampoco parece haber dos opiniones respecto a la incertidumbre en que se encuentra. El hecho mismo que los distintos informes y diagnósticos que se le hicieron a mediados de la pasada década coincidieran en la necesidad de reformar el sistema escolar, es ya un indicador bastante expresivo de la magnitud de sus dilemas. No hay elemento que intervenga en educación que escape o quede fuera. Todos se han hecho insuficientes para responder a los desafíos que imponen las transformaciones de

esta nueva era, y por eso mismo, todos requieren ser reformulados. «Debemos preguntarnos una vez más —dice el mismo informe—, igual como hicieron nuestros antepasados, qué es necesario aprender y qué se debe enseñar a los niños y jóvenes que vivirán en el próximo siglo; mediante qué métodos pedagógicos, a fin de despertar y cultivar todas sus capacidades; quién debe encargarse de la educación, y cómo conviene organizarla a fin de que su servicio sea equitativo, de calidad y use eficientemente los recursos que el país le destina» (CNME, 1995:25). Hay problemas prácticos que son inevitables, pero todos ellos recaen, en el fondo, en el problema del «sentido» mismo de la educación, que no es sino un problema de fondo «filosófico». «Existe una dependencia estrecha y esencial —dice De Azevedo—, inherente a la naturaleza misma del proceso pedagógico, entre la educación y una concepción de la vida que aparece ‘explícitamente formulada en un sistema o implícitamente supuesta’ en la estructura escolar, en los programas, en los conocimientos que se ofrece o se oculta, en los actos del educador y en las técnicas de trabajo» (De Azevedo, 1949:325). Como plantea el mismo autor, esto coloca a la Educación frente al problema del tipo —ideal— de hombres (y mujeres) que se busca crear y del mundo o sociedad que se pretende construir. Sobre este punto no parece haber duda. Eso, al menos, en las máximas esferas internacionales que discuten sobre el tema. Como dice el informe de la UNESCO sobre educación secundaria, «Todos somos conscientes que la educación de nuestros jóvenes será decisiva para el tipo de sociedad que se establecerá en el futuro, tanto en lo que se refiere a su desarrollo como del punto de vista de los valores en los que se sustentará y las normas de convivencia que regirán» (Macedo y Katzkowicz, 2001:7).

Ahora bien, la asignación de sentidos a objetos y fenómenos, como muchos se han encargado de demostrar, es un proceso histórico, no exento, por tanto, de vaivenes y conflicto. Y si tenemos en cuenta la diversidad de «proyectos de sociedad» que se ha intentado fundar en estos últimos siglos, sobre todo después del período que Hobsbawm llama de la «doble revolución» (cf. Hobsbawm, 1994), se comprende que no haya existido ni pueda hoy existir una sola mirada que logre imponer un solo sentido a la Educación. Este es, digamos, un terreno en disputa, cuya discusión no puede desentenderse del conjunto de significados precedentes. No puede pasar por alto, por ejemplo, el tono profético que le diera el pensamiento Ilustrado, ni la disputa entre la postura liberal y el Estado Docente, o la influencia de los en-

foques desarrollistas de los años cuarenta, de la educación popular de los sesenta y de la escuela única de los setenta. Todos ellos han dejado su huella en la discusión «filosófica» sobre la Educación, y uno y otro son recreados en la medida que algún grupo los recoge y apropia. De ahí que los dilemas presentes de la Educación se encuentren atados a la diversidad de visiones, discursos, posturas o ideologías que han intentado y siguen intentando definir su esencia y resolver sus problemas.

Este mismo carácter histórico de la asignación de sentido hace que los dilemas de la Educación estén irremediabilmente ligados al desarrollo histórico de la institución que la imparte. El punto clave e inevitable en esto es señalar el enorme peso que ha venido adquiriendo la institución escolar para el conjunto de la vida social. Aquí son muchos y de distinto orden los aspectos necesarios de tener en cuenta, pero todos están directa o indirectamente ligados a la «evolución» de los sistemas escolares modernos. Solamente en términos de infraestructura, su crecimiento es notable. En su *Historia de la enseñanza en Chile*, Amanda Labarca señala lo escaso que era el número de establecimientos y lo precarias que fueron las condiciones de la infraestructura escolar en los albores del sistema de enseñanza (cf. Labarca, 1939). La misma autora describe su evolución hasta la cuarta década del siglo XX, que pese a mostrar un comportamiento errático, con períodos de crecimiento y otros de estancamiento, en la sumatoria muestran una clara tendencia hacia la expansión y mejora de la infraestructura escolar. Esa es la tendencia que ha seguido desde ese tiempo hasta esta parte, al punto de que hoy en día prácticamente no queda rincón del país sin un establecimiento escolar. Baste considerar que el año 2003 llegaban a los 11 mil 223, que el destinado a infraestructura ha sido uno de los ítemes de gasto más abultados del presupuesto en educación, y la ampliación y mejora de los establecimientos, el efecto más visible de la actual Reforma Educacional.

Consustancial a este crecimiento de la infraestructura es el progresivo aumento en los niveles de cobertura y matrícula. En Chile, desde que se fundaran los primeros establecimientos de educación formal hasta la presente década, las proporciones de población que han pasado algún momento de sus vidas por los pasillos de un establecimiento escolar vienen siendo cada vez mayores. A fines del siglo XIX, por ejemplo, de un millón y medio de habitantes que tenía el país, un 25% se encontraba en edad escolar, pero sólo el 13% de la población accedía a una educación formal (PNUD, 1998). En el transcurso de

los novecientos, con la obligatoriedad de la educación primaria y el explosivo aumento de la población, la asistencia al sistema escolar se expande considerablemente. Según Labarca, en 1936, de una población total de 4.531.051 habitantes, la educación primaria contaba 568.700 alumnos y 41.893 la secundaria (Labarca, 1939). Posteriormente, en 1952, el 16,4% de la población entre 15 y 19 años se encontraba matriculado en la enseñanza secundaria, porcentaje que en 1960 sube a un 31%, y en 1970, a un 34%. A poco andar el siglo XXI, cerca del 96% de los niños está cursando el ciclo básico, y del 92,6% de los jóvenes, el secundario (Mideplan, 2004).

Tan importante como los dos puntos anteriores es la progresiva extensión del tiempo que dura la formación escolar. En los primeros lustros de existencia de las instituciones escolares modernas, el ingreso se producía alrededor de los doce años de edad, las clases se impartían dos o tres veces a la semana y durante un período de dos a tres horas por jornada (cf. Labarca, 1939). Esta situación difiere ampliamente de la actual, en que la edad de ingreso es cada vez más temprana y más tardía la de egreso. El notable crecimiento de la cobertura en educación pre-escolar, que ha pasado a ser prácticamente educación obligatoria, anexada incluso físicamente al espacio de la escuela, ha venido adelantando a los tres o cuatro años la edad de ingreso al sistema escolar de una proporción cada vez mayor de niños. Paralelamente, si hasta hace poco la ley prescribía como obligatoria la instrucción primaria, recientemente se promulgó la nueva ley que declara obligatoria la educación secundaria, prolongando de esta manera hasta los 17 ó 18 años la permanencia mínima en la institución escolar. La misma tendencia corre para la duración de las jornadas escolares, que de sólo unas horas a la semana se apronta a dar el salto decisivo con la implementación del régimen de Jornada Escolar Completa en todos los establecimientos escolares de Chile.

Lo importante de este conjunto de tendencias es que si alguna vez distaba de ser un espacio de socialización que le hiciera el peso a la familia y a los espacios cotidianos de interacción, el escolar, aunque no es el primario, ha llegado a ser el más gravitante de las sociedades contemporáneas. Esto no sólo porque constituye una fuente permanente de vivencias para casi la totalidad de los niños y jóvenes, sino porque los ciclos que ella define son los que en definitiva regulan los ciclos vitales de los sujetos. Esto no es menor, sobre todo si tenemos en cuenta que es justamente en este doble proceso de extensión del sistema escolar y ampliación del tiempo de escolarización donde se

encuentra la fuente histórica de la juventud como «etapa de la vida» y como «categoría social» (cf. Alba, 1975). Lo relevante de la situación actual es que la condición de joven ha dejado de ser privativa de los sectores más privilegiados. Pues, en efecto, la experiencia de un período de preparación para la «vida adulta» (productiva) o para la continuación de estudios superiores, que es por definición la finalidad de la educación secundaria, estuvo desde sus inicios y durante largo tiempo restringida a los miembros jóvenes —casi siempre varones— de la aristocracia y la oligarquía, y aunque se hizo extensiva luego a los de sectores medios, por lo general se mantuvo ajena a las vivencias habituales de los jóvenes de sectores populares. Para ellos y ellas, lo más habitual era permanecer pocos años en la escuela e incluso muchos la abandonaban sin siquiera completar el ciclo primario obligatorio. Más que por la vía de los estudios, las alternativas para construir su vida convergían, por lo general, y desde temprana edad, en el camino del trabajo u otra actividad de sobrevivencia. Por eso su «juventud» era breve. Y eso si es que se llegaba a producir una etapa que pudiera recibir ese nombre, pues lo más común era que entre la infancia y la adultez no hubiera intermedio, que se pasara a ser «adulto» siendo todavía un niño. Como titula un artículo: «A los 14 años mi papá se sentía que ya era un hombre» (Vildósola, 1995).

En este sentido, uno de los efectos socioculturales más relevantes que acompañan la masiva incorporación y permanencia en la educación secundaria de sujetos provenientes de los sectores populares, ha sido la producción de nuevas «condiciones juveniles». Ciertamente, como plantean algunos autores, este mismo proceso vino a diversificar los componentes de la palabra juventud, al punto de forzar a hablar de «juventudes» (cf. Tedesco, 2001). Sin embargo, es innegable que al ser la de estudiante secundario una condición vivida simultáneamente por casi la totalidad de una misma generación, en cierta medida la institución escolar termina estandarizando u homogeneizando —nominalmente— la estructura o la forma en que se ordenan los «ciclos vitales» de los sujetos, eso al menos hasta lo que dura el ciclo secundario.

Pero quizás donde más se notan los efectos socioculturales que ha venido produciendo la consolidación de la institución escolar es cuando se observa su influencia a nivel de la estructura social misma. No se puede negar que uno de los procesos sociales más importantes que ha arrastrado la escolarización masiva es que ha contribuido a modificar la estructura de clases de las sociedades modernas, aunque fuera promoviendo «ascensos» individuales en la «escala social». De hecho,

la formación y fragmentación de las clases medias, que es uno de sus procesos más característicos, le debe mucho a la masificación de la enseñanza. Lo mismo la incorporación masiva de las mujeres al mundo del trabajo productivo (PNUD, 1998). Varios trabajos que han analizado las transformaciones en la estructura de clases (Atria, 2004), o el proceso de estratificación social (Wormald y Torche, 2004), coinciden en que la escolaridad constituye un factor explicativo ineludible. La cantidad de años de estudios y los títulos que otorga la institución escolar se han transformado en los códigos básicos que regulan el acceso y definen la estructura del «mundo del trabajo». De ahí que estos atributos quepan dentro de los factores que más fuerte determinan la posición que ocupa un individuo en la sociedad, su *status* y nivel de ingresos, el grupo al que pertenece y la forma o «estilo» de vida que adopta. En este sentido es que Bourdieu decía que la escolaridad es el *instrumento de reproducción* que adquiere mayor legitimidad en las sociedades contemporáneas (Bourdieu, 1994). Y también se entiende que el «discurso escolar» sea uno de los más potentes y con mejor acogida entre el conjunto de la población. La creencia en las posibilidades que entrega esta herramienta es sumamente extendida. Los resultados de la encuesta a los actores del sistema educativo realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) es un buen reflejo de cómo viene creciendo la fe depositada en la educación formal. Entre la medición realizada el año 2000 y la del 2003, tanto en alumnos como en apoderados, se evidencia un aumento sostenido en la proporción que asume como meta la educación universitaria completa.¹ La misma convicción se observa al revisar cómo crece la cantidad de personas que apuestan por ingresar al sistema universitario. Según datos del Departamento de Registro de Educación Superior (DEMRE) de la Universidad de Chile, la cantidad de individuos inscritos a las pruebas de selección universitaria presenta un aumento sostenido en toda la última década, y llegaba a los 159 mil 249 el año 2004 (Universidad de Chile, 2004). Lo mismo ocurre con los niveles de matrícula en el sistema de educación superior. Solamente considerando el sistema universitario, que hasta 1981 era su único componente, se observa un crecimiento tanto en términos netos como proporcionales. En 1950, por ejemplo, los estudiantes universitarios chilenos se contaban en 11 mil, la

1 El año 2000, de los alumnos encuestados, el 58,7% pensaba en llegar a completar una formación de nivel universitaria. Tres años después, ese porcentaje había subido al 64,4% (CIDE, 2003).

matrícula casi se triplica desde aproximadamente 20 mil en 1957 a más de 55 mil alumnos en 1967; y pese que a partir de 1975 y hasta 1980, con el cierre de carreras impuesta por las autoridades durante la dictadura, se produjera una caída de un 30%, la tendencia al alza se recupera y ya en 1983 llega a los 108 mil 843 estudiantes, a 223 mil 889 en 1995 y el año 2004 alcanza los 392 mil 294 sólo en el nivel universitario, que dentro del sistema de educación superior, concentra la mayor cantidad de matrícula (Universidad de Chile, 2004). Ahora, si a esto se suma la matrícula en los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (CFT), el total de individuos que están cursando algún estudio de nivel superior aumenta, para llegar, según datos que corresponden al año 2003, a los 567 mil 114 (Mineduc, 2003).

En este escenario en que el recurso a la herramienta escolar ha llegado a ser una *estrategia de reproducción* (cf. Bourdieu, 1994) ya instalada en la «mentalidad» y las prácticas mismas de las distintas clases sociales, los más grandes dilemas y las mayores dificultades que enfrentan los sistemas educativos, y que alcanzan, por tanto, al sentido de la Educación, se producen, paradójicamente, por la potencia que adquirió este discurso. Pues si, por un lado, es cada vez mayor la cantidad de personas que cree y apuesta por el curso de los estudios, si las máximas aspiraciones de una gran mayoría de la población apuntan a seguir estudios de nivel superior, sobre todo universitarios, es un hecho de la causa que las posibilidades para lograrlo no han estado ni están equitativamente distribuidas. En Chile, como en otros países, los niveles de cobertura en educación superior fueron históricamente bajos y poco variables, y la «democratización» del acceso, un proceso relativamente reciente.² Las diferencias entre los porcentajes de población adulta de los distintos estratos socioeconómicos que presentan educación de este nivel permiten dimensionar las brechas que tuvo su acceso en décadas anteriores. Recién en los últimos diez a quince años las tendencias hablan de una lenta pero progresiva reducción de los déficit de cobertura en los sectores de más escasos recursos, eso a pesar que los mayores niveles de matrícula en el conjunto del sistema de educación superior y los crecimientos más significativos en términos de cobertura se produjeron en los dos quintiles de más altos ingresos. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), entre 1990 y 2003, la cobertura en educación supe-

2 En 1967 por ejemplo llegaban al 7%, cifra que difiere ampliamente del 37% que alcanza la cobertura actual (Bernasconi, 2003).

rior creció 2,3 veces en toda la población —pasó del 16% al 37,5%— y se triplicó entre los jóvenes del 40% de los hogares de menores ingresos: pasó del 4,4% al 14,5%, en el caso del primer quintil, y del 7,8% al 21,2%, en el segundo quintil (Mideplan, 2004).

Buena parte de este aumento en términos de cobertura se debe al enorme crecimiento del sistema de educación superior que produjo la reforma de principios de los ochenta. Si hasta la década de los sesenta éste era relativamente pequeño, compuesto solamente por dos universidades públicas y seis privadas (Bernasconi, 2003), la incorporación de los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica primero diversificó el sistema, y segundo, pero ligado a lo anterior, produjo una eclosión de instituciones en cada uno de estos tres niveles.³ La lógica de mercado que subyace a esta estructura merece todas las críticas, pero es innegable que merced a ella se han podido transformar en «clientes» del sistema sujetos pertenecientes a clases y grupos que antes estaban excluidos de este «mercado» de títulos. No obstante, el impacto profundo que ha tenido este proceso es que ha tendido a segmentar el tipo de título que corresponde a cada clase. Pues si, por un lado, se han incorporado individuos pertenecientes a los estratos de menores ingresos, sus trayectorias han tendido a concentrarse en estudios de nivel técnico intermedio, de corta duración y relativo bajo costo. Si nos referimos a los datos disponibles, se puede notar que la alternativa de estudios de mayor peso en los primeros quintiles de ingresos son las carreras que ofrecen los Centros de Formación Técnica. Solamente en el estrato de más altos ingresos la matrícula en los CFT deja de ser la más importante y cede su lugar al sistema universitario, cuya matrícula del año 2000 correspondía en un 67,8% solamente a la población de los quintiles cuatro y cinco (Mideplan, 2001). En este sentido, los estudios universitarios, que son los que mayores niveles de «retorno» reportan y que más *status* confieren,

3 Los seis años que van desde 1981 a 1987 vieron autorizado el funcionamiento de 5 nuevas universidades privadas y 23 institutos profesionales. Entre 1988 y 1989, las universidades autorizadas fueron 17, y los institutos profesionales, 34. A partir de marzo de 1990, el proceso se aceleró y sólo entre principios de enero y el 7 de marzo de 1990 se autorizaron 18 universidades y 23 institutos profesionales (Bernasconi, 2003). Una década después, en el año 2003, funcionaba en Chile un total de 221 instituciones de educación superior: 63 Universidades, 47 Institutos Profesionales y 111 Centros de Formación Técnica (Mineduc, 2002).

siguen siendo patrimonio de los grupos con mayores capitales culturales, económicos y sociales. A esto contribuye, sin duda, el aumento en los aranceles universitarios y la apertura de universidades privadas, que por lo general han absorbido a la población de altos recursos que no logra o no quiere ingresar a las universidades del Consejo de Rectores.⁴ Estas últimas son las únicas que han mantenido cierto grado de acceso al sistema universitario para las clases medias-bajas, y contenido con ello las tendencias segmentadoras que muestra el conjunto de ese subsistema.

Lo complejo es que la segmentación que se produce en el sistema de educación superior tiene su correlato en las transformaciones que ha experimentado el sistema productivo después de la crisis de los ochenta, que han tendido a favorecer justamente a los egresados de profesiones universitarias, mientras las ocupaciones técnicas intermedias, que son el destino de la mayor parte de los jóvenes que provienen de sectores de bajos recursos que cursan estudios superiores, muestran un retroceso relativo en términos de ingresos (León y Martínez, 2001). Lo otro complejo es que diversos estudios han podido demostrar que el acceso al sistema de educación superior por parte de sectores de la población antes excluidos ha venido generando una «inflación» de titulados en algunos campos y una correspondiente «devaluación» de los respectivos títulos. Carreras que hasta no hace mucho eran una «inversión» relativamente segura, han venido perdiendo su capacidad de retorno por el exceso de titulados que «compiten» por puestos laborales escasos. La contrapartida a esta tendencia ha sido la prolífica invención de nuevos títulos académicos durante los últimos años. La cantidad de programas de estudios de postgrado y postítulo ha crecido notablemente, y lo mismo ocurre con la cantidad de instituciones autorizadas para impartirlos y la cantidad de personas matriculadas.⁵ Hoy por hoy, éstos se han vuelto un requisito para ser

4 El año 2000, en las universidades privadas la participación de la población de los primeros dos quintiles solamente corresponde a 6,6%, mientras la de la población del cuarto y quinto quintil, es decir, la de mayores ingresos del país, corresponde al 81,2% del total (Mideplan, 2001).

5 Si en 1983 el nivel de matrícula en estudios de postgrado era de 1.933 personas, ya el año 2004 el total de matriculados llegaba a los 15.317. La misma tendencia se observa en los niveles de matrícula en estudios de postítulo, que en el mismo período subieron de 151 a 9.623, solamente en el nivel universitario (Universidad de Chile, 2004).

parte de la *élite* de un determinado campo y asegurar una posición ventajosa en el «espacio social» —en el sentido que le da Bourdieu al término—. Las estadísticas mismas lo avalan. Según Mideplan, la inflexión más notoria en la curva de ingresos se produce al llegar a los dieciséis o diecisiete años de estudios; es decir, luego de completados uno o dos años de estudios posteriores al grado profesional (Mideplan, 2001).⁶

Por último, si ya las diferencias de acceso a la educación superior establecen una asimetría en las posibilidades de inserción laboral de las distintas clases sociales, paralelos a la educación corren otros mecanismos que contribuyen a mantenerla o incluso a profundizarlas. Pues si, por un lado, los años de estudio son un indicador de peso en la estructura ocupacional, el «mérito» —que es el principio básico del discurso escolar— no es el único ni tampoco el más importante criterio de selección laboral. Así lo demuestra un estudio de la Universidad de Chile sobre las diferentes posiciones de clase (Núñez y Martínez, 2004).

Estas y otras evidencias permiten sostener que los alcances reales que pudieran llegar a tener los avances en términos de cobertura en educación superior son bastante relativos, toda vez que han estado lejos de reducir las distancias interclasistas y más cerca de constituir un mecanismo que las reproduce y traspasa de una a otra generación (cf. León y Martínez, 2001). Lo difícil de revertir, al menos en el corto plazo, es que las raíces de estas brechas se hundan en la estructura misma del sistema escolar. En realidad, esto no resulta nada extraño. Como dice De Azevedo, todo sistema escolar tiende a reflejar en su estructura la estructura de la sociedad que lo crea (De Azevedo, 1969). La estructura actual del sistema escolar chileno, que también le fuera impuesta por la Reforma de principios de los ochenta —pero que no es sino la versión actualizada de su propia herencia— contempla, para la enseñanza básica y media, tipos de establecimientos diferenciados dependiendo de si su financiamiento es solamente público municipal, si pertenece a un sostenedor privado que recibe subvención del Estado

6 Lo interesante de este fenómeno, que algunos han bautizado como «educación compulsiva», es que ha provocado una redefinición de los límites de «la juventud» como categoría sociodemográfica. Pues no son pocos los casos de personas cuya permanencia en instituciones de educación superior se prolonga, sin interrupciones de ningún tipo, hasta casi cumplir su tercera década de vida y mantengan hasta esa edad su particular «condición juvenil».

o es financiado con aportes estrictamente privados. Paralelamente, establece dos alternativas de formación para la educación de nivel secundario: una Humanista-Científica, orientada a la preparación para los estudios superiores, y otra Técnico Profesional, que busca entregar destrezas y habilidades para la inserción inmediata al mundo del trabajo o la especialización en algún oficio o profesión del área. Desde esta doble diferencia —administrativa y «vocacional»— surgen los efectos estructuradores del sistema escolar actual. Esto porque en la práctica el funcionamiento de esta estructura ha generado al menos cuatro tendencias básicas. La primera es que la incorporación masiva de nuevos sectores al nivel secundario fue absorbida casi íntegramente por los establecimientos municipalizados, los únicos con matrícula, en principio, gratuita. La segunda, en parte vinculada a la anterior, es la migración de alumnos principalmente desde el sistema municipal,⁷ y en menor medida, del particular-pagado, al particular subvencionado, que ha terminado por convertirse en el de mayor crecimiento en el período, tanto en términos del nivel de matrícula como de la cantidad de establecimientos.⁸ La tercera es que la instalación de la formación técnica como uno de los «desafíos de la globalización» traspasados a la política educativa, se tradujo en la fundación de nuevos establecimientos que imparten esta modalidad de educación, y en que muchos otros que por años habían impartido formación exclusivamente en ciencias y humanidades, terminaran incorporando el área técnica como parte de sus proyectos educativos. El crecimiento en los niveles de

7 La migración desde el sistema municipal al particular subvencionado reviste la mayor importancia. Y es que debido al sistema de financiamiento que asume la actual política, que calcula la subvención con base al nivel de matrícula de cada establecimiento, el futuro de aquellos cuya administración depende exclusivamente de los municipios no es nada halagüeño. De hecho, entre 1990 y el 2002, la cantidad de establecimientos municipales se redujo de 6.288 a 6.138; es decir, en doce años se cerraron 150 establecimientos, y de seguir las actuales tendencias, que es lo más probable, se tendrán que clausurar otros tantos más.

8 Los datos disponibles indican que el año 1981, del total de la matrícula, los establecimientos municipalizados representaban al 78%, los particulares subvencionados al 15,1% y al 6,9% los particulares pagados. Veintiún años después, la matrícula en los establecimientos municipalizados se redujo al 52,1%, mientras que la de los particulares subvencionados aumentó a un 37,8%, y la de los particulares pagados, al 8,1% (Mineduc, 2002).

matrícula en esta modalidad es considerable: pasó de representar al 27,5% de los estudiantes de enseñanza media en 1989, al 40% el 2003 (Mineduc, 2003). Lo peculiar de esta expansión es que gran parte de ella ha corrido por cuenta del sector municipalizado, y en bastante menor medida del particular-subvencionado. El sistema de colegios particulares ha permanecido prácticamente ajeno a este proceso, pues en todo Chile existe sólo un establecimiento de este tipo que imparte formación en el área técnica. El resultado combinado de estas tres tendencias es una cuarta tendencia, quizás la más relevante, que es la conformación de un sistema escolar fragmentado en términos, principalmente, de clase. Si hasta antes de la citada reforma los establecimientos de educación pública —que agrupaban a las escuelas y liceos fiscales— concentraban a la mayor parte de la matrícula, que llegó a ser socialmente bastante heterogénea, sobre todo en los liceos donde tradicionalmente se educaban los jóvenes de los grupos dominantes, la situación actual es que cada tipo de establecimiento acoge a segmentos de población internamente bastante homogénea. De acuerdo a datos del año 2000, el 72,1% de la población que asiste a la educación media en establecimientos municipales pertenece a los primeros cinco deciles de ingreso, al particular subvencionado principalmente a los deciles III al VIII, y a los establecimientos particulares pagados corresponde principalmente a niños y adolescentes pertenecientes a los deciles octavo, noveno y décimo, pero especialmente a este último (Mideplan, 2001).

El efecto que produce la permanencia de esta estructura sobre las posibilidades de trayectoria de los jóvenes es bastante claro. Sobre esto el Informe del PNUD es tajante cuando plantea que «A fines de la educación primaria ya está pues fijada, en grado importante, la trayectoria de los jóvenes» (PNUD, 1998:178). Pese a los aumentos en los dineros destinados a educación, y pese también a algunos avances que se observan en términos de la efectividad con que han actuado algunos establecimientos municipalizados (cf. Redondo, 2005), los efectos de estas tendencias son el principal componente del terreno incierto en que hoy se mueve la educación. En materia de educación, dice Tedesco, «la gran pregunta pasa por la posibilidad de educar en condiciones de alta inequidad social» (Tedesco, 2000:14). Como dice Jesús Redondo, la «igualdad de oportunidades» es el gran mito de la Reforma Educativa (Redondo, 2005). Los avances en términos de cobertura son innegables y sin duda han contribuido a aumentar los niveles de escolaridad de la población en general y de los sectores de más escasos

recursos en particular; pero esto sólo significó el traslado del problema de la educación desde el del acceso al del rendimiento (Casassus, 2002). El punto está en que diversos estudios demuestran que muchos de los factores que explican las diferencias de rendimiento están relacionados con el «acervo cultural» (León y Martínez, 2001) o los niveles de «capital cultural» (Bourdieu, 1994) que hereda cada nueva generación, definidos principalmente por el nivel de escolaridad de los padres, y en especial, de las madres. En este sentido, los desfases en los tiempos de incorporación al sistema escolar —y al tipo de cultura que imparte— que hubo entre las distintas clases en el pasado se traducen hoy en una desventaja comparativa que afecta a los jóvenes de las clases menos escolarizadas. Las pruebas estandarizadas de medición constituyen una demostración que deja en evidencia la curvatura del círculo que cierra el sistema escolar chileno. Más allá de todo lo cuestionables que puedan llegar a ser, o de lo perversos que sean los usos dados a sus resultados, en cada nueva medición bienal de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) los datos se encargan de recordar la distancia que persiste entre los resultados que obtiene la educación particular pagada respecto a los establecimientos que pertenecen al sistema público de educación, y entre éstos, por sobre todo, al sistema municipalizado. En la misma dirección apuntan los resultados de cada nuevo proceso anual de ingreso al sistema universitario. Solamente considerando el más reciente se observa que de los 65 mil 500 alumnos del sistema municipalizado que rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU), solamente 16 mil 860 —el 25%— finalmente quedaron matriculados en una universidad, porcentaje que sube al 27% entre quienes pertenecen al particular subvencionado, y que llega al 34% de los que pertenecen al particular pagado (Universidad de Chile, 2004). Eso en relación a los que rindieron la prueba de selección universitaria. Pues si la relación se intenta establecer con respecto al total de la matrícula, resulta que la proporción de matriculados que proviene del sistema municipalizado representa aproximadamente al 3% del total de esta población, sube al 4,8% en el caso de la que asiste al sistema particular subvencionado y al 10% del particular pagado.⁹

9 Este dato se obtuvo relacionando el total de la matrícula en cada subsistema secundario con los datos de matrícula universitaria proporcionados por el compendio estadístico del DEMRE.

Este conjunto de tendencias demuestran que el escenario para quienes cursan sus estudios secundarios en establecimientos municipalizados es, por decir lo menos, bastante más complejo que el de aquellos que estudian en los otros dos sistemas. Para ellos, más que para los otros de su misma edad, la pregunta por el *para qué* educarse pasa a ser un nudo crítico que los enfrenta a múltiples tensiones. El solo hecho que la deserción escolar se produzca en los primeros dos años de la enseñanza secundaria y se concentre en los establecimientos municipalizados, señala la tensión que ya presenta el hecho mismo de permanecer en la educación secundaria. Luego, de terminarla, que es la decisión más común, muchos deben resolver una segunda tensión, esta vez entre el camino de los estudios y el del trabajo. La cada vez más amplia oferta de carreras que muestra el mercado educativo es una vitrina inagotable de futuros posibles, pero entre los estudiantes del sistema municipalizado no hay certeza que sus aspiraciones se concreten. Según el Informe del PNUD, los niveles de seguridad varían enormemente según el tipo de establecimiento al que se asiste, y solamente en la población de nivel socioeconómico alto existe convencimiento que la educación recibida asegura un buen futuro (PNUD, 1998). Por eso que entre los estudiantes que pertenecen al sistema municipalizado sea más frecuente aspirar solamente a completar los estudios secundarios y entrar inmediatamente al mundo del trabajo.¹⁰

En este sentido, si hay una realidad que logra representar los dilemas que enfrenta el conjunto de la educación, es la que vive el sistema municipalizado. Por este conjunto de motivos es que el propósito de la investigación que sigue se concentra en la población joven que asiste sólo a este tipo de establecimientos, para indagar sobre las miradas que elaboran respecto a la educación, sobre sus posturas frente a los discursos que sobre ella circulan. ¿Está en la educación el futuro realmente?, ¿son los estudios el camino? Las posibles respuestas sólo las pueden dar los estudiantes, pues ellos son —a fin de cuentas— quienes viven desde dentro la vorágine de dilemas que bordean a la educación.

10 Los datos que entrega la encuesta del CIDE señalan que mientras el porcentaje que piensa ingresar al mundo del trabajo inmediatamente después de terminado el ciclo secundario representa al 3,3% de los estudiantes del sistema privado y al 7,1% del subvencionado, entre los que asisten al municipalizado esa proporción llega al 11,7% (CIDE, 2003).

CAPÍTULO I

**DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES
EN ADOLESCENCIA Y JUVENTUD**

DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES EN ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

1. EL CAMPO EN CUESTIÓN

EL CAMPO DE estudio y conceptualización en torno a las nociones de adolescencia y juventud ha tenido un desarrollo notable, sobre todo en las últimas décadas, tanto desde un punto de vista analítico, como desde la perspectiva de desplegar determinadas acciones consideradas como de política pública que vayan encaminadas al fomento, desarrollo, protección y promoción de las diversas condiciones sociales en las cuales se insertan los diferentes conjuntos de adolescentes y jóvenes.

A partir de allí, ya no resulta una novedad, pero sí una necesidad, el pluralizar al momento de referirnos a estos colectivos sociales, es decir, la necesidad de hablar y concebir diferentes «adolescencias» y «juventudes», en un amplio sentido de las heterogeneidades que se pueden presentar y visualizar entre adolescentes y jóvenes. Aquello cobra vigencia y sentido, de momento que concebimos las categorías de adolescencia y juventud como una construcción sociohistórica, cultural y relacional en las sociedades contemporáneas, donde los intentos y esfuerzos en la investigación social en general, y en los estudios de juventud en particular, han estado centrados en dar cuenta de la etapa que media entre la infancia y la adultez, las que también se constituyen en categorías fruto de construcciones y significaciones sociales en contextos históricos y sociedades determinadas, en un proceso de permanente cambio y resignificaciones.

Pero no todo este proceso de abordamiento de las nociones en juego podemos concebirlo bajo un manto de incertidumbres y ambigüedad, pues hay importantes avances en el campo de la investigación

en temáticas de adolescencia y juventud a tiempos actuales, lo que no necesariamente se orienta a convenciones asumidas hegemónicamente en sus perspectivas analíticas y evidencias empíricas adquiridas, sino que más bien se tiende a construir un campo de análisis en disputa, intentando delimitar las dimensiones y variables que pueden aportar mayores claridades al análisis y sus eventuales impactos en el diseño y definición de políticas hacia estos sujetos sociales.

Discusión y disputa que han estado abriendo y avanzando en marcos conceptuales múltiples, heterogéneos y posibles de ser usados por la investigación social, los cuales se han desplegado desde los mismos conceptos de adolescencia y juventud, y desde los diferentes enfoques que intentan dar cuenta de estas condiciones sociales: la concurrencia de una multiplicidad de abordajes disciplinarios en la comprensión de lo adolescente y lo juvenil. De igual modo, las estrategias y métodos de investigación social en materias de adolescencia y juventud también están siendo un campo de debate, donde el uso de estrategias de tipo cualitativas y centradas con mayor énfasis en las subjetividades de los sujetos ha cobrado marcada relevancia, sin desconocer la extendida utilización de estrategias de corte cuantitativa; pero dando a las primeras el crédito de haber ampliado el marco comprensivo desde el propio sujeto y sus entornos cercanos y lejanos, lo que ha llevado a una *toma de ubicación* diferente y que puede adentrarse con mayor profundidad analítica en las cotidianidades adolescentes y juveniles, y desde allí interlocutar e interpelar a los contextos y estructuras sociales, y a las instituciones sociales. Emparentado con lo anterior, también podemos visualizar una readecuación o giros en cuanto a los tipos de lecturas o ejes comprensivos de las cuestiones constitutivas de la condición adolescente y juvenil, donde ha cobrado una importante relevancia el abordamiento de estas condiciones desde una lectura sociocultural, con mayor desarrollo actualmente que las lecturas socioeconómicas y las sociopolíticas. Ejemplo de ello lo constituyen los estudios socioculturales y el ámbito de las culturas juveniles.

Con estas premisas iniciales, transitaremos por la discusión y problematización de las nociones de adolescencia y juventud, con la pretensión de avanzar en un marco analítico que aporte en la dirección de una mejor comprensión de los sujetos y sus condiciones, como en el pensar acciones y planteamientos de política pública orientadas a los adolescentes y jóvenes.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES

Los conceptos de adolescencia y juventud corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes: «la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos» (Bourdieu, 2000:164). A la base de esta evolución conceptual, la historiografía —y la filosofía— nos aportan los antecedentes más remotos, principalmente por el trabajo de fuentes documentales accesibles, donde a partir de la tensión siempre presente en el análisis social sobre la constitución de categorías sociales y nociones que den cuenta del proceso en que los sujetos atraviesan por un ciclo vital definido histórica y culturalmente (cf. Sandoval, 2002; Feixa, 1999; Levi y Schmitt, 1996a y b). La misma noción de infancia nos remite a este considerando, y sus dinámicas de paso desde la infancia a la denominada edad adulta o adultez. El intersticio entre ambos estadios es lo que se suele concebir como el campo de estudio y conceptualización de la adolescencia y juventud, con delimitaciones en ambas no del todo claras, que en muchos aspectos se superponen, y dependiendo de los enfoques utilizados para esos efectos.

Disciplinariamente se le ha atribuido y endosado la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, en la perspectiva de un análisis y delimitación partiendo por el sujeto particular y sus procesos y transformaciones como sujeto; dejando a otras disciplinas de las ciencias sociales —y también las humanidades— la categoría de juventud, en especial a la sociología, antropología cultural y social, historia, educación, estudios culturales, comunicación, entre otros; donde a partir de sujetos particulares, el interés se centra en las relaciones sociales posibles de establecerse en éstos y las formaciones sociales, en el trazar vínculos o rupturas entre ellos (Bajoit, 2003). Sin embargo, la misma utilización de los conceptos de adolescencia y juventud, en muchas ocasiones tienden a usarse de manera sinónima y homologadas entre sí, especialmente en el campo de análisis de la psicología general, y en sus ramas de psicología social, clínica y educacional; cuestión que no ocurre con mayor frecuencia en las ciencias sociales.

Conceptualmente la adolescencia se constituye como campo de estudio, dentro de la psicología evolutiva, de manera reciente, pudiendo asignarse incipientemente sólo a finales del siglo XIX y con mayor fuerza a principios del siglo XX, bajo la influencia del psicólogo nor-

teamericano Stanley Hall, quien con la publicación (1904) de un tratado sobre la adolescencia, se constituyó como hito fundacional del estudio de la adolescencia y pasara a formar parte de un capítulo dentro de la psicología evolutiva. Para Hall, la adolescencia es,

Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (citado en Delval, 1998:545).

Teniendo en consideración las diferentes concepciones que pueden relevarse en torno a la adolescencia —clásicas y contemporáneas—, podemos encontrar algunos rasgos más o menos comunes a ellas, sea desde el *punto de vista biológico y fisiológico*, en cuanto a desarrollo físico; durante ella se alcanza la etapa final del crecimiento, con el comienzo de la capacidad de reproducción: pudiendo decirse que la adolescencia se extiende desde la pubertad hasta el desarrollo de la madurez reproductiva completa. No se completa la adolescencia hasta que todas las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción, gestación y lactancia no han terminado de madurar (Florenzano, 1997).

Desde el *punto de vista del desarrollo cognitivo o intelectual* en la adolescencia, se ha venido caracterizando por la aparición de profundos cambios cualitativos en la estructura del pensamiento. Piaget denomina a este proceso *período de las operaciones formales*, donde la actuación intelectual del adolescente se acerca cada vez más al modelo del tipo científico y lógico. Junto al desarrollo cognitivo, comienza con la adolescencia la configuración de un razonamiento social, teniendo como relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y sociales, los cuales aportan en la comprensión del nosotros mismos, las relaciones interpersonales, las instituciones y costumbres sociales; donde el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros, la adquisición de las habilidades sociales, el conocimiento y aceptación/negación de los principios del orden social, y con la adquisición y el desarrollo moral y valórico de los adolescentes (Moreno y Del Barrio, 2000).

Como una concepción más compleja e integral, el concepto de adolescencia, en una perspectiva conceptual y aplicada, también incluye otras dimensiones de carácter cultural, posibles de evolucionar

de acuerdo a los mismos cambios que experimentan las sociedades en cuanto a sus visiones sobre este conjunto social.

El concepto de adolescencia es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esa fase de la vida, y que son universales, participan de ese concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro. Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, por tanto, que se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos (Ação Educativa et al., 2002:7).

Estas formas de conceptualizar, delimitar y las miradas comprensivas hacia la adolescencia, pueden ser concebidas como los enfoques con los cuales se ha operado, habiendo en ellos una multiplicidad de factores, características y elementos, unos más relevados que otros, pero que transitan por los énfasis en las transformaciones físicas y biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales y culturales, morales y valóricas. Para Delval (1998), estas concepciones sobre la adolescencia pueden sintetizarse en tres teorías o posiciones teóricas sobre la adolescencia: la teoría psicoanalítica, la teoría sociológica y la teoría de Piaget.

La *teoría psicoanalítica* concibe la adolescencia como resultado del desarrollo que se produce en la pubertad y que lleva a una modificación del equilibrio psíquico, produciendo una vulnerabilidad de la personalidad. Ocurre un despertar de la sexualidad y una modificación en los lazos con la familia de origen, pudiendo presentarse una desvinculación con la familia y de oposición a las normas, gestándose nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella (cf. Erikson, 1971). Desde esta perspectiva, la adolescencia es atribuida principalmente a causas internas. Por su parte, desde la *teoría sociológica*, la adolescencia es el resultado de tensiones y presiones que vienen del contexto social, fundamentalmente en lo relacionado con el proceso de socialización que lleva a cabo el sujeto y la adquisición de roles sociales, donde la adolescencia puede comprenderse primordialmente a causas sociales externas al mismo sujeto. La *teoría de Piaget* releva los cambios en el pensamiento durante la adolescencia, donde el sujeto tiende a la elaboración de planes de vida y las transformaciones afectivas y sociales van unidas a cambios en el pensamiento, donde la

adolescencia es el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales (Delval, 1998:550-552).

3. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL FENÓMENO JUVENIL

Teniendo en cuenta las complejidades al momento de establecer una diferenciación conceptual —y en ocasiones también empírica— de la construcción y utilización de los conceptos de adolescencia y juventud, con todo el andamiaje teórico, metodológico e instrumental desplegado por las diferentes corrientes de pensamiento —a través de la evolución histórica de los conceptos y el desarrollo desde los abordamientos disciplinarios al respecto—, no es extraño una superposición y traslado de características de una noción a la otra, y viceversa. Por ello es necesario este resguardo y precaución en su tratamiento, pero que por claridad de la presentación decidimos dedicar el acápite anterior fundamentalmente a la categoría de adolescencia, para dar paso a esa aproximación conceptual de lo juvenil, que en muchos aspectos también incluye a la de adolescencia.

La juventud como hoy la conocemos es propiamente una «invención» de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (Reguillo, 2000:23).

En sus tratamientos, la categoría juventud ha sido concebida como una construcción social, histórica, cultural y relacional, para designar con aquello la dinamicidad y permanente evolución/involución del mismo concepto. De acuerdo con Mørch (1996), es preciso tener en consideración que la conceptualización de la juventud pasa necesariamente por su encuadramiento histórico, en la medida que esta categoría es una construcción histórica, que responde a condiciones sociales específicas que se dieron con los cambios sociales que produjeron la emergencia del capitalismo, el cual otorgó el denominado *espacio simbólico* que hiciera posible el surgimiento de la juventud (Mørch, 1996). Conjuntamente a lo anterior —a lo menos— la juventud es concebida como una categoría etaria (categoría sociodemográfica), como etapa de maduración (áreas sexual, afectiva, social, intelectual y físico/motora) y como subcultura (Sandoval, 2002:159-164).

En cuanto categoría etaria, que también es válida primariamente para la adolescencia, pueden hacerse algunos distingos y precisiones de acuerdo a los contextos sociales y las finalidades con que se desea utilizar esta dimensión sociodemográfica. Convencionalmente se ha utilizado la franja etaria entre los 12 y 18 años para designar la adolescencia; y para la juventud, aproximadamente entre los 15 y 29 años de edad, dividiéndose a su vez en tres subtramos: de 15 a 19 años, de 20 a 24 años y de 25 a 29 años. Incluso para el caso de designar el período juvenil, en determinados contextos y por usos instrumentales asociados, éste se amplía hacia abajo y hacia arriba, pudiendo extenderse entre un rango máximo desde los 12 a los 35 años, como se aprecia en algunas formulaciones de políticas públicas dirigidas al sector juvenil. Inclusive y debido a una necesidad de contar con definiciones operacionales como referentes programáticos en el campo de las políticas de adolescencia y juventud, en los países iberoamericanos se presenta una gran diferencia en los rangos de edad utilizados. Por ejemplo, entre los 7 y 18 años en El Salvador; entre los 12 y 26 en Colombia; entre los 12 y 35 en Costa Rica; entre los 12 y 29 en México; entre los 14 y 30 en Argentina; entre los 15 y 24 en Bolivia, Ecuador, Perú y República Dominicana; entre los 15 y 25 en Guatemala y Portugal; entre los 15 y 29 en Chile, Cuba, España, Panamá y Paraguay; entre los 18 y 30 en Nicaragua; y en Honduras la población joven corresponde a los menores de 25 años (CEPAL y OII, 2004:290-291). En Brasil se utilizaría el tramo entre los 15 y 24 años de edad (Instituto Ciudadania, 2004:8-9; Camarano et al., 2004:1).

Lógicamente que por sí sola la categoría etaria no es suficiente para el análisis de lo adolescente y juvenil, pero sí necesaria para marcar algunas delimitaciones iniciales y básicas, pero no orientadas éstas en la dirección de homogeneizar las categorías etarias para el conjunto de los sujetos que tienen una edad en un determinado rango. Incluso, en ocasiones se han utilizado denominaciones diferentes para intentar romper con estas superposiciones entre adolescentes y jóvenes, por ejemplo, con la definición como «la persona joven» (cf. CPJ, 2004); o con la construcción de modelos o «tipos ideales» de juventud a través de la historia, de acuerdo a los tipos de sociedad posibles de identificar; donde nos encontramos,

Desde el modelo de «los púberes» de las sociedades primitivas sin Estado, los «efebos» de los Estados antiguos, los «mozos» de las sociedades campesinas preindustriales, los «muchachos» de la primera indus-

trialización, y los «jóvenes» de las modernas sociedades postindustriales (Feixa, 1999:18).

Cuando nos enfrentamos al concepto de juventud, éste es abordado desde distintas perspectivas, sin embargo, no se visualiza claramente una construcción teórica que problematice la realidad de los jóvenes e integre con ello un marco de análisis para su comprensión, y que tenga una tendencia hacia una visión más general de la juventud. Esto significa que no se trata de negar la realidad que conforman a los jóvenes, ni tampoco definirlos como sujetos que constituyen una etapa del individuo humano, intermedia entre la niñez y la edad adulta, sino más bien, elaborar un cimiento teórico conceptual que posicione al concepto y que sirva para interpretar los fenómenos juveniles antes de trabajar con el objeto real que son los jóvenes (Brito, 1996).

El concepto de juventud ha adquirido innumerables significados: sirve tanto para designar un estado de ánimo, como para calificar lo novedoso y lo actual, incluso se le ha llegado a considerar como un valor en sí mismo. Este concepto debe ser tratado desde la diversidad de sus sectores, donde cabría preguntarse: ¿desde dónde empezamos a construir una definición de juventud, sin que las diferencias de clases sociales y los contextos socioculturales estén sobre las identidades de las categorías de juventud?

La noción más general y usual del término juventud se refiere a una franja de edad, un período de vida, en que se completa el desarrollo físico del individuo y ocurre una serie de transformaciones psicológicas y sociales, cuando éste abandona la infancia para procesar su entrada en el mundo adulto. Sin embargo, la noción de juventud es socialmente variable. La definición del tiempo de duración, de los contenidos y significados sociales de esos procesos se modifican de sociedad en sociedad y, en la misma sociedad, a lo largo del tiempo y a través de sus divisiones internas. Además, es solamente en algunas formaciones sociales que la juventud se configura como un período destacado, o sea, aparece como una categoría con visibilidad social (Abramo, 1994:1).

La juventud no es un «don» que se pierde con el tiempo, sino una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según las características históricas sociales de cada individuo (Brito, 1996). Un joven de una zona rural no tiene la misma significación etaria que un joven de la ciudad, como tampoco los de sectores marginados y las clases de altos ingresos económicos. Por

esta razón, no se puede establecer un criterio de edad universal que sea válido para todos los sectores y todas las épocas: la edad se transforma sólo en un referente demográfico.

La juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social, su diferenciación con el adulto (Allerbeck y Rosenmayr, 1979:21).

La definición de la categoría juventud se puede articular en función de dos conceptos: lo juvenil y lo cotidiano. Lo juvenil nos remite al proceso psicosocial de construcción de la identidad y lo cotidiano al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales dicho proceso se realiza, con anclaje en factores ecológicos, culturales y socioeconómicos. La potencia de esta óptica radica sustancialmente en ampliar la visión sobre el actor, incorporando la variable sociocultural a la demográfica, psicológica o a categorizaciones estructurales que corresponden a las que tradicionalmente se han utilizado para su definición. Entonces lo que incluye es la variable vida cotidiana que define la vivencia y experiencia del período juvenil. Al decir de Reguillo, para no quedar atrapados en los análisis en juventud, que nos dejan de un lado, con sujetos sin estructura; y del otro, de estructuras sin sujeto (Reguillo, 2000:45).

Para situar al sujeto juvenil en un contexto histórico y sociopolítico, resultan insuficientes las concreciones empíricas, si éstas se piensan con independencia de los criterios de clasificación y principios de diferenciación social que las distintas sociedades establecen para sus distintos miembros y clases de edad (Reguillo, 2000:49).

Esta mirada permite reconocer la heterogeneidad de lo juvenil desde las diversas realidades cotidianas en las que se desenvuelven las juventudes. De esta manera posibilita asumir que en el período juvenil tienen plena vigencia todas las necesidades humanas básicas y otras específicas, por lo que resulta perentorio reconocer tanto la realidad presente de los jóvenes como su condición de sujetos en preparación para el futuro. Esto supone la posibilidad de observar a la juventud como una etapa de la vida que tiene sus propias oportunidades y limitaciones, entendiéndola no sólo como un período de moratoria y preparación para la vida adulta y el desempeño de roles pre-determinados.

El proceso de construcción de identidad se configura como uno de los elementos característicos y nucleares del período juvenil; proce-

so que se asocia a condicionantes individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas. Es un proceso complejo que se constata en diversos niveles simultáneamente. Se ha distinguido la preocupación por identificarse a un nivel personal, generacional y social. Tiene lugar un reconocimiento de sí mismo, observándose e identificando características propias (identidad individual); este proceso trae consigo las identificaciones de género y roles sexuales asociados. Además se busca el reconocimiento de un sí mismo en los otros que resultan significativos o que se perciben con características que se desearía poseer y que se ubican en la misma etapa vital. Ello constituye la identidad generacional.

También existe un reconocimiento de sí mismo en un colectivo mayor, en un grupo social que define y que determina en el compartir una situación común de vida y convivencia. La identidad refiere obligatoriamente al entorno, al ambiente. Los contenidos que originan la identidad generacional implican modos de vida, particularmente prácticas sociales juveniles y comportamientos colectivos; donde se involucran valores y visiones de mundo que guían esos comportamientos.

Las tareas de desarrollo y específicamente el proceso de construcción de identidad juvenil, se entienden como un desafío que, si bien es común a los adolescentes y jóvenes (o a la mayoría) en cuanto a la emergencia de la necesidad de diferenciarse de los demás, y por supuesto de sentirse único, no se manifiestan de la misma manera o de forma homogénea; al contrario, la diversidad es su principal característica. Hoy está asumiendo esta redefinición de las tareas de desarrollo como insu- mo esencial de las tareas formativas que se plantea alcanzar.

4. LOS ENFOQUES DISCIPLINARIOS Y CLASIFICATORIOS

Hace más de tres décadas (1971), el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), resaltaba la necesidad de recurrir a los conocimientos generados en torno al fenómeno juvenil por parte de las distintas disciplinas involucradas en su estudio, como una forma de ayudar en la clarificación del mismo y que resultaran más apropiados para orientar acciones dirigidas a la juventud latinoamericana. Para tal efecto, presentaba una síntesis de seis enfoques disciplinarios —de mayores usos sociales, por entonces— encaminados a deducir las perspectivas más adecuadas en sus usos analíticos y con orientaciones de planificación social programática.

Consideraban, en su síntesis de enfoques y perspectivas, el *enfoque psicobiológico*, caracterizando a la juventud como un período vital, centrado en los cambios psicológicos y maduración biológica del individuo. La *perspectiva antropológica-cultural* relevaba la influencia sobre los jóvenes del contexto sociocultural donde se socializan. El *enfoque psicosocial o de la personalidad* ocupado de la personalidad juvenil, en cuanto sus motivaciones y actitudes. El *enfoque demográfico* consideraba a la juventud como una franja etaria o un segmento de la población total, teniendo como estudio la estructura y la dinámica de las tasas vitales. El *enfoque sociológico* otorgaba especial significado al proceso de incorporación del joven a la vida adulta. Y finalmente, la *perspectiva político-social* prestaba atención a las formas de organización y acción de los movimientos juveniles y su influencia en la dinámica social (Gurrieri y Torres-Rivas, 1971:30-31). Este esfuerzo de clasificación y análisis de la juventud de la región fue uno de los pioneros en plantearse el sujeto joven con pretensiones de insumar desde los enfoques de juventud hacia la elaboración de políticas orientadas a la juventud latinoamericana.

Otra posible clasificación, sobre las principales aproximaciones teóricas y disciplinarias del estudio de la juventud, es la que nos entregan las investigadoras mexicanas Alpízar y Bernal (2003), quienes explicitan este recorrido como el esfuerzo de la construcción de la juventud desde la academia, graficada en siete aproximaciones teóricas, las que en orden de presentación corresponden a una cierta secuencialidad evolutiva del concepto. Valga sólo su enunciación: la juventud entendida como etapa del desarrollo psicobiológico humano, la juventud como momento clave para la integración social, la juventud como dato sociodemográfico, la juventud como agente de cambio, la juventud como problema de desarrollo, juventud y generaciones (no las generaciones de Mannheim y Ortega y Gasset de principios del siglo pasado, sino las llamadas generaciones contemporáneas: generación X, escéptica, red, entre otras), y juventud como construcción sociocultural (Alpízar y Bernal, 2003:106-118).

Desde el punto de vista de la antropología contemporánea, Feixa (1999) avanza en la definición de una antropología de la juventud, presentando para tal efecto su objeto y cuáles debieran ser sus orientaciones principales.

Desde mi punto de vista, el objeto de una antropología de la juventud apunta a una doble dirección: en primer lugar al estudio de la construc-

ción cultural de la juventud (es decir, de las formas mediante las cuales cada sociedad modela las maneras de ser joven); en segundo lugar, al estudio de la construcción juvenil de la cultura (es decir, de las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación y circulación culturales). El primer camino, mucho más trillado, se centra en el impacto de las instituciones adultas sobre el mundo juvenil, y puede conducir al estudio transcultural de la juventud y a la crítica de las visiones etnocéntricas y ahistóricas que predominan en buena parte de la literatura académica sobre la misma. El segundo camino, mucho menos explorado, se centra en la influencia del mundo juvenil sobre la sociedad en su conjunto, y conduce al estudio de las microculturas juveniles, entendidas como manifestación de la capacidad creativa y no solamente imitativa de los jóvenes (Feixa, 1999:11).

Tomando la perspectiva sociológica, Enrique Martín Criado (1998), en su texto *Producir la juventud, crítica de la sociología de la juventud*, propone una revisión de la sociología de la juventud en Occidente, bajo la modalidad de contar *una historia* de la sociología de la juventud, haciendo para ello los recortes analíticos en una suerte de cronología histórica, donde los protagonistas son las escuelas y corrientes de pensamiento, como sus máximos exponentes, que principalmente durante el siglo XX, se han ocupado del estudio de la juventud. El recorrido lo inicia con los llamados «generacionalistas», representados por las elaboraciones de Mannheim y Ortega y Gasset en la década del veinte del siglo pasado, donde teorizan la sociedad en términos de generaciones, teniendo la juventud (cierto tipo de juventud) un rol preponderante en la construcción de una nueva sociedad (cf. Ghiardo, 2004). Por aquellos mismos años, aparece en escena la «Escuela de Chicago» —con Thrasher como máximo exponente— y su elaboración sobre las bandas y las subculturas específicas: la subcultura delincuente y la subcultura juvenil, la primera ocupada del estudio de los jóvenes de clases populares y la segunda, de los jóvenes estudiantes *clases medias*. Un tercer momento lo constituye la denominación de «la construcción psicológica de la adolescencia», consignando a Stanley Hall como el autor más célebre sobre el tema de la época, donde la lucha entre la naturaleza del instinto y la cultura de la civilización es lo que caracteriza la turbulencia del adolescente. En un cuarto momento, la *cultura juvenil*, según Parsons, se caracterizaría por su hedonismo e irresponsabilidad, en un análisis funcionalista que tiende a concebir a la juventud como grupo unificado, negando con ello la importancia de las diferenciaciones de clases sociales. Desde una

perspectiva completamente diferente y en confrontación directa con el estructural-funcionalismo, surge la «nueva sociología de la juventud británica», conocida como la «Escuela de Birmingham» y denominada como corriente teórica de «nueva teoría subcultural», situando la clase social en el centro de su análisis, y a la juventud y las subculturas juveniles como principalmente subculturas de clases: las subculturas son campos de batalla políticos entre clases. Cierra Martín Criado esta revisión con las aportaciones del «Centro de Sociología de la Educación y la Cultura» (CSEC), —teniendo como figura más relevante a Bourdieu—, para el cual el problema de la juventud debe inscribirse en el contexto de las luchas sociales por la reproducción, luchas entre grupos sociales por el control del acceso a las distintas posiciones en la sociedad (Martín Criado, 1998:21-39).

Desde los estudios socioculturales en juventud, y específicamente en relación a las prácticas de los jóvenes, Reguillo (2000) nos señala que «analizar, desde una perspectiva sociocultural, el ámbito de las prácticas juveniles, hace visibles las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre el momento objetivo de la cultura y el momento subjetivo» (Reguillo, 2000:16).

5. CONDICIONES JUVENILES Y TRAYECTORIAS DE VIDA

a) Sujetos y contextos en tránsito

La perspectiva analítica de las nuevas condiciones juveniles y trayectorias de vida, se configura como un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno adolescente y juvenil, la que se constituye en una nueva o recreada mirada al conjunto de situaciones por las que atraviesan estos segmentos sociales, con énfasis distintos y posibles implicancias en el plano de impacto en las políticas orientadas a los adolescentes y jóvenes. Como comprensión analítica, puede insumar elementos de concepción y definición, tanto del sujeto en cuestión, como del contexto en el cual deben vivir sus condiciones juveniles.

Los procesos de transición desde la etapa adolescente/juvenil a la vida adulta, está siendo un ámbito de debate y discusión entre los investigadores en temáticas de juventud, siendo relevante en aquellas discusiones dos nociones conceptuales y sus implicancias que ellas traen aparejadas.

La primera, *nuevas condiciones juveniles*, el posicionar la atención en los cambios y transformaciones societales experimentadas a

nivel global en las últimas décadas, representadas en la lógica del paso de la sociedad industrial hacia la sociedad informacional o del conocimiento (Castells, 2001a), los cuales están influyendo con mayor fuerza en los modos de vida de las personas y estructurando cambios acelerados en el funcionamiento de la sociedad. Transformaciones y cambios socioeconómicos y culturales que afectan a toda la estructura social y que adquiere características específicas en el modo de entender y comprender la etapa juvenil y la categoría juventud, como tradicionalmente se le comprendió en cuanto construcción sociohistórica. Sumado a ello, se pone en cuestión la organización de la vida en tres momentos vitales: formación, actividad y jubilación, modelo que ha perdido vigencia fruto de la transformación de las estructuras sociales y del conjunto del ciclo de la vida (Casanovas et al., 2002); lo que ha llevado a replantearse la condición juvenil en este nuevo contexto y adentrarse en el concebir a ésta como un conjunto de cambios a nivel de las vivencias y relacionamientos de los jóvenes en un nuevo escenario social, que trae consigo ciertos elementos de «nuevas condiciones juveniles», diferenciándolas de la «situación social de los jóvenes».

Interviene, en estas diferenciaciones, una conceptualización sobre la noción de «juventud» que, como construcción social y categoría histórica, se desarrolla a lo largo de los procesos de modernización, principalmente a mediados del siglo XX, en el mundo occidental. La «condición juvenil», como categoría sociológica y antropológica, referida a la estructura social como a los valores y a la cultura particular de los sujetos jóvenes en los procesos de transformaciones sociales contemporáneas (formativas, laborales, económicas, culturales). Y la «situación social de los jóvenes» nos remite al análisis territorial y temporal concreto, siendo el cómo los diversos jóvenes viven y experimentan su condición de jóvenes, en un espacio y un tiempo determinado. De allí se conjugan procesos que vinculan a la noción de juventud bajo ciertos elementos que se visualizan con cierta estabilidad: alargamiento o prolongación de la juventud, como una fase de la vida producto de una mayor permanencia en el sistema educativo, el retraso en su inserción sociolaboral y de conformación de familia propia, mayor dependencia respecto a sus hogares de orígenes y menor autonomía o emancipación residencial.

Y la segunda, *trayectorias de vida*, nos remite a los cambios experimentados en los modelos y procesos de entrada a la vida adulta por parte de estos sujetos jóvenes, lo que nos lleva a entender la etapa de vida designada como juventud, a una etapa de transición (Machado

Pais, 2002a, 1998; Casal, 2002, 1999). Transición en el paso de la infancia a la vida adulta, donde se combinan enfoques teóricos que conciben este paso como tiempo de espera antes de asumir roles y responsabilidades adultas, proceso en el cual se hace uso de una moratoria social aceptada social y culturalmente (Erikson, 1971, 1993); como a su vez, enfoques en desarrollo que nos remiten a transiciones juveniles de nuevo tipo, donde se conjuga este proceso en un contexto diferente a nivel de los sujetos y las estructuras sociales en las cuales se despliegan estas transiciones, cobrando mayor relevancia el paso desde el mundo de la formación al mundo del trabajo, entendido como la plena inserción sociolaboral y sus variables anexas a ello.

La noción de trayectorias nos sitúa en el tránsito desde una situación de dependencia (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (Redondo, 2000); tránsito que se ha modificado, principalmente, por el alargamiento de la condición de estudiante en el tiempo y el retraso en la inserción laboral y de autonomías de emancipación social de los jóvenes.

Podemos distinguir entre la transición, considerada como *movimiento* (la trayectoria biográfica que va de la infancia a la edad adulta) y la transición considerada como *proceso* (de reproducción social); donde las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales: son un reflejo de las estructuras y los procesos sociales; procesos que se dan de manera conjunta, es decir, consideran procesos a nivel de la configuración y percepciones desde la propia individualidad y subjetividad del sujeto, y las relaciones que se establecen entre aquéllas y los contextos a nivel de las estructuras sociales en las cuales se desarrollan aquellas subjetividades (Redondo, 2000; Martín Criado, 1998). De ese modo, en la transición a la vida adulta por parte de los jóvenes, el tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias acumuladas del pasado del sujeto, sino que también forman parte de él las aspiraciones y los planes para el futuro: el presente aparece condicionado por los proyectos o la anticipación del futuro (Machado Pais, 2000; Casal, 2002).

La transición desde la etapa juvenil a la vida adulta, ha dejado de ser un tipo de «trayectoria lineal», o concebida como una trayectoria de final conocido y de manera tradicional, donde el eje de la transición fue el paso de la educación al trabajo; donde actualmente, con mayor propiedad, este tránsito está más vinculado a una fase imprevisible, vulnerable, de incertidumbre mayor que en las trayectorias tradicionales o lineales, donde pueden denominarse tipos de «trayectorias rever-

sibles, laberínticas o yo-yo» (López, 2002; Machado Pais, 2002a). Estos posibles itinerarios de vida o de tránsito a la vida adulta desde la etapa juvenil, también pueden tener finales diversos debido a la pluralidad de juventudes y condiciones juveniles posibles de identificarse, donde hallamos, según sus resultados, «trayectorias exitosas» o «trayectorias fallidas», dependiendo de las situaciones biográficas de los jóvenes, donde la variable que más discriminará y será factor de predictividad, será la de los desempeños y credenciales educativas obtenidas por los sujetos en este tránsito hacia la vida adulta; además de la acumulación, apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico (Bourdieu, 2000, 1998; Martín Criado, 1998).

La «no linealidad» de las transiciones a la vida adulta pone de manifiesto que ya no se da una relación causa/efecto, de un antes y un después, y los modelos estandarizadores de las transiciones se han convertido en trayectorias desestandarizadas; que van configurando proyectos de vida diferenciados entre los jóvenes y su paso a la vida adulta (Machado Pais, 2002a). De tal modo que el concepto de transición enfatiza la adquisición de capacidades y derechos asociados a la edad adulta. El desarrollo personal y la individualización se ven como procesos que se apoyan en el aprendizaje y la interiorización de unas determinadas normas culturales (socialización) como requisitos previos a convertirse y de ser considerado como un miembro de la sociedad con todas sus consecuencias.

Los procesos de diversificación y la individualización de la vida social se encuentran a la base de la multiplicidad de itinerarios hacia la madurez, rompiendo con ello con la linealidad de la transición para la mayoría y aparecen itinerarios diversos y diversificados (López, 2002). El concepto individualización acentúa que es el sujeto joven el que tiene que construir su propia biografía, sin tener que poder apoyarse en contextos estables. *Esto no significa, sin embargo, que ya no importen los condicionamientos y el origen social* (Du Bois-Reymond et al., 2002).

De allí la relevancia de incorporar en el análisis la noción de capital y las especies de capitales, entendido aquél como una relación social que define la apropiación diferencial y diferenciada por los sujetos del producto socialmente producido. Bourdieu distingue otras especies de capital, además del capital económico, que como éste, suponen apropiación diferencial: «un capital cultural (con subespecies, como el capital lingüístico), un capital escolar (capital cultural objeti-

vado en forma de títulos escolares), un capital social (relaciones sociales movilizables para la obtención de recursos), un capital simbólico (prestigio)» (Martín Criado, 1998:73).

b) Biografías, itinerarios, proyectos

En el contexto de la ausencia de proyectos colectivos de ascenso o movilidad social, como los que de algún modo conocimos en épocas pasadas, donde comienzan a imperar lógicas cada vez más privatizadoras de la vivencia social, que lleva a los propios sujetos a establecer mundos más privados que públicos, y con crecientes niveles de fragmentación social, producto de la lucha por acceder a una mejor posición en la estructura social que permita beneficiarse de los bienes y servicios que la sociedad debiera proveer para el conjunto de sus habitantes; sin duda que los jóvenes no escapan a esta realidad, y son precisamente ellos quienes viven en carne propia estas incertidumbres y riesgos de quedarse fuera de ella (Du Bois-Reymond et al., 2002).

Estamos en presencia de ciertas tendencias, expresadas como cambios en los valores sociales a nivel juvenil, donde se ha tendido a identificar un cambio desde lo que puede denominarse la «razón social» hacia el «logro personal», expresándose como dimensiones antagónicas: al optar por una se deja de lado la otra. Esta suerte de modificación a nivel valórico en el mundo juvenil estaría dando mejor cuenta del contexto estructural en el cual se inserta esta generación joven, lo que traería aparejado determinadas percepciones, expectativas y estrategias de construcción de proyectos de vida exitosos, o por lo menos, imaginarse trayectorias de vida con un énfasis en el logro personal por sobre estrategias y acciones de tipo colectivas y/o sociales (Sandoval, 2002; Bajoit, 2003). Todo ello independientemente de las posibilidades reales de llegar a concretizar sus futuros proyectos de vida, de acuerdo a la manera en que logren insertarse y traspasar los canales clásicos de integración social funcional: sea vía la educación, el empleo, conformación de familia, autonomía e independencia.

Es posible identificar en los jóvenes las ganas de alcanzar un legítimo logro personal, pero que están conscientes y realistas de la dura tarea que ello implica, poniendo el énfasis muy marcado en que ese logro se alcanzará básicamente de acuerdo al desempeño y oportunidades que tengan en la completación de su ciclo de instrucción formal, que los lleve al más alto nivel de calificación y la mejoría en sus posibilidades de inserción laboral futura.

En la discusión sobre las perspectivas integracionales de la juventud chilena, en particular de quienes se encuentran con mayores desventajas sociales y en riesgo o situación de exclusión social, es preciso considerar los soportes institucionales que pueden favorecer dichos itinerarios juveniles, donde se conjugan dimensiones de orden individual o personal (y sus entornos cercanos) y estructurales o sistémicos (y sus entornos relacionales); los que van configurando diferentes tipos posibles de trayectorias y con grados diversos de riesgos en el tránsito por esos itinerarios (Bois-Reymond et al., 2002). Por lo que interesa centrar la discusión en torno a los ejes que debieran contribuir en este proceso: las construcciones biográficas de los propios jóvenes, con un fuerte apoyo y énfasis en la esfera familiar, y un conjunto de políticas desde la institucionalidad que sean concebidas como garantes y protectoras de estos trayectos juveniles.

Desde esa lógica, es posible afirmar que es precisamente en esta etapa del ciclo vital donde en mayor medida se juegan las oportunidades de concretar trayectorias exitosas o fallidas en el plano de la integración social de los jóvenes, más allá de las posibilidades de reversibilidad de algunas trayectorias fallidas. Pero, en general, aquí radican en la mayoría de los casos las opciones, decisiones y resultantes de los cursos futuros que puedan tomar la condición juvenil en su integración y/o exclusión en la sociedad (Tohá, 2000:246); y en su vinculación con los tipos posibles de trayectorias, podrán transitar por la concepción de los itinerarios juveniles de tipo lineal, o por las trayectorias reversibles, laberínticas o del tipo «yo-yo» que nos habla Machado Pais (cf. López, 2002; Machado Pais, 2002a y 2002b; Cachón, 2002).

En la realidad chilena, la variable que más discrimina y determina los pasos siguientes —en cuanto al universo posible de trayectorias a seguir por los jóvenes— es la dimensión educativa y nivel de escolaridad alcanzado. De acuerdo con la clasificación de tipos de trayectorias juveniles referenciadas por Du Bois-Reymond et al. (2002) y adecuadas a ciertas características de los jóvenes chilenos, podemos visualizar cuatro grupos de colectivos de jóvenes de acuerdo a sus logros educacionales y perspectivas de inserción laboral futura.

i) Quienes han abandonado o desertado de la escuela, ya sea en la primaria (en una proporción baja) o en la secundaria (en proporción mayor), que no han completado los doce años de escolaridad, y que sus posibilidades de inserción laboral están determinadas a empleos sin calificación, bajos ingresos permanentes que rondarán el ingreso mínimo (actualmente unos US\$200) y precarias condiciones laborales,

con elevadas tasas de desempleo, principalmente ubicados en el sector informal de la economía, sin coberturas de seguridad social ni de salud, con un inicio en la vida laboral a temprana edad. Estarían en la clasificación de un tipo de *trayectorias directas/precarias*.

ii) Quienes alcanzan los doce o trece años de escolaridad y acceden a una situación de empleo inestable y con riesgos altos de desempleo, que les otorgan elevados niveles de incertidumbre futura, principalmente por la degradación del factor educativo y de los diplomas obtenidos en tiempo presente, teniendo sólo a su favor los bajos niveles de escolaridad de la población adulta y trabajadora chilena, sumado a un mercado laboral altamente descualificado. No es una posición estable en el mercado laboral y no siempre el mercado salarial reconoce por la vía del salario ese mayor nivel de escolarización, sobre manera cuando no ha ido acompañada con alguna calificación laboral específica, como podría darse en quienes cursaron su enseñanza secundaria en la modalidad técnico profesional, y sus ingresos pueden llegar al orden de 1,5 ingresos mínimos (unos US\$300). Dependiendo de los casos particulares, este colectivo juvenil podría tener trayectorias entre *directas/precarias* y *semicualificadas*.

iii) Quienes alcanzan los catorce o quince años de escolaridad con una certificación validada y reconocida por el mercado laboral, quien es capaz de recompensar salarialmente dicha calificación, y que posea una pertinencia con determinados sectores laborales más dinámicos y en expansión, pues un número significativo de este tipo de certificación no está siendo valorado al momento de acceder a un empleo o al salario percibido por ese trabajo. Si se cumple con el reconocimiento señalado por este tipo de formación, podríamos hablar que este colectivo recorrería un tipo de trayectoria entre *semicualificadas* y *cualificadas*, donde es posible prever —en el mejor de los casos— de inserciones laborales más regulares y relativamente estables, con mejores posibilidades de contar con empleos con mayor reconocimiento social, de ascenso social en el sector de actividad, acceder a las formalidades laborales, seguridad social, perfeccionamiento y nuevas calificaciones, y un nivel salarial alrededor de 2,5 ingresos mínimos (US\$500).

iv) Quienes alcanzan los dieciséis o diecisiete años de escolaridad, equivalentes a la formación completa de educación superior en sus diversas modalidades, y teniendo en consideración las diferencias de disciplinas profesionales posibles, tanto en el plano del reconocimiento y estatus social, como a nivel de las variaciones de salarios

posibles de percibir de acuerdo a la profesión accedida. Este colectivo, siendo minoritario en la población juvenil chilena, pero con una fuerte y sostenida tendencia a la expansión en las últimas décadas, logra encontrar una ubicación relativamente permanente y mejorada en el mercado laboral y salarial, accediendo a salarios desde los 3,5 ingresos mínimos hacia arriba (US\$700), a partir de lo cual puede ser posible pensar en trayectorias de tipo *profesionales/académicas* (Du Bois-Reymond et al., 2002).

Desde otra diferenciación de los posibles tipos de trayectorias juveniles a la vida adulta y de adquisición de su autonomía plena, principalmente por la vía del paso del estudio al trabajo, Casal (1999) señala seis tipos de procesos de transición para la realidad de los jóvenes españoles.

i) *Trayectorias en éxito precoz*: jóvenes con expectativas altas de carrera profesional, que presupone opciones de prolongación de la formación académica con resultados positivos o, en su defecto, la opción para una transición profesional susceptible de mejoras graduales a partir de la formación continua y/o la promoción interna rápida. Una parte significativa de jóvenes que han desarrollado una trayectoria universitaria impecable ha conseguido realizaciones estables y de proyección de carrera profesional en los tres primeros años de vida laboral. La mayor parte de los universitarios españoles de las promociones de hace unos años ha seguido trayectorias similares.

ii) *Trayectorias obreras*: las prefiguran generalmente jóvenes orientados hacia la «cultura del trabajo» manual y poco cualificado. Presuponen la definición de un horizonte social limitado en cuanto a la formación reglada y un aprendizaje más en función de las ofertas de empleo existentes que de opciones profesionales personales. La escasa cualificación básica y profesional determina los límites en la «carrera» y hacen que tales trayectorias sean particularmente vulnerables a los cambios en el mercado de trabajo.

iii) *Trayectorias de adscripción familiar*: esta trayectoria, poco importante en términos cuantitativos, responde a la presencia de empresas o explotaciones familiares.

iv) *Trayectorias de aproximación sucesiva*: se trata de una modalidad definida por altas expectativas de mejora social y profesional (carreras profesionales principalmente) en un contexto donde las opciones a tomar resultan confusas. Es una modalidad de transición dominada por el *tanteo*, que implica necesariamente un retraso importan-

te en la asunción de logros en la carrera profesional y la emancipación familiar. Esta forma de transcurrir presupone escolarización prolongada, experiencias laborales previas a la inserción, fracasos parciales en el tránsito escuela-vida activa, precariedad y subocupación. Describe una trayectoria de inserción dominada por el ajuste continuo de expectativas (generalmente a la baja) y la asunción gradual de logros parciales. Esta forma de transición siempre ha existido, pero actualmente ha pasado a ser el modo dominante de transición profesional de los jóvenes españoles.

v) *Trayectorias de precariedad*: definida por itinerarios de resultados escasamente constructivos en el mercado de trabajo: situaciones intermitentes de desempleo, rotación laboral fuerte y subocupación son tres características dominantes. La particularidad de la trayectoria en precariedad con relación a la anterior reside en que no resulta constructiva desde el punto de vista de la transición profesional. Esta trayectoria puede terminar en una cierta estabilización profesional del joven, pero el estudio de la inserción de los jóvenes adultos ha puesto de relieve que una fracción de la generación mayor de treinta años sigue aún inmersa en esta trayectoria.

vi) *Trayectorias en desestructuración*: identifican itinerarios de inserción que anuncian situaciones de bloqueo en la construcción de la transición profesional y la emancipación familiar. Generalmente las expectativas de posición social de partida ya resultan ser bajas y las trayectorias de formación escolar cortas, erráticas y con certificación negativa. La peculiaridad de esta modalidad es el bloqueo sistemático ante la inserción laboral: la trayectoria se impregna de situaciones de desempleo crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario. La mayor parte de las actividades se desarrolla en la economía marginal o en formas de economía informal (Casal, 1999).

La diversidad de trayectorias e itinerarios juveniles posibles de alcanzar, se encuentra en una proporción bastante directa con ciertas características y elementos que se visualizan al momento de abordar las condiciones juveniles, no obstante haber algunas estabilidades que estarían marcando la etapa juvenil, sea por la vía de la prolongación de la misma juventud en términos etarios, como la extensión del ciclo formativo, el tardío ingreso al mundo laboral y el retraso en el asumir la independencia y emancipación residencial.

Cuadro 1
*Jóvenes y condición de jefes de hogar, según sexo y edad,
 Chile 1997 y 2000*

Año	Vive con sus padres		Son jefes de hogar	
	2000	1997	2000	1997
Total	87,7	72,5	12,3	27,5
Hombres	82,5	76,6	17,5	23,4
Mujeres	94,9	68,6	5,1	31,4
15-19 años	98,6	92,3	1,4	7,7
20-24 años	91,6	71,4	8,4	28,6
25-29 años	68,4	54,0	31,6	46,0

Fuente: Segunda y Tercera Encuesta Nacional de Juventud, 1997 y 2000; INJUV, 2002.

Fruto de aquellos aspectos, con claridad se aprecia la tendencia de los jóvenes a alargar su permanencia en la condición juvenil y postergando su independencia y constitución de familia autónoma. Los jóvenes han prolongado en varios años su permanencia en el hogar de sus padres, por las dificultades de mantención económica por sus propios medios, o debido a sus bajos ingresos por concepto del trabajo. Así se comienza a constatar la pérdida de autonomía de los jóvenes actuales, produciéndose una generalizada mayor dependencia del núcleo familiar de origen, expresada en todos los tramos de edad y en ambos sexos, con una fuerte alza marcada en el caso de las mujeres jóvenes, por sobre la tendencia experimentada por los hombres.

Similar tendencia se expresa a nivel del estado civil de los jóvenes, donde la condición de soltero experimenta un alza, con la consecuente disminución de los casados: entre 1997, 2000 y 2003, los jóvenes solteros suben de 69,5% a 75,8% y 84,7, respectivamente; y los casados bajan de 21,7% a 16,0% y 12,1 (INJUV, 2002 y 2004).

Esta mayor dependencia de los jóvenes hacia sus grupos familiares, principalmente se estaría debiendo a la falta de oportunidades de integración social por parte de ellos, donde la escasa, precaria o dificultosa inserción laboral, estaría dentro de las razones más recurrentes. De igual modo, debido a la ampliación de expectativas de integración social de ciertos jóvenes más escolarizados y pertenecientes a los estratos socioeconómicos medios y altos, se tiende igualmente a retardar la salida del hogar de origen, dándose en significativos casos que estos jóvenes alcanzan su independencia económica por la vía del empleo,

pero no se emancipan residencialmente de sus familias de origen por los bajos salarios que por su empleo obtienen (cf. Bois-Reymond et al., 2002).

Sumado a lo anterior, las perspectivas y plazos para la conformación de sus propias familias o emparejamientos de estos jóvenes, acuden en la dirección del alargamiento del período juvenil y su dependencia de sus padres a edades mayores, otros procesos socioculturales que involucran a los jóvenes y que han tenido grandes cambios; sea la constatación de la drástica disminución en el número de matrimonios ocurridos en Chile en la última década: desde 104 mil en 1990 a 54 mil en 2004 (Registro Civil, 2005).

Es así que la nupcialidad entre los jóvenes chilenos desciende aceleradamente, y a su vez, se retrasa en cuanto a la edad promedio para contraer matrimonio. Este proceso se verifica desde hace dos décadas a la fecha, donde en 1980 la edad promedio de nupcialidad era de 26,6 para los hombres y de 23,8 años para las mujeres; para pasar en el año 1998, a 28,9 para los hombres y 26,3 años para las mujeres, siendo incluso levemente superior el alza en las mujeres por sobre los hombres en este período, como también las edades de los contrayentes de matrimonios se han ido desplazando hacia mayores edades.

Los cambios en la dinámica demográfica durante las últimas décadas en Chile han llevado a un envejecimiento de la población en general, expresado en un ritmo de crecimiento poblacional medio anual del 1,2%, según el censo de población 2002, donde se presenta un fuerte descenso de los nacimientos: 387 mil en el año 1990 a 240 mil en el año 2004 (Registro Civil, 2005).

La baja fecundidad en mujeres en edad reproductiva (15-49 años), arroja para 1960 un promedio de 5,4 hijos por mujer y para el 2002 un promedio de 2,2 hijos por mujer. De igual modo, la vivencia de la maternidad en el caso de las jóvenes no estaría necesariamente influyendo en la conformación de familia propia y generando el proceso de autonomía, pues se presenta una marcada tendencia al aumento de los nacimientos en jóvenes sin mediar matrimonio, donde la gran mayoría de las madres menores de 21 años se ubica en el estado civil de solteras: en 1980 correspondía al 43% y en 1998 asciende al 77,1% de madres solteras (INE, 1999b). Por otra parte, la disponibilidad y acceso a una vivienda independiente, tanto para adquisición o arriendo, es otro factor interviniente en esta dinámica de mayor dependencia y permanencia de los jóvenes en su hogar familiar.

Todos estos cambios, no sólo como constataciones de carácter sociodemográficas, sino que llevan consigo formas emergentes de asumir y concebir la condición juvenil, desde los propios sujetos jóvenes con sus visiones y subjetividades, y los modos de vida que van configurando racionalidades y lógicas de ser, estar y de actuar del mundo juvenil, diferentes a las que podríamos identificar de manera tradicional. Aquello estaría —a nuestro entender— perfilando nuevas formas de comprensión de las condiciones juveniles en la sociedad chilena, pero aún encontrándose en una fase transicional, donde se combinan lógicas tradicionales de condiciones juveniles, con procesos de tránsito hacia una vivencia y concepción de «nuevas condiciones juveniles» en consonancia con las transformaciones experimentadas desde los propios sujetos jóvenes y las estructuras sociales actuales.

Es así que surgen ciertas interrogantes sobre el paso de la adolescencia/juventud a la edad adulta: ¿en qué posibles campos tiene lugar esa transición?, como a su vez, ¿qué influye más en la transición de la educación al trabajo: la cualificación o los orígenes sociales?, ¿los proyectos de los jóvenes o sus trayectorias pasadas?, ¿de qué manera e intensidad influyen los activos o capitales social, cultural, económico y simbólico presentes en la configuración de diferentes tipos de trayectorias juveniles a la vida adulta?, y ¿cómo se conjugan estos tránsitos juveniles de acuerdo a las condiciones juveniles posibles de visualizar? Por estas interrogaciones y otras afines nos interesa transitar.

CAPÍTULO II

**ADOLESCENCIA Y JUVENTUD
EN LAS TRAYECTORIAS DE VIDA**

ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN LAS TRAYECTORIAS DE VIDA

1. ESTRUCTURAS DE TRANSICIÓN

PARA EL ENFOQUE de las transiciones a la vida adulta, la juventud representa un período intermedio que es *paso* y, a la vez, *espera* entre dos estados: entre la infancia y la adultez, que son el antes y el después, se encuentra la juventud, que es todo lo que comprende el paso de una a otra. Ser joven es *ir dejando* de ser niño sin aún llegar a ser adulto, estar expuesto a la vivencia de lo indefinido, a la tensión por el desajuste que se produce cuando se deja de ser lo que se era, cuando se altera la identidad que había entre cuerpo, mente y condición social.

Que la juventud represente un período de transición no significa que sea una etapa de pura latencia, de espera inerte, de moratoria inactiva. Por el contrario, toda transición es un *proceso* lleno de cambios, en que hay algo que está en curso, que se desarrolla, que se desenvuelve, y si hay algo que define a la juventud como etapa de la vida, es la ocurrencia de cambios inscritos en el *cuerpo* de un sujeto. Los de orden biológico preparan su inicio y los de condición van marcando el ritmo a un proceso complejo que sólo se produce porque los jóvenes actúan, porque son sujetos en tránsito, no en trance. En efecto, ser joven no es siempre ni solamente estar en una fase de preparación, en una «sala de espera», como diría Machado Pais, en que la vida transcurre entre los estudios y el ocio. Mientras se es joven, estadísticamente joven, ocurren hitos que marcan de por vida, muchos se convierten en padres o madres, trabajan, se hacen independientes; todos estos cambios que, en su secuencia, en su orden y en sus tiempos, configuran diferentes formas de «hacerse adulto», diferentes *estructuras de transición*.

La estructura de las transiciones tiene un carácter histórico. La edad y las formas de hacerse adulto presentan variaciones que dependen de lo que cultural y socialmente se define para cada clase de edad y para cada sexo en cada clase de edad. No siempre se ha seguido estudios ni permanecido en el hogar de origen por tantos años como en la actualidad. Tampoco quienes son madres han alternado siempre entre trabajo, estudios y maternidad. Si por algo existe interés en analizar las transiciones juveniles es porque las formas de transición hasta hace poco «típicas» han ido cambiando o ya no son las únicas.¹ La tradicional estructura *lineal* de transición, definida por una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproducida, en que de estudiar se pasa a trabajar, de ahí al matrimonio y la crianza de hijos, todo con plazos estrictos, con edades prescritas, ha ido cediendo terreno a nuevas formas de hacerse adulto, nuevas *formas de transición*, con otra estructura, con otro orden en la secuencia y otros tiempos para cada paso.

Que la estructura de las transiciones tenga un carácter histórico no quiere decir que cada época genere un solo modo de hacerse adulto común para todos. Por el contrario, en cada época hay diferentes «libretos» para las transiciones, cada uno característico de un grupo social específico,² y de lo que cada grupo asigna a cada género. Las dife-

1 El cambio en las formas típicas de transición es lo que está detrás del interés por estudiar las transiciones juveniles en Europa, fenómeno que sin duda se vincula con la retirada del Estado de Bienestar como organización social, de las transformaciones al sistema productivo europeo y la migración como fenómeno sociocultural.

2 La «juventud dorada» de mediados del ochocientos, por ejemplo, «maduraba siguiendo paso a paso un libreto trazado de antemano, que era rígido pero seguro y, en todo caso, asaz conspicuo: una operación universitaria local tipo relámpago destinada a obtener un título profesional, uno o varios viajes a Europa, casamiento ventajoso allá o acá, retorno a Chile para hacerse cargo de los grandes negocios de la familia, y, finalmente, asunción de la adultez ingresando a la política de nivel nacional, ojalá como ‘senador’ o ‘ministro’ (Salazar y Pinto, 2002:31). Mientras, en la misma época, los jóvenes gañanes vivían otras experiencias, se hacían adultos de otra forma, yéndose adolescentes del hogar en busca de suerte por los caminos, adoptando el vagabundaje como forma de vida, en permanente movimiento, trabajando un tiempo en un lado y luego en otro, probando suerte, a veces robando, seguros de que nada era seguro, con pocas o ninguna posibilidad de formar un hogar, de establecer familia (Salazar y Pinto, 2002).

rencias tienen que ver tanto con el tipo de etapas por las que se pasa como con los tiempos cronológicos en que ocurre un mismo cambio de condición. Las etapas por las que han pasado las generaciones de jóvenes de los distintos grupos sociales han sido diferentes. No siempre los jóvenes de sectores populares han estudiado, luego trabajado y conformado familia. Hasta no hace mucho, el paso de la infancia a la adultez era para ellos un paso corto, drástico, trabajaban desde temprana edad, sin estudios o con muy pocos. Situación quizás más marcada en las mujeres, que pasaban de ser niñas a esposa y madre, sin etapas intermedias.

En la actualidad, la ampliación de la cobertura del sistema escolar permite que jóvenes de grupos sociales diferentes puedan pasar por las mismas etapas, ordenadas de la misma forma, pasar de los estudios al trabajo y de ahí a la formación de familia, todos siguiendo la misma secuencia. Sin embargo, *hay diferencias en los tiempos de duración que se asignan a cada etapa, las edades en que se produce cada paso*. Por lo general los jóvenes de bajos recursos económicos estudian menos años y entran a trabajar a edades más tempranas que los de clases media y alta. Como contrapartida, la edad hasta la que estudian los jóvenes de clases media y alta es mayor que la de jóvenes de clase baja. Con todo esto el tiempo se vuelve un factor central para el análisis de las transiciones. No incluirlo significa dejar fuera un elemento generador de estructuras de transición diferentes tanto entre períodos históricos como entre grupos o clases sociales.

Cualquier cambio histórico en la forma de las transiciones es producto y a la vez produce una forma de concebir el tiempo, de situarse en la relación entre presente y futuro, que se expresa de manera suma en la etapa de la juventud. En efecto, la vivencia de la juventud sitúa al futuro en un lugar central. Siempre da vueltas en la memoria y la imaginación, incluso del que dice vivir sólo el presente. Cuando se es joven, socialmente joven, la familia, el Estado, la escuela, la sociedad, fuerzan la definición del futuro, otorgan la facultad para elaborar *proyectos* de vida y asignan tiempo para realizarlos. La juventud se impone como la etapa en que se debe definir el futuro, en que los sueños de la infancia se vienen encima, se vuelven problema del presente. Disposición social que la convención convierte en convicción, que cuando se hace subjetiva estimula la proyección presente de la vida futura y despierta anhelos sobre lo que se quisiera hacer y llegar a ser, sobre el mundo que se quisiera vivir. Sueños sobre el futuro que forman parte de un proceso íntimo, profundamente personal, cuya fuente no

está, sin embargo, puesta en el vacío, fuera de toda conexión con la realidad (PNUD, 1998). Por el contrario, las aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los «mundos de vida» que configuran esas condiciones; se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de lo que le pasó al amigo, lo que llegó a ser él conocido, lo que tuvo que hacer el familiar para «ser lo que es» o «tener lo que tiene». Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esos sueños, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa.³ Esa forma de ver y enfrentar la realidad que se crea en vida, con lo que a cada uno le toca vivir, condiciona los futuros posibles de ser pensados y abre o cierra las posibilidades para llevarlos a cabo. Y en este juego, entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes se van haciendo adultos y ocupando un lugar en la sociedad, configurando su *transición* y trazando una *trayectoria*.

2. TRANSICIÓN Y TRAYECTORIA

La diferencia entre transición y trayectoria no ha estado siempre del todo clara: se suele identificar ambos términos y utilizarlos para designar el mismo fenómeno. Machado Pais, por ejemplo, llama *yo-yo* a la estructura de transición que va y vuelve de una condición a otra, del estudiante que pasa al trabajo y luego vuelve a ser estudiante, o del dependiente que pasa a la independencia y luego vuelve a la dependencia. Pese a esto, *transición* y *trayectoria* son fenómenos diferentes. La *transición* es un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico. Siempre y en todo lugar los niños crecen, se convierten en adultos, más allá de lo que social y culturalmente signifique ser adulto, de lo que *haga* adulto, de los signos y ritos que marquen el paso de una a otra etapa, de la edad que señale la mayoría de edad. Que en tiempos modernos se le llame «juventud» a este período de paso, que su extensión, sus etapas y su estructura sean diferentes a los de cualquier otra época y forma de sociedad, son fe-

3 «Aspiraciones, anhelos, sueños, son las representaciones que se hacen los individuos y los grupos acerca del estado de cosas, personales o sociales, que desean para el futuro y que caracterizan como ‘lo mejor’. Las aspiraciones son distintas de las expectativas, porque éstas se refieren a lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra ni lo que se está dispuesto a hacer para ello» (PNUD, 1998:58).

nómenos que responden a procesos sociales, culturales, históricos que, sin embargo, no niegan su ocurrencia.

La *trayectoria* está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. No es la secuencia que producen las distintas «fases» de generación de nuevos «individuos adultos» lo que importa al análisis de trayectorias, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen —en el doble sentido de *ser producto de* y de *producir*— esos cambios de condición. Si para el análisis de las transiciones el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, si la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones, para las trayectorias importan el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con ese título, la valoración social y simbólica del título obtenido.

Aunque las transiciones y las trayectorias estén en planos diferentes, no son procesos que permanezcan indiferentes. Entre la estructura de las transiciones y la forma de las trayectorias existe una implicación que es mutua, con múltiples conexiones, influencias que van y vienen, y que los convierten en procesos que sólo se entienden en su relación, en su mutua implicancia. Los cambios en la estructura de las transiciones, que definen los cambios en la extensión y el significado mismo de la palabra *juventud*, no se pueden comprender sin incorporar al análisis la trayectoria del grupo o la clase de la cual esa estructura de transición es característica o típica en un momento histórico acotado. Las trayectorias son, en efecto, factores que marcan las estructuras de transición. Que en la actualidad los jóvenes estudien más años que en épocas anteriores constituye un fenómeno que ha cambiado la estructura de las transiciones y que sólo se entiende como expresión práctica de una estrategia, de una disposición orientada a asegurar el futuro, una *posición* futura invirtiendo en educación; que permanezcan en sus hogares hasta edades más avanzadas, incluso más allá del límite estadístico o convencional de la juventud, forma parte de estrategias o medidas forzosas para enfrentar fenómenos estructurales sin perder la posición en esa estructura; que las mujeres retrasen la maternidad o que siendo madre alternen ese «rol» con el de estudiante y de trabajadora tiene un claro nexo con disposiciones prácticas que apuntan a la búsqueda de unas condiciones de vida, de una posición social difíciles de alcanzar con la maternidad y la inactividad.

La estructura de las transiciones, sobre todo en lo que toca al factor temporal, cronológico, constituye un elemento que influye en las trayectorias. Ser madre o padre a temprana edad, por ejemplo, no es solamente un cambio de condición que puede arrastrar consigo otros cambios de condición anexos, pasar de la dependencia a la independencia o de la inactividad a la actividad, sino también producir efectos sobre las trayectorias, limitando los años de estudio y el abanico de oficios a los que se puede acceder con esos años de estudio, y condicionando, en definitiva, las posibilidades de trayectoria, la posición posible de ser ocupada en la estructura social.

El efecto que ejerce una estructura de transición sobre la trayectoria es relativo y pasa por el grupo social de pertenencia. Los diferentes pasos que conforman una estructura de transición tienen efectos diferentes que dependen de las condiciones en que se producen esos pasos. Por ejemplo, dos mujeres pueden seguir una transición idéntica en su estructura, ser madres a una misma edad y las dos dejar de estudiar a un mismo tiempo; sin embargo, lo que signifique la maternidad para una y otra será diferente dependiendo de su posición en la estructura social, si una es hija del gerente de una empresa y la otra hija de un albañil de la construcción. La estructura de la transición puede ser la misma, con los mismos cambios de condición en un mismo orden y a un mismo tiempo, pero las condiciones en que transcurren esos tránsitos, y lo que se puede llamar el efecto o el «impacto» de esos cambios de condición sobre los futuros posibles para cada caso son diferentes y dependen de las condiciones de origen, o si se quiere, de las condiciones de clase.

Casos posibles hay muchos. Lo que queremos destacar es que la transición y la trayectoria constituyen dos aspectos que son fundamentales en la generación de los diferentes sujetos juveniles. En su relación se puede ir tejiendo la madeja que permite comprender, si no totalmente, al menos en forma parcial la configuración de prácticas, la creación de aspiraciones, la formulación de expectativas y el despliegue de las diferentes estrategias que adoptan los jóvenes. Relación, por cierto, compleja, que pone el análisis frente a un tema difícil: la relación entre estructuras sociales, formaciones culturales y lógicas —o sentidos— de la acción. Por lo mismo conviene precisar algunos aspectos básicos necesarios para aclarar la noción de trayectorias sociales y facilitar, de ese modo, su aplicación al análisis del segmento de juventud considerado para el estudio.

3. EL ESPACIO DE LAS TRAYECTORIAS

Para pensar en términos de trayectorias tenemos que partir suponiendo que la trayectoria social de cada individuo puede ser representada como una curva inscrita en un espacio. No se trata, en todo caso, del espacio físico por donde los individuos se mueven, actúan, donde ocurren los fenómenos de la vida social. Este plano de cosas se da por supuesto, tiene que existir, pero el espacio de las trayectorias sociales no es «el mundo» ni «la ciudad».

La referencia que aclara en qué consiste un espacio de este tipo es la noción de *espacio social* que desarrolla Bourdieu. En *La distinción*, el sociólogo francés intenta introducir dimensiones que hasta entonces habían quedado fuera del análisis de las clases sociales, más concentrado en construcciones teóricas y presupuestos ideológicos, y desarrollar un análisis que llevara el tema al terreno de las prácticas y las tomas de posición. La idea de fondo es que si hay algún criterio que puede actuar como principio conformador de grupos sociales, éste se encuentra en el terreno de las prácticas sociales mismas y de las *disposiciones* subjetivas que las generan. A partir de ese supuesto Bourdieu realiza un análisis complejo, con referencias a fuentes primarias y a estudios propios, que le permiten ir estableciendo relaciones entre una multiplicidad de prácticas —deportes, juegos de salón, visitas a museos, preferencias musicales y plásticas, opinión política— con las características que definen a cada «agente» individual, como los llama Bourdieu, su nivel de educación, el tipo de establecimiento del que egresó, el título que posee, la actividad que desarrolla, si es campesino, obrero calificado, profesional, académico, empresario, el campo de contactos que posee...

El resultado es lo que Bourdieu define como *espacio social*, un cuadro gráfico en tres dimensiones formadas por el cruce de dos ejes, cada uno escalado de más a menos: uno horizontal con dos dimensiones que corresponden al *capital económico* y al *capital cultural*, y otro vertical que representa la suma de los diferentes tipos de capital —cultural, económico, social, político, simbólico—, lo que Bourdieu define como *volumen global de capital*. Cruzando estos ejes aparecen los distintos cuadrantes de posición, diferenciados según concentren mayores o menores niveles de capital económico y cultural, por un lado, y de capital global, por el otro.

En este plano cada individuo ocupa un punto cuyas «coordenadas» se obtienen aplicando una *función* que desglosa la *estructura* de su capital, esto es, mide el *volumen* de cada especie de capital y los ordena de

acuerdo a su *peso relativo*. Las diferencias de posición entre un individuo y otro quedan, de este modo, determinadas por el volumen de capital que posee —sobre todo del *económico* y el *cultural*— y por la estructura de esos capitales. Así, por ejemplo, dos agentes que están ubicados en posiciones muy distantes en la distribución del ingreso (capital económico) y con niveles de educación (capital cultural) muy diferentes, que pueden corresponder a un obrero de la construcción o un comerciante ambulante el primero, y a un ingeniero o un médico, el segundo, se ubican en cuadrantes diferentes porque poseen volúmenes de capitales muy diferentes. Ahora bien, dos agentes pueden tener igual volumen de capital global y aún así ocupar posiciones diferentes dependiendo que el capital con mayor peso relativo en su estructura sea el económico —un empresario, por ejemplo— o el cultural —un académico—.

Al ir ubicando a los individuos en este espacio es inevitable que se comiencen a producir relaciones de cercanía que terminen generando *grupos* de posición o «nubes de puntos» que concentran en una posición distinguible a todos aquellos que presentan un volumen y una estructura de capitales similares. Cada grupo de posición aparece asociado, también por relaciones de cercanía/lejanía, con una serie de prácticas, opiniones, gustos, y en la medida que se acercan a otros grupos de posiciones se van generando *clases* de posiciones diferenciadas por su ubicación en la estructura de distribución de los distintos tipos de capital y por el tipo de disposiciones prácticas que adoptan.

Todo esto hace que el espacio social que elabora Bourdieu sea fundamentalmente un espacio de *relaciones*. En él las distintas posiciones y los distintos grupos de posiciones adquieren significado en su relación con otras posiciones y otros grupos de posición. Sólo al verlos en su «*exterioridad mutua*», en su cercanía o lejanía, vecindad o alejamiento, en su orden (arriba, abajo, entre), los grupos de posiciones se convierten en *grupos sociales* con características y prácticas comunes, con «estilos de vida» que tienden a ser similares *entre* quienes conforman un grupo y diferentes *entre* uno y otro grupo. En el espacio social, dice Bourdieu, «los agentes tienen tantas más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados. Las distancias espaciales en el papel equivalen a distancias sociales» (Bourdieu, 1997:18). Por extensión, el espacio social opera también como una matriz de probabilidades: permite prever, siempre parcialmente, cosas probables que ocurran; decir, por ejemplo, que personas con un mismo nivel de educación,

que tienen un nivel de ingreso parecido, que asisten a los mismos lugares y con la misma frecuencia, que consumen una misma gama de bienes y los pagan de una misma forma, es mucho más probable que actúen y tengan posturas parecidas entre sí y diferentes a las de quienes, en un momento determinado, no tienen lo que ellos tienen, ni hacen lo que ellos hacen. De ahí que el espacio social represente las diferencias entre las prácticas y las tomas de posición, entre las formas de vida y las formas de «ver el mundo» que adoptan los distintos grupos sociales. Por eso que también Bourdieu insista en que, más que teórica, las clases sociales tienen primero una base estadística: sólo en la medida que existan grupos de individuos con características similares, existe, al menos en potencia, la formación de clases sociales con sentido de acción histórica.

A través de este mecanismo de posicionamiento, Bourdieu logra representar la estructura de una sociedad, las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos y las diferentes clases que la componen, relaciones que pasan por la posición que ocupa cada grupo o clase en la distribución de los distintos tipos de capital y que no expresan sino relaciones de poder. Aunque esas relaciones se expresen en las distintas dimensiones de la vida social, aunque los diferentes tipos de capital —cultural, económico, social— y los respectivos subcapitales —lingüístico, escolar, simbólico, político— están, en la práctica, en una relación de implicación mutua, que el capital económico y el cultural formen el eje principal de este espacio es una arbitrariedad que tiene sus fundamentos. La razón es simple: si se trata de conformar grupos sociales hay que partir de los factores que más gravitan en la estructuración de las sociedades, los que con más fuerza determinan la generación de diferencias entre los grupos sociales, que más condicionan las condiciones de vida y que, a la vez, más condicionan la forma en que cada individuo o grupo *interpreta* esas diferencias.

Este último punto es fundamental para el esquema de análisis que plantea Bourdieu, pues para que el espacio social produzca diferencias, para que esas diferencias operen en la práctica, tienen que ser reproducidas por cada miembro de los diferentes grupos. Las diferencias sociales tienen una base objetiva —se expresan, por ejemplo, en el tamaño, la ubicación y los materiales de la vivienda, el nivel de educación, de ingresos, el tipo de bienes de consumo a los que se tiene acceso con ese ingreso—, pero ellas sólo operan como diferencias sociales porque están inscritas en un «sistema simbólico» que permite

«captar» la diferencia. Como señala Bourdieu, «una diferencia, una propiedad distintiva [...] sólo se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente *pertinente*, si es percibida por alguien que sea capaz de *establecer la diferencia* —porque, estando inscrito en el espacio en cuestión, no es indiferente y está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un *gusto*, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir—» (Bourdieu, 1997:21). Un cóctel de atún con mayonesa y otro de caviar, un Mercedes Benz y un sedán coreano, escuchar a Mozart o a Juan Gabriel, jugar al polo o al fútbol, sólo producen distinción porque cada agente los reconoce y los interpreta, porque esos bienes, esas prácticas, esas preferencias operan como signos sociales que producen *distinción*. El espacio social opera como el lenguaje, que es posible sólo porque las palabras son interpretadas por una «comunidad de hablantes».

Estos esquemas de interpretación —que Bourdieu llama *habitus*— varían dependiendo de la posición que se ocupe en el espacio social. «A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de *aficiones*) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente» (Bourdieu, 1997:19). Desde cada posición se produce una «forma de mirar» que filtra el significado de un «signo» y le da sentido. Ya se trate de una práctica, un bien de consumo, un gesto, una comida o la forma de comerla, depende del *habitus* su sentido, si es bueno o malo, bello o feo, vulgar o distinguido. Esquemas que se mantienen en la medida que permanecen como bienes o prácticas propias de una clase y que van variando en la medida que cambia su forma de distribución. Como el caso del boxeo que expone Bourdieu, que de ser práctica exclusiva de las clases altas, signo de distinción que distinguía a sus practicantes, se convierte en deporte vulgar cuando comienza a ser practicado por miembros de las clases más bajas.

Así como el *sentido* de la distinción es relativo a la forma en que se distribuyen los grupos sociales, la distribución misma de esas posiciones representadas en el espacio corresponde a una fracción acotada de tiempo. La posición de cada agente, su cercanía o distancia con otros, la formación de grupos con prácticas, consumos, gustos, opiniones parecidas o diferentes, reflejan una situación que es de momento; pero eso no significa, en todo caso, que responda a designios del azar. Por el contrario, ocupar una posición determinada, poseer más o menos volumen de capital, estar «arriba» o «abajo» en la estructura social, es la expresión presente de posiciones históricas, de una *trayectoria* formada por «as-

censos» y «descensos», aumento y disminución de capitales, resumen de las posiciones en que se ha jugado en los distintos *campos* de juego, en los distintos ámbitos en que se disputan los capitales.

Esto es lo que le da al espacio social un carácter histórico, el hecho que los capitales sean elementos en disputa. Los distintos grupos sociales compiten por su apropiación en distintos *campos*, cada uno con su propia estructura, con grupos mejor y peor posicionados, con tipos de capitales o subcapitales de mayor peso en la definición de las posiciones que definen su estructura. En el campo del arte, por ejemplo, al que Bourdieu dedica particular atención, los que exponen en museos importantes, portadores del arte académico, legítimo, casi siempre los más viejos, de mayor trayectoria y que venden caro su obra, están mejor posicionados que los que cultivan un arte heterodoxo, casi siempre los más jóvenes, que exponen en galerías pequeñas o venden sus cuadros personalmente y a bajo precio, casi para la subsistencia. O en el campo de la economía, quizás el más conocido y más analizado, con los grandes empresarios y los obreros como sujetos representativos de las diferencias de posición, grupos con volúmenes diferentes de capital; reflejo, en definitiva, de un proceso histórico, observable en la trayectoria del grupo, que condensa en un punto las distintas posiciones que ha ocupado en las disputas por la acumulación de los distintos tipos de capital. Posición que no es, en todo caso, fija, inalterable; por el contrario, un grupo o una clase puede ir cambiando su posición, mejorar o empeorar su lugar en la disputa por los capitales de uno o varios campos a la vez, cambiando, con eso también la estructura de esos campos o del espacio social en su conjunto.

4. EFECTOS DE TRAYECTORIA

Si lo expresamos de una manera gráfica, las trayectorias describen la curva que se forma al unir las diferentes posiciones, los diferentes puntos o coordenadas que ocupa un individuo a lo largo de su vida. Toda trayectoria supone, por tanto, una *biografía*, una historia de vida protagonizada por un actor individual. El análisis de trayectorias no se agota, sin embargo, en el relato secuencial, en la narración pormenorizada de esa historia. Lo que los individuos son y han sido, o lo que hacen y han hecho, sólo se vuelve significativo en términos de trayectorias cuando esa historia y sus hitos se traducen en coordenadas de posición en el espacio social. El establecimiento escolar donde haya estudiado, el oficio en que se haya titulado, el tipo de trabajo realizado, que pertenezca a

un club deportivo o sea miembro de un *country club*, son aspectos relevantes en la medida que constituyen condiciones objetivas de *situación* y formas subjetivas de *situarse* en el espacio social.

Igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio, una posición original, que está definida, en este caso, por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de partir su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. En la definición de este punto la familia es el factor determinante. De la familia dependen el *patrimonio* de capitales posible de ser heredado, las condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la «fuerza» con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser. Como señala Bourdieu, «a un volumen determinado de capital heredado corresponde un *haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes —es el *campo de los posibles* objetivamente ofrecidos a un agente determinado—» (Bourdieu, 1988:108). Punto en que se condensa en forma de posición la trayectoria del grupo social de pertenencia, el origen social determina las posibilidades de trayectoria de cada agente individual, influencia que convierte a las trayectorias en fenómenos de clase. Desde cada clase de posición se configuran destinos típicos, tipos de trayectorias modales, «no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida: esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria modal forma parte integrante del sistema constitutivo de la clase» (Bourdieu 1988:108-109). Las trayectorias de los agentes están *enclasadadas*, por lo general se ciñen al campo de posibilidades disponibles para quienes viven una misma condición, una misma situación de clase. En la medida que los agentes siguen los cursos posibles dispuestos para su clase, las trayectorias sociales los *enclasa* y reproducen, de ese modo, las estructuras sociales.

Siempre queda un margen de posibilidad para que los agentes puedan tomar distancia y seguir un rumbo diferente al que determina la trayectoria típica de la clase. La posición de un individuo puede ir variando con el tiempo, aumentar o disminuir el volumen de sus capitales, mejorar o empeorar de posición, pasar de una clase a otra. Como

explica Bourdieu, «una fracción de una clase (que no puede ser determinada *a priori* en los límites del sistema explicativo considerado) está destinada a desviarse con respecto a la trayectoria más frecuente para la clase en su conjunto, tomando la trayectoria, superior o inferior, con más probabilidades para los miembros de alguna otra clase, y desclasándose así por arriba o por abajo». (Bourdieu, 1988:109). Es lo que le ocurre al hijo del comerciante ambulante o del obrero de la construcción que, ya sea estudiando, estableciendo contactos provechosos o por cualquier otra vía, va mejorando su posición, siendo «más que» otros que partieron en la misma posición, hijos también de obreros de la construcción o comerciantes ambulantes; o lo que le ocurre al que nace en buena posición, al «bien nacido» que se aleja de la forma de vida de sus padres, incluso la cuestiona, como los *hippies*, y decide seguir su propio rumbo, viviendo de lo que sea, generalmente del arte u otro oficio análogo, aunque siempre por gusto, por opción.

Que un individuo cambie de posición no significa que cambie de condiciones de vida solamente. La experiencia de la ascensión o la decadencia social significa situarse en una nueva posición y con ella la adopción de un *habitus* distinto al original, al de la familia o el grupo, una nueva forma de plantearse frente a la posición propia y de los otros. Es lo que Bourdieu define como *efecto de trayectoria individual*, lo que le ocurre al estudiante de clase baja o media baja que se «aburguesa» cuando alcanza una posición ventajosa, accede a bienes de consumo antes vedados, se relaciona con gente «de buena familia» y adopta sus gustos, su forma de vida, su postura frente a lo que «debería ser». Por eso que para el análisis de las trayectorias la posición de origen sea el elemento clave, «el hito con respecto al cual se define la *pendiente* de la carrera social» (Bourdieu, 1988:110), lo que define su forma y dirección, su «sentido». Sólo al fijar la posición en que comienza una trayectoria se puede observar si el individuo asciende o desciende, si «escala» o no posiciones en la «escala social».

Las posibilidades de cambio en la trayectoria dependen de la posición que se ocupa en un determinado momento, resultado, a la vez, de la trayectoria pasada, del «camino recorrido».

El paso de una trayectoria a otra no es un proceso que responda a la casualidad. Aunque dependa de las ocasiones, las amistades, las protecciones, comúnmente descritas como casualidades, «ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan (por ejemplo, el sentido de las ‘relaciones’ que permiten a los poseedores de un fuerte capital social conservar o

aumentar este capital), cuando no están expresamente preparadas por determinadas intervenciones institucionalizadas (clubes, reuniones familiares, asociaciones de antiguos alumnos, asociaciones de profesionales, etc.) o ‘espontáneas’ de los individuos o de los grupos» (Bourdieu, 1988:108). Todo depende del tipo de relaciones con el espacio social, con cómo se mueva, las estrategias que despliegue cada agente en los diferentes *campos* que lo componen. Es como en el fútbol, que «hay que estar ahí» para ser goleador.

En este sentido, aunque su forma y sentido puedan estar en relación a sí misma, a las posiciones que ha ocupado un agente individual a lo largo de su vida, las trayectorias sólo hasta cierto punto son individuales, pues desde un principio y para siempre aparecen amarradas al grupo social de origen, a la trayectoria típica de una clase. Que se trate de trayectos individuales, que se distancian en parte del sentido de la trayectoria colectiva, de la trayectoria modal de todos aquellos que partieron en la misma posición, no quiere decir que sus prácticas no estén enmarcadas en relación al destino colectivo. La trayectoria de la clase alcanza a cada miembro, tanto al enclasado como al desclasado, al que sigue el destino del grupo como al que se despega de él para seguir su propio rumbo o construir su propio destino. El desclasamiento de un individuo o de un grupo de individuos dispersos, el sentido de su trayectoria, su pendiente, nunca se despega del destino colectivo; es el *efecto de trayectoria colectiva*, que impele a cada agente a seguir o a escapar del destino de su clase, a hacer lo mismo que sus pares cuando la posición es ventajosa o a despegarse cuando va en decadencia.

5. REPRODUCCIÓN Y RECONVERSIÓN

El escenario concreto en que se expresan las condiciones de clase es la familia. Ella es la «cuna de origen», el primer espacio de relación con el «mundo», la «cultura», la «sociedad». Cada elemento con el que se puede o no tener un contacto «espontáneo», «natural», depende del grupo familiar. Son los miembros de la familia quienes traspasan el *habitus* de un grupo a un *cuervo*, a un *sujeto*. Las opiniones políticas, las creencias religiosas, la manera de pronunciar el idioma, el conjunto de gestos corporales que configuran los «modales», las preferencias musicales y plásticas, y en general todo lo que Bourdieu resume como componentes del *gusto*, expresión última de la distinción entre los grupos sociales, se hacen inconscientes, disposición «natural» de «ser en el mundo», en el contacto cotidiano del espacio familiar.

Sin importar su estructura, si es bi o monoparental, si es «nuclear» o «extendida», un rasgo que define a la familia es su tendencia a actuar como un «cuerpo» que se reproduce reproduciendo la existencia de sus miembros (cf. Bourdieu, 1997). Reproducción que tiene una dimensión biológica y otra social; pasa por la alimentación, la salud de cada miembro y por la transmisión de una posición social. Cubrir ambas dimensiones exige mantener su posición en la sociedad, o como dice Bourdieu, «jugar el juego» en la misma posición que ha jugado hasta el momento. Para mantener sus condiciones de existencia las familias evalúan su situación, observan las «tendencias» de los «mercados», ven cómo operan los *instrumentos de reproducción* para ver los más rentables o más favorables dada la posición que ocupa en la distribución de esos instrumentos. A partir de ahí *invierten* los capitales disponibles, despliegan sus *estrategias de reproducción*, que tienen relación con la estructura del capital que configura el patrimonio y con la forma en que se encuentra distribuido el acceso a los *instrumentos de reproducción* en un momento histórico dado.⁴

El traspaso intergeneracional del patrimonio familiar casi siempre se hace efectivo invirtiendo en lo que habitualmente ha sostenido su reproducción, en aquellos *campos* donde se está mejor posicionado, las actividades en que los miembros de la familia se han ganado un lugar, una posición, donde han hecho trayectoria. Lógica compartida por todas las familias, presente en todas las clases sociales, en los sectores populares donde cada miembro define su trabajo en relación a la historia de la familia, de sus proyectos y estrategias, con «vocaciones

4 «Las estrategias dependen en primer lugar —dice Bourdieu— del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee, y de su peso relativo en la estructura patrimonial; y, en segundo lugar, del estado del sistema de los instrumentos de reproducción, institucionalizados o no (estado de la costumbre y de la ley sucesoria, del mercado de trabajo, del sistema escolar, etc.), con arreglo a la vez, al estado de la relación de fuerzas entre las clases: con mayor precisión, estas estrategias dependen de la relación que se establece en cada momento entre el patrimonio de los diferentes grupos y los diferentes instrumentos de reproducción, y que define la transmisibilidad del patrimonio, fijando las condiciones de su transmisión, es decir, dependen del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase» (Bourdieu, 1988:128).

que se heredan, oficios que se aprenden, trabajos que se acatan por prescripción paterna o materna, capacidades y habilidades que se transmiten, ambientes, espacios y vínculos de familia que abrirán y cerrarán oportunidades» (Márquez, 2001:228). También en las clases medias, con familias que fundan su posición en la posesión de *capital escolar*, que tienen uno o ambos padres titulados de alguna profesión universitaria y un patrimonio construido en base al ejercicio de sus profesiones, con inversiones orientadas a la titulación profesional de sus miembros más jóvenes, muchas veces en la misma carrera del padre o del abuelo —«familias» de médicos, de abogados, de artistas—. Igual en los grupos que basan su posición en la posesión de capital económico, como los empresarios, que heredan a sus hijos su capital, su patrimonio, el control de la empresa.⁵ En este sentido, las estrategias de reproducción están siempre vinculadas a un *habitus*, aspecto importante, que introduce elementos de subjetividad a unas prácticas que no pueden ser entendidas solamente como acciones racionales, apegadas estrictamente al cálculo de eficacia entre medios y fines.

La presencia transversal de una misma lógica no quiere decir que las estrategias de cada clase tengan los mismos rendimientos. Si bien las diferentes clases o fracciones de clase adaptan sus estrategias según lo que convenga más a su situación dada la posición que ocupan en la distribución de los mecanismos que operan como criterios legítimos para la generación de posiciones legítimas, los efectos de trayectoria que produce una misma lógica dependen de la posición de clase original. Puede que existan similitudes en las estrategias de una y otra clase, puede ser cierto que, como plantea Márquez, para las clases altas y bajas, a diferencia de las clases medias, que destinan mayor tiempo a la educación, el recurso a los «contactos» sea una estrategia clave para encontrar trabajo (Márquez, 2001). Pero aunque la estrategia sea la misma, aunque para una y otra clase su adopción sea efectiva, no es la misma la posición a la que pueden llevar los contactos de un hijo de obrero es diferente a la posición que conducen los contactos de quien es hijo del gerente de una empresa.

5 Andrónico Luksic Abaroa, patriarca de uno de los grupos económicos más poderosos que hay actualmente en Chile, señala que «a mis hijos les enseñé, básicamente, contándoles cada día alrededor de la cama todo lo que había hecho durante el día... Desde chicos se involucraron en los términos que se usan en los negocios» (Muñoz, 2003).

Las estrategias de reproducción se orientan a la mantención de unas posiciones que son siempre relativas, que están siempre en relación al conjunto de todas las posiciones. Este punto es importante, pues si el primer objetivo de cualquier estrategia está puesto en conservar una posición en la estructura de relación entre las clases, en ellas aparece encubierto un intento por mantener las distancias con respecto a los grupos que siguen, los que están más abajo en la estructura, los que tienen menos y son menos distinguidos, y la pretensión de acercarse, al mismo tiempo, a la posición de los que preceden, de acceder a lo que los otros, los de más arriba, tienen o hacen, los bienes que poseen, los lugares donde van o los «lujos» que se dan.⁶ Lógica presente en todas las clases, desde la más alta que aspira a ser parte de la élite internacional hasta las clases media y baja que aspiran a tener lo que tienen las clases dominantes, su funcionamiento determina el fraccionamiento de una clase, la emergencia de grupos que ascienden, mantienen o descienden posiciones a tiempos o ritmos diferentes —que se distinga, por ejemplo, una «aristocracia obrera» o una «pequeña burguesía»— y que se convierten en nuevas fracciones de otras clases, más altas o más bajas dependiendo del sentido de la trayectoria, si es ascendente o descendente.

Este efecto de trayectoria se produce porque los instrumentos de reproducción no son estáticos: constituyen un sistema que funciona y se transforma conforme cambian los principios que articulan la estructura social. Casi siempre producto de procesos histórico-sociales complejos —transformaciones productivas, crisis económicas, cambios en el orden internacional, guerras civiles o entre países—, los instrumentos de reproducción típicos de una clase pueden dejar de ser rentables, sus estrategias de inversión pueden perder rendimiento y dejar de ser garantía para la reproducción de su posición. Cuando eso ocurre, cuando una clase o fracción de clase no logra transferir su patrimonio, o si lo logra, lo hace sólo parcialmente, su posición en relación a la estructura de distribución de las clases va en decadencia. De ahí que en cada cambio en los instrumentos dominantes para la generación de posiciones sociales está contenido un cambio en la estructura de relaciones entre los grupos sociales, en la distribución del poder, en la definición de los grupos dominantes y dominados, o como dice Bour-

6 A juicio de Bourdieu, la presencia innegable de esta dinámica es lo que hace difícil analizar los fenómenos de clase sólo desde el paradigma de la formación ideológica.

dieu, de los *poseedores* y *pretendientes*. De ahí que cada cambio signifique también la aparición de nuevos *principios de distinción*, la instalación de un conjunto nuevo de símbolos que distinguen a las clases, de signos que señalan al dominante y al dominado, esquemas de representación que definen el «buen» y el «mal» gusto.

Cuando se modifican los mecanismos de distribución de los instrumentos de reproducción, y se modifican, al mismo tiempo, los rendimientos relativos de las estrategias habituales de una clase, la posición no se puede mantener sino a fuerza de cambiar de condición, de *reconvertirse*, cambiar el tipo de capitales que se invierten y el *campo* mismo de las inversiones. A través de este mecanismo, las diferentes fracciones de clase entran en la disputa por capitales muchas veces ajenos a los que componen su patrimonio, que se mueven en campos con lógicas diferentes a las habituales, transforman la estructura misma de los capitales y desembocan en la adopción de una nueva forma de *habitus*. El pequeño campesino que se convirtió en obrero industrial, el artesano o el pequeño comerciante que se convirtieron en funcionarios públicos o privados, o el terrateniente que se convirtió en industrial, son todos ejemplos ilustrativos de unas estrategias de reacción que tienden a la mantención o mejora de una posición. Por lo mismo, no siempre producen cambios en las posiciones relativas de los grupos. Aunque la rentabilidad de la estrategia típica de una clase pueda dejar fracciones de esa clase a medio camino entre la desaparición y la decadencia, la dimensión histórica de estos procesos permiten a las generaciones más jóvenes orientar sus estrategias hacia los nuevos mecanismos de posicionamiento y aprovechar los remanentes de capital contenidos en su herencia. Los jóvenes descendientes de la oligarquía frenaron su decadencia entrando al campo de la escolarización, y esa reconversión les permitió mantener su posición en relación a los otros grupos; igualmente la reconversión de los campesinos en obreros no les significó cambiar su posición en relación a los otros grupos, no dejaron de ser parte de los dominados. Mediante la reconversión, cada clase sólo tiende, en el fondo, a mantener su posición cambiando su estrategia de reproducción, o «con mayor exactitud, en un estadio de la evolución de las sociedades divididas en clases en las que no es posible conservar si no es cambiando, cada grupo se esfuerza por cambiar para conservar» (Bourdieu 1988:156).

6. LA ESCOLARIZACIÓN

Si en algún momento la propiedad y el nombre fijaban la posición social, si luego fue la relación con el capital productivo el principio de diferenciación entre las clases, en el actual momento histórico ya no son ni los únicos ni los dominantes. Cada vez con más fuerza el principio generador de posiciones sociales se ha instalado en torno al *nivel de escolaridad*. Hasta hace poco un factor marginal, de importancia menor, la posesión de *capital escolar*, subespecie de capital cultural, se ha convertido en un factor de peso en la configuración de la estructura de capitales, en capital determinante de la posición de origen y de las posibilidades de trayectoria. Del nivel de escolarización alcanzado depende buena parte de lo que se puede llegar a ser, la posición que se puede llegar a ocupar. Todo pareciera tener relación con el volumen de capital escolar. Los niveles de ingreso, por ejemplo, tienen directa relación con los años de escolaridad alcanzados. De hecho la curva de ingresos se mantiene en un mismo nivel hasta los doce años de escolaridad: no hay mayor diferencia de ingresos entre una persona que no ha completado su educación media y otra que sí lo ha hecho, y recién a los 14 años de escolaridad, después de al menos dos años de estudios superiores, la curva de ingresos muestra una tendencia al alza (Mideplan, 2003).

Poseer un título escolar certificado por el Estado se ha convertido en criterio básico para la regulación de los puestos de trabajo. «La generalización del reconocimiento otorgado a la titulación académica tiene como resultado —dice Bourdieu—, sin lugar a dudas, la unificación del sistema oficial de los títulos y cualidades que dan derecho a la ocupación de unas posiciones sociales» (Bourdieu 1988:133). Con esto se impone un mecanismo de selección social que deja «fuera» al que no estudia, sin posibilidades de inclusión, al menos por las vías legítimas, socialmente establecidas. Si hasta hace poco habían oficios y puestos en el mercado de los puestos de trabajo que no requerían una certificación, o que si lo hacían, era baja y en caso alguno determinante, la aprobación de los doce años de escolaridad se ha impuesto como requisito mínimo para poder optar a la mayoría de los puestos de trabajo. Sólo el título certifica que se tienen las competencias para el desempeño laboral. Ya no queda espacio para la formación autodidacta. Cada vez es más difícil «hacer carrera» sólo en base a la permanencia en un puesto de trabajo; cada vez más lejana está también la imagen del «maestro chasquilla», personaje sin título, pero con conocimientos en una o varias áreas, símbolo del que se hace en la práctica.

Hoy el acceso a cualquier puesto de trabajo se encuentra cada vez más codificado, y *esos códigos, que son códigos que producen trayectorias, pasan todos por el sistema escolar.*⁷

Legitimado como instrumento generador de posiciones sociales, ha obligado a todos los grupos sociales a «entrar en el juego» de la escolarización.⁸ Si en un principio, hace más de un siglo, el acceso a la institución escolar fue privilegio de las élites, si luego se incorporaron también las clases medias, cuya ascensión como clase estuvo en buena medida relacionada con la instalación de la escolaridad como principio de estructuración, en la actualidad las clases más bajas, que históricamente habían permanecido fuera de la institución escolar o con una presencia muy marginal, se han ido incorporando progresivamente al campo escolar.⁹ Primero fueron los grupos obreros tradicionales los que incorporaron a sus hijos en el sistema escolar, y con el tiempo las demás fracciones de clase baja, desde los trabajadores sin capacitación hasta subempleados o comerciantes informales, han seguido el mismo camino. De hecho, sólo una fracción muy reducida de la población en edad escolar, que por lo general o vive en condiciones muy deprivadas o presenta

7 El grado de codificación del acceso al mercado laboral es uno de los puntos centrales en los estudios sobre trayectorias juveniles realizados en Europa. El acceso a los puestos de trabajo y el grado de regulación de esos accesos que establecen los mecanismo de titulación escolar de cada país, son determinantes en la generación de diferencias entre las posibilidades de trayectorias.

8 Los resultados de la última Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN 2003) así lo demuestran. En los últimos diez años la cobertura del sistema escolar, en todos sus niveles, pero sobre todo en el básico y medio, ha crecido considerablemente (Mideplan, 2004).

9 La proporción de jóvenes de 20 a 24 años del primer quintil de ingreso con a lo menos enseñanza media completa se duplicó entre 1990 y 2003. Desde 1990 crece la cobertura de enseñanza media en todos los quintiles de ingreso y los cambios más importantes se producen en la población de más escasos recursos. Significativo es el impulso dado a la educación de adultos con escolaridad incompleta, casi todos provenientes de clases baja y media baja. También significativo es el crecimiento en la cobertura a nivel preescolar: mientras en 1990 uno de cada 5 niños de 0 a 5 años recibía educación preescolar, el 2003 la recibe uno de cada 3, y los mayores cambios se producen en los niños y niñas del 40% de los hogares con menores ingresos que duplicaron su acceso en esos años (Mideplan, 2004).

alguna discapacidad, o ambas a la vez, se encuentra actualmente fuera del sistema; el resto, la gran mayoría, cursa algún nivel del sistema escolar primario o secundario, y en menor medida el universitario.

La incorporación de este contingente cada vez mayor de personas procedente de sectores, hasta hace poco alejados de la escuela, tiene sus razones y también sus efectos. Al incorporarse al campo escolar y disputar la posesión de capital escolar, las clases populares adoptan una estrategia de reconversión que cambia el sentido de sus inversiones y transforma su *habitus* tradicional. Si hasta no hace mucho buena parte de los sectores populares, más que por la educación, basaba su reproducción en el trabajo —«yo tengo que trabajar no más»—, en la actualidad esa disposición, ese *habitus* ha ido incorporando el ingreso a la escolarización como una «necesidad», como herramienta necesaria para la reproducción.

La entrada en competencia al campo de los capitales escolares de nuevos grupos convierte a este proceso en un factor de presión para los que ya están en posiciones de privilegio. Las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela, se ven, dice Bourdieu, obligados «a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas» (Bourdieu, 1988:130). Familias tradicionalmente ligadas a profesiones tradicionales, con dos o más generaciones dentro de una misma profesión, se ven enfrentadas a la devaluación del título cuando se multiplican los titulados en el campo en que ha descansado su patrimonio y su posición. El simple ejercicio de sus profesiones, que en las anteriores condiciones bastaba para asegurar su posición, se envuelve ahora de nebulosas por la multiplicación de la competencia, producida por la entrada al mismo juego de titulados provenientes de otras clases antes excluidas de acceder al título, o por la aparición en todas las áreas de títulos análogos y de menor costo para quienes manejan las decisiones en el mercado de las contrataciones laborales.

Junto a la devaluación «objetiva» o depreciación de las credenciales educativas, que se produce cuando los puestos de trabajo no crecen en la misma medida de una titulación específica, corre otra forma de devaluación, una *devaluación simbólica*, que se produce

cuando el grado de *distinción* que entregaba una titulación pierde valor distintivo, generalmente porque a ella acceden individuos provenientes de clases que tradicionalmente, por no haber tenido vías concretas de acceso, pero también por negarse *a priori* a sí mismos tal posibilidad, comienzan a obtener el mismo título. Por esta tendencia transversal, presente en todos los ámbitos, los grupos poseedores de las titulaciones tienden a aumentar los años de inversión en escolaridad, prosiguen estudios para obtener los nuevos títulos y grados —magíster o doctorado— que aseguran los ingresos que antes aseguraban niveles menores de escolaridad, adquiriendo, al mismo tiempo, una mayor *distinción*, un mayor «prestigio» y asegurando la pertenencia a la casta de elegidos de cada campo. De ahí la proliferación de programas de estudios de postgrado y la multiplicación de sus egresados.

Que la masificación de la escolarización produzca efectos que alcanzan también a los *viejos* tiene que ver con el *efecto de generación* que produce el sistema escolar. El paso por la institución escolar «genera» individuos diferentes, con experiencias formativas distintas, efectos visibles sobre todo en las clases de más reciente incorporación al sistema escolar, en las áreas rurales, por ejemplo, donde las tasas de matrícula y los niveles de escolarización recién muestran un ascenso significativo, pero también en las clases con mayor trayectoria escolar, donde la evolución de los procesos de escolarización —el aumento en los años de escolaridad, la modificación de los contenidos, la actualización de las materias— transfiere a sus nuevos miembros mayores niveles de capital cultural, genera individuos con más y mejores competencias para los puestos de trabajo que producen diferencias entre los *antiguos* y los *nuevos*, entre los miembros *viejos* y *jóvenes* de esos grupos. Por eso los que ya poseen los puestos de trabajo, los que son, en este sentido, los dominantes en un campo específico, los que ya han «hecho trayectoria», están impelidos a continuar estudios si quieren mantener la posición de ventaja respecto a los aspirantes y no perder sus puestos de trabajo.

Todo esto no quiere decir que la titulación sea el único criterio de selección operante. En la práctica, el aumento en el volumen de este tipo de capital cultural no necesariamente ha logrado imponerse completamente como el único factor de trayectoria. Paralelo a la escolarización persisten otras estrategias de posicionamiento que son, hasta cierto punto, complementarias. El estudio sobre clasismo y meritocracia que realizó la Facultad de Economía de la Universidad de Chile (Núñez y Martínez, 2004) demuestra que la selección laboral en Chile

está lejos de fundarse en los méritos de los postulantes. Hay elementos anexos como el origen familiar —el apellido y lo que representa— el tipo de establecimiento escolar de procedencia, la existencia o no de vínculos con redes sociales —lo que Bourdieu llama *capital social*— representan para los empleadores elementos que pesan al momento de decidir a quién contratar y a quién no. Entre dos postulantes a un mismo puesto de trabajo, ambos con el mismo título, obtenido en la misma institución y egresados el mismo año, tiene más posibilidades que sea elegido para ocupar la vacante el que tenga el apellido más «distinguido», que provenga de un colegio de mayor «prestigio», que tenga mejores contactos o redes sociales, que posea más y mejor *background*, como lo llaman en el estudio, una mejor posición de clase (cf. Núñez y Martínez, 2004). En este sentido, la permanencia de mecanismos paralelos, el recurso a contactos ventajosos o la persistencia del apellido como criterio de selección, que se mantienen como instrumentos de reproducción más o menos ocultos, con accesos diferenciados claramente por la posición de los postulantes, por su relación con los capitales que definen la posición en el campo de los contactos, relativizan el recurso a la escolarización como mecanismo efectivo para cambiar el sentido de las trayectorias y, en definitiva, convierten a la escuela en mecanismo de reproducción de la estructura de clases. De ahí también se entiende que respecto a la escuela, como sucedió hace poco más de un siglo con las clases dominantes, cuando los «jóvenes señoritos» no le encontraban sentido a seguir estudios porque no significaba ni mejorar ni empeorar una posición asegurada de antemano por la posición y las posesiones de la familia, aún persistan fracciones de las clases populares, sobre todo las de más tardía incorporación al sistema, que «desertan» de la escuela porque no ha demostrado mayor rentabilidad y, en definitiva, siguen reproduciendo un *habitus* heredado que funda su estrategia en el ejercicio del trabajo, sin estudios mediante, casi siempre a través del ejercicio autodidacta, o que su inversión escolar se concentre en completar el nivel mínimo exigido para acceder a un empleo inmediato y no sigan en la carrera de la escolarización.

7. EL EFECTO DEL SISTEMA ESCOLAR

La escuela es el espacio institucionalizado para la transmisión de un determinado tipo de cultura, del conjunto de saberes y la serie de esquemas de «interpretación de la realidad» dispuestos por la clase dominante, sus legítimos portadores, o sus portadores más antiguos. Esta

antigüedad de pertenencia a la clase que impone su forma de cultura como «cultura legítima» marca el tiempo de relación con cada elemento que la compone, determina la edad en que se producen los primeros contactos, el grado hasta que esa forma de cultura se hace propia. «El capital cultural incorporado de las generaciones anteriores funciona —dice Bourdieu— como una especie de *anticipo* (en el doble sentido de ventaja inicial y de crédito o descuento) que, al asegurarle de entrada el ejemplo de la *cultura personificada en unos modelos familiares*, permite al recién llegado comenzar desde el origen, es decir, de la manera más inconsciente y más insensible, la adquisición de los elementos fundamentales de la cultura legítima —y ahorrarse el trabajo de la desculturización, de enmienda y corrección que se necesita para corregir los efectos de unos aprendizajes inapropiados—» (Bourdieu, 1988:69). Mientras mayor sea el capital cultural de los padres, mientras antes se halla visto una obra de Shakespeare o leído una Enciclopedia, mientras más museos se hayan visitado desde niño o mientras más conversaciones se hayan escuchado sobre arte, política, todas cosas que dependen de la familia, o en su extensión, de la clase, más temprano es el contacto con la cultura legítima y menos esfuerzo deberá invertir el individuo para su adquisición.

El aumento en la cobertura de los sistemas escolares, hecho visible en la expansión territorial de establecimientos y en la ampliación de la cobertura, tiene como efecto homogeneizar un tipo de cultura que no es siempre la propia del grupo de origen, la que viene inscrita en el *habitus* original. Aspecto no menor, el patrimonio cultural adquirido desde la infancia, en forma fluida y natural, determina las ventajas o desventajas respecto a los contenidos que transmite la escuela. De ahí el rezago que muestran las fracciones de clase de más reciente incorporación al sistema escolar, con una o dos generaciones que han pasado por procesos de escolarización, en comparación a las clases medias y altas, con varias generaciones escolarizadas, con padres o abuelos titulados en alguna profesión.

Esta diferencia en las condiciones de ingreso al proceso de escolarización lo reproduce o profundiza la lógica misma de funcionamiento de la escuela, sus mecanismos internos que regulan la aprobación de las materias y que deciden el paso de un nivel a otro. Las pruebas y controles, en principio indicadores del nivel de aprendizaje de cada individuo, han terminado por imponer un mecanismo estandarizado de *selección* que separa al apto del no apto, al que tiene del que

no tiene capacidades, al que sirve del que no sirve. La *nota* se convierte así en mecanismo de discriminación legítimo, asumido por la escuela y los estudiantes, que crea alumnos de selección, los elegidos de cada curso, o incluso da pie a la conformación de grupos-curso separados por rendimiento, ordenados por letra, o a la discriminación entre establecimientos, con las mediciones nacionales. Efecto que se expresa también en el individuo, a nivel psicológico, que lleva al que obtiene mal rendimiento a reconocerse inferior y aceptar el designio de la nota como culpa individual. Así se teje el *efecto de destino* que impone el sistema escolar, que transforma en naturales, en capacidades o incapacidades innatas, propias del individuo, lo que tiene un origen social, y que llevan a aceptar como destino obvio o inevitable lo que no es sino producto de la relación entre la familia y la institución escolar.

Las diferencias de posición en el campo escolar aparecen también representadas en la estructura del sistema escolar. Formado en base a mecanismos diferenciados de financiamiento, la existencia de establecimientos privados, subvencionados y municipalizados ha generado diferencias entre sistemas escolares que no son sino reflejo de la relación histórica que han mantenido las diferentes clases con la institución escolar, su antigüedad en la posesión de la cultura que imparte la escuela y su posición en la estructura del campo escolar. No es de extrañar que los establecimientos cuyo arancel, además de alto, es cubierto en su totalidad por la familia, que por lo general concentran a individuos provenientes de familias con alto capital cultural y escolar, pertenecientes a las clases media y alta, cuyas estrategias de reproducción pasan en buena medida por la transferencia de altos niveles de escolarización, por eso dispuestas y en capacidad de transformar parte de su capital económico en capital escolar, concentren los mejores resultados en las pruebas de medición nacional y de ingreso al sistema universitario, y que de ellos provenga la fracción más significativa del total de nuevos ingresos al sistema universitario, que sigue siendo el que otorga los títulos más cargados simbólicamente y que reporta las mejores alternativas de posicionamiento. Por eso que muchas veces familias de fracciones de clase media o media baja que aspiran a mejorar la posición de sus miembros más jóvenes a través de la escolarización, inviertan buena parte de sus ingresos mensuales en mantenerlos en estos establecimientos, creyendo en la promesa de que así recibirá el capital escolar suficiente para cambiar el sentido de su trayectoria. Que hayan casos de alumnos egresados de establecimientos municipalizados que obtienen buenos resultados constituye, en efecto, «casos»

especiales que se salen de la norma, y que por lo mismo no niegan las diferencias de trayectorias que impone el tipo de sistema al que se asiste. Por el contrario, en su existencia aparecen hechos carne los condicionamientos de clase que se imponen a quienes asisten a estos establecimientos, por lo general provenientes de familias de escasos recursos y reciente incorporación al sistema escolar, que asumen como necesidad el hacerse «hijos del rigor» y que interpretan como *responsabilidad individual* el logro de una trayectoria que para otros es *destino natural*.

La segmentación que genera el mecanismo de financiamiento del sistema escolar adquiere, también, una cara simbólica. La pertenencia a uno u otro sistema está cargado de *signos de distinción* que configuran un sistema de asignación de atributos a sus estudiantes. Elementos simbólicos que llegan a cada establecimiento por la clase social a la que históricamente ha educado, los profesionales que ha formado. No es lo mismo estudiar en el Colegio Mackay, tradicional entre las familias más acomodadas de Viña del Mar, que hacerlo en un liceo «con letra y número»: el nombre del establecimiento, el uniforme, la corbata, son todos signos que expresan la clase de pertenencia, o la clase a la que se pretende (en el doble sentido de la pretensión: aspirar y mostrar) pertenecer.

El efecto de trayectoria que produce el sistema escolar pasa también por la diferencia entre modalidades de educación. La opción entre seguir una carrera técnica profesional (TP) y recibir una formación que entrega «competencias» en alguna rama del área, o seguir la modalidad científico humanista (CH), que en principio entrega las herramientas para proseguir estudios superiores, a la vez que le imprime sentidos diferentes al proceso de formación escolar, supone destinos o posiciones posibles que son diferentes. En una sociedad en que se sobrevalúa la formación universitaria y en que las carreras del área técnica están, si no objetivamente, por los ingresos, por ejemplo, al menos simbólicamente subvaloradas, seguir una u otra modalidad de educación determina el campo en el que cada individuo entra a competir.

La elección entre una u otra modalidad no es dilema común para todas las clases. Si por un lado las políticas educativas impulsadas por el Estado han promovido la incorporación a la modalidad técnica, su ampliación ha corrido casi completamente por cuenta del sistema municipalizado. Cada vez son más los establecimientos de este sistema que han incorporado la modalidad técnica o que incluso han cambiado de giro y pasado de ser científico humanistas o polivalentes a liceos

exclusivamente técnico profesionales. No hay establecimientos de financiamiento privado que impartan esta modalidad. Esta alternativa no forma parte de las estrategias de las clases alta o media alta, más orientadas hacia la titulación profesional, principalmente universitaria. La opción entre estas modalidades de educación es un dilema sólo para los miembros de las distintas fracciones de las clases media baja y baja, familias que acceden principalmente al sistema municipalizado, que invierten en el sistema subvencionado o que alternan entre uno y otro.

Para los miembros escolares de estas clases, la opción por una modalidad u otra no es neutra ni totalmente «libre». Esto por dos razones conexas: la primera es que los niveles de *retorno* que conlleva dejar como nivel terminal la educación técnico profesional son mayores que los de la modalidad científico humanista. La segunda es que la modalidad científico humanista no es necesariamente el puente para la educación superior, sobre todo por el alto volumen de inversión que ésta significa, difícil de cubrir cuando no se tiene el suficiente capital económico, ni se ha recibido un volumen de capital escolar necesario para revertir las desventajas marcadas por el origen social. Por eso que muchos egresados de esta modalidad se desempeñen en trabajos precarios o luego se reconviertan hacia el área técnica, ingresando a algún centro de formación en esta área. Por eso también la disminución de matrículas en esta área y el auge de la modalidad técnica. Procesos que unidos presentan una paradoja: trasladan al sistema escolar las estrategias de reproducción típicas de las clases más bajas, ancladas todavía en un *habitus* que se orienta al trabajo más que a la formación profesional, limitando de este modo los efectos de trayectoria que podría producir su incorporación al sistema escolar.

Habrà que ver, entonces, los efectos de trayectoria que está generando la incorporación reciente de nuevos grupos al sistema, los posibles fraccionamientos de clase que puedan ir apareciendo con la diferencia entre modalidades de educación y los potenciales cambios en las estructuras sociales que se generan en el cruce de estos dos procesos. Habrà que ver también cómo se expresan estos efectos en los sujetos jóvenes, en sus aspiraciones y expectativas, en sus itinerarios y estrategias, en el significado mismo que le dan a ser joven y en sus proyecciones de camino a hacerse adultos.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS SOBRE LAS TRAYECTORIAS

ESTRATEGIA DE ANALISIS SOBRE LAS TRAYECTORIAS

LO QUE DESARROLLA Bourdieu configura una teoría de la *acción* que intenta rescatar el sentido práctico y simbólico en que se funda la acción, lo que llama las *disposiciones* hacia las prácticas. Puestas en este marco, las trayectorias quedan como el producto o resultado del conjunto de acciones desplegadas por cada sujeto, cuyas razones, siempre *razones prácticas*, se forman en los diferentes puntos en que se cruza lo estructural y lo subjetivo, la posición y el *habitus*, las condiciones de existencia y los esquemas con que cada individuo, grupo, clase, interpreta su condición y contribuye a mantenerla.

De los aspectos centrales de este esquema se pueden extraer elementos que sirvan como plataforma base para delinear el análisis de las trayectorias, definir los temas que interesa indagar y las relaciones que se deben ir estableciendo para que el estudio alcance a captar el sentido de las trayectorias, en este caso, de los jóvenes que actualmente cursan la enseñanza secundaria en el sistema municipalizado. Cubrir estos aspectos requiere adoptar una *estrategia*. Estrategia porque las características de los *sujetos de investigación*, de vidas relativamente breves, trayectorias recién a medio camino, justo en la etapa en que se juegan sus posibilidades de ascenso o descenso futuro, obligan a adaptar el análisis a esas características. Estrategia, también, porque las condiciones que enmarcan la investigación, circunscrita a un fragmento reducido de tiempo, exigen adoptar mecanismos que permitan lograr la perspectiva temporal que requiere cualquier estudio sobre trayectorias. No podemos hacer, como han hecho otros estudios, un seguimiento a un «grupo de control» para observar cómo varían sus posiciones en el tiempo. En nuestro caso, la *diacronía* de las trayecto-

rias sólo la podemos captar hasta cierto punto, hasta el momento en que se aplican los instrumentos de investigación. Este es el límite para las trayectorias de los sujetos investigados, ahí termina inevitablemente cualquier descripción de lo que han sido o lo que han hecho. Hay que asumir que el tiempo se nos impone como un límite a las posibilidades de conocimiento; que éste será, digamos, parcial, inacabado, como la vida de los sujetos. Podemos saber sobre su origen, su itinerario escolar o su experiencia laboral, pero sólo hasta el momento presente. No tendremos certeza sobre el camino que siga cada uno, las estrategias que efectivamente despliegue o la posición que alcance. En nuestro estudio el futuro todavía es incierto, cognoscible sólo en forma de anhelos, proyectos, expectativas, aspiraciones. Pero lo mismo lo convierte en objeto de interés, pues solamente en la medida que se pregunte sobre el futuro nos podemos acercar a las diferentes formas en que estos jóvenes se proyectan a partir de su propia historia. Por eso que la estrategia de investigación se plantea como un juego entre los tiempos, entre pasado, presente y futuro, para buscar en su dialéctica, en sus nexos, los efectos de trayectoria que se estén generando.

Por otro lado, los objetivos de la investigación también exigen extender la estrategia hasta el plano metodológico. Teniendo en cuenta que el fenómeno investigado está puesto en el doble plano de lo subjetivo y lo estructural, que se mueve en los intersticios entre las condiciones y las disposiciones, la estrategia de abordaje requiere de opciones técnicas que permitan cubrir y descubrir el juego entre estas dimensiones. En las decisiones técnicas están puestas buena parte de las posibilidades de una investigación. Cada herramienta o dispositivo técnico tiene sus posibilidades y sus límites, que están dados principalmente por los objetivos de cada momento de investigación. En nuestro caso, el primer momento de investigación se abocó al intento de describir a los sujetos y establecer relaciones entre las condiciones «objetivas» o estructurales de los individuos y elementos de carácter subjetivo que fueran relevantes para el fenómeno de las trayectorias. Para ello se decidió aplicar un dispositivo de corte cuantitativo —una encuesta— que permitiera extraer las principales tendencias y definir los factores más importantes.

Para profundizar en el plano de la subjetividad se requiere de otro tipo de herramientas técnicas, dispositivos que permitan a los sujetos desplegar con mayor profundidad y precisión la estructura de pensamiento que funda el sentido de sus disposiciones. Era necesario montar un segundo momento de investigación, esta vez de carácter «cualitativo», que permitiera profundizar en los temas que resultaban rele-

vantes pero que no habían sido suficientemente indagados por la encuesta. De ahí que la estrategia de análisis que se pretende aplicar apunte a establecer diálogos entre fragmentos de información «cualitativa» y «cuantitativa», a mezclar en una sola lógica expositiva lo producido por una y otra forma de acercamiento al fenómeno investigado.

Por último, como complemento se creyó necesario incorporar las visiones y posturas presentes entre los profesores respecto de los estudiantes del sistema municipalizado, de sus características y formas de ser, de sus aspiraciones y expectativas. Para eso se elaboró un cuestionario que fue aplicado por saturación a 277 profesores de los doce establecimientos que participaron del estudio.

1. LA ENCUESTA

La encuesta social es la técnica cuantitativa por excelencia. Por medio de este dispositivo se suelen medir la opinión y el comportamiento de una población respecto a un fenómeno objeto de estudio. Su estructura se basa en un conjunto de preguntas que elabora el investigador de acuerdo a los aspectos que considera relevantes de ser preguntados, cada una con una gama acotada de respuestas que se le presentan al entrevistado para que seleccione.

Las propiedades de la encuesta permiten, en primer lugar, registrar un conjunto de datos «objetivos» que perfilan las características de cada caso individual en torno a un conjunto de variables de estudio —las llamadas «variables duras»—. Junto a estas preguntas de caracterización, la encuesta permite interpelar a quien responde a tomar posición, situarse en una opinión o en un tipo de subjetividad. La encuesta permite distribuir casos individuales y formar agrupaciones de acuerdo a categorías de respuesta. A partir de ahí es posible medir relaciones entre lo que los individuos quieren, piensan o anhelan y sus características, elementos y relaciones, puntos que son fundamentales para nuestros propósitos.

Lo más frecuente es que la aplicación de la encuesta se dé en una interacción directa entre un encuestador que pregunta y lee las respuestas y un encuestado que responde. En nuestro caso, la encuesta consistió en un cuestionario de autoaplicación, con participación de carácter voluntario, que se realizó en el espacio del aula con el apoyo de un miembro del equipo investigador y la colaboración de un profesor. El levantamiento de la información se efectuó entre los meses de agosto y septiembre del año 2004.

2. LA ESTRATEGIA

El diseño de la encuesta es un punto crítico para la estrategia de abordaje del fenómeno en estudio. Para que la encuesta alcance a tocar los distintos aspectos comprometidos en el fenómeno de las trayectorias hay que extraer sus partes componentes, separarlas y presentarlas en un esquema ordenado de variables e indicadores. Teniendo claro este esquema se facilita la formulación de las preguntas y las alternativas de respuesta más adecuadas para cada caso, y a partir de ahí, la medición de las posibles relaciones entre ellas.

Para el análisis de las trayectorias el primer paso y fundamental está en definir un criterio que sirva para fijar una posición de origen a cada caso individual. Si bien el hecho de que los sujetos de investigación pertenezcan todos a una misma fracción de un sistema escolar segmentado por clases da pie para suponer homogeneidad en las posiciones de origen, este supuesto, en parte bien fundado, no significa establecer un punto de origen común para todos los casos. Es probable que no todos hayan heredado el mismo nivel o la misma estructura de capitales. Para efectos de nuestro análisis, consideraremos la escolaridad de los padres y eventualmente el promedio de ingreso familiar como indicadores de la posición de origen de las trayectorias. Con éstos quedamos en condiciones de establecer un criterio común que articule el análisis, un punto que permita seguir el curso de los trayectos desde el origen hasta el presente, registrar los efectos de trayectoria que han venido produciendo estos jóvenes en su relación con el mundo social, el grado de aumento o descenso en sus niveles de capital —cultural, social—, el curso por el sistema escolar, y a partir de ahí, tender los puentes hacia el futuro, las relaciones entre ese trayecto con las aspiraciones y expectativas que cada individuo crea al evaluar su campo de posibilidades.

El segundo paso, complementario al primero, es observar los posibles aumentos de capital social y cultural que cada uno haya venido generando en su trayecto. Formas de averiguarlo hay tantas como formas de producir aumentos en estos tipos de capital. Para acotar las alternativas y acoplarlas a las posibilidades de la encuesta definimos un conjunto reducido de indicadores que sirvieran para perfilar esas posibles variaciones. Los aumentos de *capital social* se concentraron en las acciones relativas a dos campos: el de la participación y el del trabajo. El registro de estas prácticas sirve para definir la amplitud o estrechez de la red de contactos con que cuenta cada individuo, y re-

sulta de interés el averiguar el tipo de incidencia que ejerce una y otra experiencia sobre la formulación de aspiraciones y expectativas respecto al futuro personal. Por su parte, revisar los *consumos culturales* y la posesión de las llamadas *herramientas de modernización* que actualmente posee cada individuo permite observar los niveles de capital cultural que cada uno ha podido acumular hasta el presente. Este ejercicio de doble entrada, abre la posibilidad para distinguir grupos al interior del sistema municipalizado de acuerdo a los niveles de capital que han venido acumulando. Es probable que no todos participen de organizaciones sociales o que no todos mantengan los mismos grados de contacto con la cultura. La intención es ver si estos niveles de capital acumulado son elementos significativos al momento de proyectar las trayectorias.

Cuadro 1
*Indicadores de índices de consumo cultural
y herramientas de modernización*

Índice	Preguntas	Categorías
Consumo cultural	<ul style="list-style-type: none"> — Asiste al cine al menos una vez al mes. — Lee más libros de los que exige el liceo. — Practica alguna actividad artística. — Ha viajado fuera de su región en los últimos tres años. — Lee diarios. — Se informa diariamente en los noticieros. 	<ul style="list-style-type: none"> — Bajo — Medio — Alto
Herramientas de modernización	<ul style="list-style-type: none"> — Tiene celular propio. — Dispone de un computador en su hogar. — Dispone de conexión a internet en su hogar. — Maneja un programa computacional. — Domina otro idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> — Nulo — Escaso — Medio — Alto

* Para construir los índices de *consumo cultural* y de *herramientas de modernización* se consideraron los indicadores dicotómico originales, que mediante un procesamiento sumatorio se recodificaron, respectivamente, en tres y cuatro categorías ordinales.

La presencia de vías alternativas o de corte más autodidacta para generar aumentos en los niveles de capital cultural no quita, de todas formas, su lugar preponderante al espacio institucional de la escuela. En el curso que describe la relación de cada individuo con el sistema escolar, lo que Bourdieu llama el *cursus* escolar, se encuentra, en efecto,

el principal elemento generador de trayectorias. En este sentido, establecer el momento cronológico en que se inicia ese curso, si fue al ingresar a la educación básica o en el nivel preescolar, a la vez que refleja el grado en que las familias han incorporado la escolarización como instrumento válido de posicionamiento para sus miembros más jóvenes, señala el tiempo que dura la relación de cada agente con la escuela y su cultura, poner de relieve el capital escolar transferido al individuo, la precocidad de la relación con el tipo de cultura expresada en los contenidos de las materias, las ciencias y la historia, la lectura y la gramática, factores que probablemente estén implicando ventajas o desventajas para el logro de un curso escolar «exitoso». Además resulta necesario observar hasta qué punto la precocidad de esa relación, definida por el nivel de escolaridad de los padres y el momento de ingreso al sistema escolar, determina o no el logro de mejores o peores resultados en el proceso de escolarización, de mayores o peores niveles de rendimiento, y en qué medida esas condiciones podrían estar animando o desmotivando tomar el camino de la escolarización como mecanismo generador del destino individual.

Otro elemento que compone el curso escolar es el tipo de sistemas escolares por los que ha pasado cada individuo, si ha permanecido todo el tiempo en el municipal o alternado entre los diferentes subsistemas (municipal, particular subvencionado, particular pagado). Este indicador, a la vez que señala los aumentos o disminuciones de inversión en capital escolar por parte de la familia, reflejo al mismo tiempo de la permanencia o variación de la situación familiar, o en términos de trayectoria, su ascenso o descenso social, puede repercutir también en los niveles de capital escolar acumulado y traducir en la posesión de mejores herramientas para enfrentar el proceso de escolarización.

Por otro lado, en el curso de su proceso de escolarización, cada individuo tiene la posibilidad de influir en el éxito o fracaso de su paso por la institución escolar. En su relación cotidiana con la escuela los sujetos pueden desplegar un conjunto amplio de estrategias para manejar las lógicas que ella impone, para moverse en sus códigos, aprender lo que varios autores llaman el *oficio de alumno*. La aplicación de técnicas para estudiar, la confección de resúmenes esquemáticos, el tiempo dedicado a los estudios o preguntar al profesor cuando una materia no se entiende, son estrategias que pueden ayudar al logro de mejores rendimientos y generar niveles diferentes de apego a la vía de la escolarización. La adopción de actitudes frente a los estudios

más o menos proactivas o la formación de mayores o menores aspiraciones de rendimiento frente a las evaluaciones, que en parte se pueden deber a la postura que adopta la familia frente a los estudios del hijo, a su reacción ante sus malos resultados, son disposiciones que describen una manera de enfrentar el proceso de escolarización que en el fondo ocultan el *valor* que cada individuo y cada familia le está otorgando al proceso de escolarización. Ese conjunto de disposiciones subjetivas también se pueden estar transfiriendo a la institución escolar por medio de la valoración que se le otorga a la asistencia al liceo, que es la institución que la imparte, del gusto con que se asiste a clases cada día o del grado de apego que se tiene respecto al establecimiento y la participación en sus actividades.

El último punto clave en la forma del curso escolar es la opción por una modalidad de educación. La decisión entre una formación Técnico Profesional o una Científica-Humanista probablemente le asigna un sentido al proceso mismo de educación formal, a la vez que podría estar señalando la adopción de estrategias de salida diferenciadas respecto al proceso de escolarización. El interés aquí es describir los factores que pueden estar influyendo en la decisión por una u otra alternativa formativa, en qué medida se ligan al origen, y al mismo tiempo, ver en qué medida influye sobre los futuros que se anticipan.

Revisar esta serie de variables que configuran la relación entre el individuo y el proceso de escolarización sólo tiene sentido para nuestro análisis si los ponemos en relación con las distintas variables que ponen al sujeto mirando su futuro. Si nos hemos concentrado en el trayecto escolar es precisamente por la importancia que tiene esta herramienta al momento de generar efectos de trayectoria ascendente en individuos que por lo general carecen de otros mecanismos más efectivos. El punto en cuestión es si el paso por los establecimientos municipalizados, con su lógica de funcionamiento interno y con los niveles de preparación que entrega, crean o no disposiciones para seguir el camino de la escolarización postsecundaria. Hacia allá se apunta, hacia el tipo de aspiraciones y expectativas que cada uno viene formando en su trayecto, hacia las estrategias que piensa aplicar en el mediano plazo, una vez egresados de la secundaria —si se proyecta en la continuación de estudios superiores o en el ingreso al mundo del trabajo, o si ese ingreso al trabajo es una estrategia intermedia para luego continuar estudios superiores— y hacia cuáles son los niveles de educación superior que se aspira conseguir —si es universitario, profesional o de nivel técnico— y cuáles los criterios para seleccionar una

carrera; para de ese modo perfilar los tipos de sujetos que apuestan a cada alternativa o los que simplemente no tienen interés por ninguna de ellas y optan por una salida directa al mundo del trabajo.

Buscar los componentes «ideológicos» respecto al trabajo permite completar el cuadro que configuran los distintos componentes implicados en la evolución de las estrategias de reproducción. Las proyecciones en relación al futuro pasan también por una relación con el mundo del trabajo, que para muchos es otro campo en el que se configura su experiencia de ser joven. La relación con el trabajo es, en este sentido, una forma de aproximación a un elemento que puede demarcar los caminos que se piensa seguir. Relación que no se limita a lo hecho hasta tiempo presente, sino que aparece contenida también en una imagen que define el tipo y la forma ideal de trabajo, a una «ideología» sobre el trabajo que se expresa, por ejemplo, en la opción por cualquier empleo o por uno que se adecue a lo estudiado.

Por último, es probable que los cambios en la estructura de las transiciones estén vinculados con un cambio de estrategia de reproducción en los grupos a los que pertenecen los jóvenes del sistema municipalizado. La hipótesis que se pretende trabajar es que la instalación de la escolarización como mecanismo legítimo de posicionamiento social en estos grupos sociales no sólo está cambiando las estrategias de reproducción en estos grupos, sino que también está configurando cambios culturales importantes que tienen que ver con la forma que se le quiere dar a la vida en el futuro, las edades que se le están asignando a cada uno de los hitos que marcan los pasos a la adultez y la valoración de las estructuras e instituciones familiares tradicionales.

Este conjunto de hipótesis forma la base de cuestiones a partir de las cuales se estructuró la encuesta. Las distintas preguntas y respuestas apuntan a incluir los aspectos que son significativos en cada punto o en cada variable. El ejercicio de análisis pretende dar respuesta a estas preguntas iniciales describiendo las variables y estableciendo las relaciones que fueran relevantes para los objetivos de esta etapa de investigación. Para eso se procesó la información de acuerdo a criterios estadísticos, que en este caso correspondieron a las herramientas que ofrece el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) para el análisis estadístico.

El instrumento encuesta se propuso abarcar al universo de la población estudiantil de las tres comunas consideradas para el estudio: Viña del Mar, Quillota y Puchuncaví. Para la selección de la muestra no se aplicaron criterios estadísticos de selección muestral, sino que

correspondió a una muestra intencionada. El interés de la investigación estaba puesto en describir y analizar a la población escolar de nivel secundario de estas tres comunas y sus posibles vinculaciones con el conjunto de los estudiantes con características similares. Para la selección de las comunas sí operó un criterio predefinido. Teniendo en cuenta que cada comuna presenta características particulares,¹ su inclusión en el estudio responde al interés por considerar las diferentes realidades locales.

La encuesta se aplicó al conjunto de estudiantes que actualmente cursa sus estudios secundarios en establecimientos dependientes de estos municipios, que en conjunto llega a los 8.801 estudiantes. El carácter cautivo de la población escolar permitió cubrir la totalidad de los estudiantes de cada establecimiento que asistió a clases el día que se aplicó el instrumento. En total participaron de la encuesta 6.496 estudiantes de primero a cuarto año medio, 2.907 varones y 3.574 mujeres —que representan respectivamente al 44,9% y al 55,1%—, con edades que fluctúan entre los 13 y los 21 años de edad.

En su conjunto, el sistema municipalizado de estas tres comunas está compuesto por doce establecimientos que imparten educación de nivel secundario. Entre los doce establecimientos, los hay de modalidad Científica-Humanista, Técnico Profesional y Polivalente. La distribución de los casos se presenta en el cuadro siguiente.

1 Viña del Mar es una ciudad, si se quiere, «moderna», con una población numerosa que llegaba a 286.931 habitantes el año 2003, una economía que incluye múltiples áreas, en buena medida ligadas al turismo y el comercio, pero también a la industria. Quillota conforma una urbe intermedia, su población el año 2003 llegaba a 75.916 habitantes, con un porcentaje de población rural que llega al 13,03%. Aunque la actividad económica está ligada principalmente a la agricultura, también incluye actividad de carácter industrial. Puchuncaví es, de las tres comunas seleccionadas, la de menor cantidad de habitantes. Su población el año 2003 llegaba a los 12.954, con un 14,32% de población rural. Este municipio administra dos de las localidades que participaron en el estudio, Puchuncaví y Ventanas, distantes unos 7 kilómetros una de otra. En cada una funciona una unidad educacional dependiente del municipio. Buena parte de la población económicamente activa de ambas localidades es absorbida por el polo industrial de Ventanas, principalmente por las refinerías de cobre de la Corporación del Cobre y la planta de la industria química Oxiquim.

Cuadro 2
*Distribución de casos por comuna, establecimiento,
 modalidad y número alumnos encuestado*

Comuna	Establecimiento	Modalidad	Alumnos encuestados
Viña del Mar	Liceo Industrial Miraflores	TP	843
	Liceo Benjamín Vicuña Mackenna	CH/TP	676
	Liceo República de Colombia	CH	351
	Liceo de Niñas de Viña del Mar	CH	760
	Liceo José Francisco Vergara	CH/TP	814
	Liceo Guillermo Rivera	CH	192
Quillota	Liceo de Niñas de Quillota	CH/TP	447
	Liceo Comercial de Quillota	TP	766
	Liceo Santiago Escuti Orrego	CH/TP	999
	Liceo Agrícola de Quillota	TP	127
Puchuncaví	Liceo José Velásquez Bórquez Puchuncaví	CH/TP	217
	Complejo Educacional Sargento Aldea Ventanas	CH/TP	304

3. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Un límite inherente a la encuesta es que reduce la posibilidad para el despliegue de los elementos de sentido. En una encuesta el sujeto investigado se debe limitar a responder lo que se le pregunta y a elegir entre las alternativas que se le ofrecen, sin que pueda decir en qué sentido dice lo que dice con su respuesta. La existencia de este límite estimuló la necesidad de montar un dispositivo técnico de carácter «cualitativo» que permitiera llegar a esos sentidos que permanecían contenidos. La inquietud principal nace de la hipótesis que para los jóvenes del sistema municipalizado el rol de la escuela en la construcción de futuro encierra una tensión que pone en el centro el problema del sentido, de darle sentido a la construcción de futuro, tema que no quedaba del todo cubierto por la encuesta.

Para montar esta etapa de investigación se decidió, entre los distintos dispositivos técnicos que permiten explorar la subjetividad, por la del grupo de discusión. El grupo de discusión constituye un espacio artificial —construido por el investigador— que simula una situación ideal de habla (Canales, 2003). La forma de esta técnica es la de una

conversación, y el objetivo de fondo, que los sujetos hablen desde su posición y experiencia. A diferencia de otras técnicas que trabajan con dispositivos conversacionales, en los grupos de discusión los participantes no se limitan a dar su opinión sobre preguntas específicas (cf. PNUD, 1998:238). Aquí son los mismos participantes quienes se apropian de la conversación. El investigador —que en el desarrollo del grupo cumple la función de *preceptor* (Ibáñez, 1992)— propone un tema para luego retirarse e intervenir lo menos posible, sólo cuando la conversación se estanca o desvía. Esta es una de las ventajas que ofrece esta técnica, que los participantes, entre ellos, tienen la posibilidad de reflexionar sobre sus propios dichos, afinarlos, depurarlos, e inclusive, cuando se logra, llegar a consensos. De ahí que el producto de un grupo de discusión sea el reflejo de la visión de mundo del grupo, de la ideología que aparece contenida en el habla de los sujetos y, por su intermedio, de una parte de la sociedad. Como escribe Ibáñez, «cada discusión de un grupo de discusión refleja y refracta —a nivel micro— una sociedad y una historia» (Ibáñez, 1992).

Para que funcionen, los grupos de discusión suponen algunas exigencias que dicen relación con la adecuación del espacio y los elementos materiales que se utilizan, principalmente mesas y sillas. En el caso de nuestro estudio, se tuvo especial cuidado en cumplir estos requisitos, y todos los grupos se realizaron en un espacio apto para su normal desarrollo.

El mismo celo se tuvo con el diseño de la muestra, momento clave del proceso, de los pocos en que el investigador mantiene cierto nivel de control. Lo esencial en este momento es definir los criterios para la selección de los participantes tratando que representen las variaciones que se pudieran prever respecto a la asignación de significado al objeto de estudio. Teniendo en cuenta que las características socioeconómicas de la población estudiada son más o menos similares, no se estimó necesario considerarlas como un criterio para el diseño de los grupos. El lugar de residencia sí fue incluido como un criterio. En cada grupo participaron jóvenes que pertenecieran a los distintos liceos de una misma comuna. En términos de género, todos los grupos fueron de carácter mixto. También se tuvo precaución al momento de definir el tamaño de los grupos. En teoría el número de participantes no debe ser ni tan reducido —no hay posibilidad de que la conversación circule—, ni tan numeroso —la conversación se pierde—. En nuestro caso, los grupos contaron con un promedio de siete integrantes, que es un número adecuado para esta técnica.

La cantidad de grupos se fue definiendo en el transcurso de la investigación y dependió del grado de saturación alcanzado respecto a los temas de interés investigativo. Cuando las conversaciones se comienzan a repetir y no aparecen discursos ni hablas nuevas, se considera innecesario realizar más grupos. En nuestro caso se realizaron cinco grupos de discusión, cada uno con acento en un tema. La decisión de realizar grupos temáticos se funda en la necesidad de profundizar en los distintos aspectos que fueron resultando relevantes para la investigación. En cada etapa los temas propuestos fueron variando de acuerdo a los que fueran apareciendo como vacíos de información. En los primeros dos grupos el objetivo de conversación fue la educación en forma genérica. Aquí el interés estuvo puesto en rescatar los discursos que circulan respecto a este proceso. En el tercer grupo el tema de conversación giró en torno a la relación entre el proceso escolar y la transición a la vida adulta. Los dos últimos grupos profundizaron el tema de la opción por una modalidad de educación.

Cuadro 3
Composición grupos de discusión

Grupo 1	Mixto, ambas modalidades	Proceso de educación	Ventanas
Grupo 2	Mixto, ambas modalidades	Proceso de educación	Quillota
Grupo 3	Mixto, ambas modalidades	Transición Juvenil	Quillota
Grupo 4	Mixto, Técnico Profesional	Opción por modalidad	Puchuncaví
Grupo 5	Mixto, Científico Humanista	Opción por modalidad	Viña del Mar

La conversación que produjeron los grupos de discusión fueron grabadas en casetes y luego transcritas íntegramente en un texto que constituye el material de análisis, que sigue un camino similar al análisis lingüístico de textos. Sin embargo, hay diferencias importantes que tienen que ver con la naturaleza del habla analizada. En un texto escrito, el discurso tiene la forma y los tiempos propios del lenguaje escrito; a diferencia del texto que resulta de un grupo de discusión, que constituye un registro del habla cotidiana. En ella el significado de la palabra está dado por el contexto comunicativo en que se la usa; por eso que el ejercicio apunta a interpretar su sentido.

Quien analiza debe considerar que el habla cotidiana está colmada de juegos de lenguaje y de un amplio abanico de figuras lingüísticas. De ahí la importancia que tiene para el análisis de un grupo de

discusión descubrir lo que hay en las figuras que se usan en el lenguaje común (Ibáñez, 1992). Al mismo tiempo, debe considerar que si el lenguaje hablado es la herramienta básica de la conversación, también son importantes los gestos y las entonaciones. El uso de movimientos corporales acompaña los actos de habla y son un soporte expresivo. Lo mismo ocurre con las entonaciones, que pueden remarcar una expresión o incluso producir un giro en el sentido de una palabra —la ironía, por ejemplo—.

En un grupo de discusión cada participante se encuentra en un ejercicio hermenéutico permanente que le permite comprender el sentido de lo que dice quien toma la palabra y seguir el hilo de la conversación. Este ejercicio es el mismo que debe efectuar el analista de un grupo de discusión, debe realizar un ejercicio de *escucha* similar al de quienes participan de la conversación. Por desestructurada que pueda parecer una conversación, y por más disperso que aparezca el conjunto de enunciados, siempre es posible encontrarle un orden que los conecta, una estructura de sentido, que permite encontrar los tópicos por los que pasa el discurso de un grupo.² De lo que se trata es llegar a los puntos donde se cruzan las hablas individuales, donde los sentidos se juntan: «hay discurso común si las expresiones son comunes: si entre ellos se representan las mismas caras y cosas. Si hay doble sentido común» (Canales y Astorga, 2001:5).

El análisis del material transcrito fue realizado por tres miembros del equipo, cada uno de forma separada, que participaron luego en discusiones que validaran los resultados obtenidos. A partir de ahí, de las hipótesis que fueron apareciendo, se definieron los fragmentos de conversación que mejor expresaban el contenido de las conversaciones y que mejor complementaban la información de la encuesta.

2 «Un discurso o un texto tiene sentido o no es propiamente tal. Un texto sin sentido no puede comprenderse; es incomprensible, si no puede dar razón de sus medidas internas —cuáles son sus unidades de análisis, cuáles sus relaciones—» (Canales y Astorga, 2001:3-4).

CAPÍTULO IV

**ENTRE LA HERENCIA
Y LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS**

ENTRE LA HERENCIA Y LA CONSTRUCCION DE TRAYECTORIAS

EL ANÁLISIS DE trayectorias sociales es el análisis de las variaciones en los niveles de capital de un individuo o de un grupo en un sistema de distribución de capitales espacial y temporalmente situado. Para describir los trayectos que han seguido los jóvenes y hacer proyecciones es necesario fijar un punto de partida. Para nuestros efectos, teniendo en cuenta que el campo en que nos estamos moviendo es fundamentalmente el escolar, estará definido por el nivel de escolaridad de los padres. En una sociedad en que el nivel de escolaridad se ha convertido en el mecanismo más importante para la asignación de posiciones en la estructura social, tanto por las posibilidades de trabajo e ingresos como por los símbolos que carga o el *status* que reporta, acceder a este dato permite un primer acercamiento a la posición social de los padres y al volumen de capital cultural que ha podido heredar cada individuo.

Mecanismos para medir esta variable hay varios. En este caso, teniendo en cuenta que el instrumento utilizado sería un cuestionario de autoaplicación que debiera ser comprensible para el conjunto de la población, se optó por medir la escolaridad por medio del nivel de educación que alcanzaron a completar padre y madre. Para eso se elaboró una escala con seis categorías que van desde los niveles más bajos, representados en el hecho de no haber completado el nivel básico, hasta los niveles más altos que corresponden a la obtención de un título de educación superior.

De acuerdo a estas categorías, lo más frecuente es que las madres hayan completado el cuarto año medio (la enseñanza secundaria). En esa condición se encuentra el 25,8%, una cuarta parte del total. Sin

embargo, una mayoría importante, que alcanza al 59,5%, presenta niveles de escolaridad inferiores a la secundaria completa, en la actualidad el nivel mínimo exigido para acceder a la gran mayoría de los puestos formales de trabajo. De este grupo, el 20,2% abandonó estando en la media, el 19,1% dejó como tope el octavo año de educación básica o primaria y el 20,2% no alcanzó a completar este ciclo. Si sumamos solamente los valores de los dos últimos grupos resulta que el 39,3% de los casos tiene una madre con niveles bajos de escolaridad, mujeres que no alcanzaron a cursar la educación media, cuyo contacto con la escuela es mínimo, ya casi olvidado, que si no están dedicadas a labores hogareñas, trabajan en actividades que no exigen mayor cualificación, casi siempre empleos mal pagados y de escasas proyecciones. Madres que hayan seguido estudios superiores son relativamente pocas, no alcanzan al 15% del total. De este grupo, 5,3% tuvo un paso inconcluso y no alcanzó a completar sus estudios profesionales, y sólo el 9,4% es hijo de una mujer profesional.

Cuadro 1
Nivel de escolaridad de la madre y el padre

Nivel de escolaridad	Madre	Padre
No terminó la educación básica	20,2	19,2
Terminó la educación básica	19,1	17,2
No terminó la educación media	20,2	17,5
Terminó la educación media	25,8	27,3
No terminó estudios superiores	5,3	5,9
Se tituló de una profesión	9,4	12,9

En líneas generales los niveles de escolaridad de los padres presentan las mismas tendencias, aunque en cada categoría se pueden apreciar márgenes de diferencia. Son dos las más significativas. La primera es que la proporción de padres que presenta bajos niveles de escolaridad es menor que la de las madres, tanto en el porcentaje de casos que no completó la educación básica como en el que sí lo hizo. También es menor el porcentaje de padres que no completó la educación media, con una diferencia que bordea el 3%. Estas dos diferencias repercuten en que el porcentaje de padres que terminó su educación media pasa a ser mayor que el de las madres y que lo mismo ocurra con la proporción de padres que completó estudios de nivel superior. Ésta es la segunda diferencia que nos parece importante, pues si hay paridad en

los porcentajes de madres y padres que no alcanzaron a terminar sus estudios superiores, la condición de *titulado*, que es la que certifica los estudios y dota a la vez de más y mejores cartas para acceder a algún área del campo laboral, es un 3,5% mayor entre los padres que entre las madres.

De todos modos, y más allá de que efectivamente existan diferencias en los niveles de escolaridad que presentan padres y madres, incluso que tras ellas operen patrones culturales que disponen caminos diferentes para cada sexo, los márgenes de diferencia no son lo suficientemente significativos como para que el eje sea el tema de género y no que la mayor parte de los jóvenes que estudia en el sistema municipalizado son hijos de padres con bajos niveles de escolaridad. En efecto, si hay algo que muestran los datos es que casi el 60% de estos jóvenes proviene de familias con padres que tienen niveles de escolaridad inferiores a la secundaria completa, hijos de hombres y mujeres con escaso capital escolar, situación que se acentúa si consideramos que las parejas de padres tienden a formarse entre hombres y mujeres con niveles de escolaridad similares. Los niveles de capital económico de las familias también son bajos, sus promedios de ingresos se mueven entre los 80 mil (unos ciento cuarenta dólares) y los 250 mil pesos (unos cuatrocientos treinta dólares), datos que permiten sostener que el sistema municipalizado concentra a una clase particular de sujetos, la población joven de los estratos más bajos, los peor posicionados en la estructura de estratificación social, con más bajo volumen de capital cultural y económico. Estos son los términos que definen el origen del grueso de los jóvenes, su primera coordenada en el espacio social, el punto desde donde arranca su trayectoria.

Ahora bien, tan importante como constatar esta condición general, que no es sino condición de clase, es notar que la escolaridad de los padres también configura grupos de individuos diferentes al interior del sistema municipalizado. No todos los jóvenes son hijos de padres con los mismos niveles de escolaridad. La incorporación de las familias al camino de la escolarización ha seguido ritmos diferentes, unas llevan más tiempo que otras en este campo, con más tiempo para la acumulación de esta especie de capital. Diferencias que se observan tanto al interior de cada unidad como a nivel de la estructura misma del sistema municipalizado. En cada establecimiento los niveles de escolaridad de los padres y las madres son diversos. En ellos conviven hijos e hijas de padres que no completaron el nivel básico con otros hijos e hijas de padres que están titulados de alguna profesión. Pero,

por otro lado, hay establecimientos en que las proporciones de padres y madres con baja escolaridad son comparativamente altos y otros en que es mayor el porcentaje de padres con la experiencia de haber cursado o completado estudios superiores. En Viña del Mar, por ejemplo, hay establecimientos como el Liceo de Niñas o el Liceo Guillermo Rivera en que los porcentajes de alumnos cuyos padres tienen niveles bajos de escolaridad son bastante menores que en otros como el Liceo Industrial de Miraflores o el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna de Recreo. Mientras en estos dos últimos el porcentaje de madres con el ciclo básico incompleto representa respectivamente al 21% y al 20,9% de los casos, en los dos primeros los porcentajes respectivos representan al 8,6% y al 10,9%. Como contrapartida, en el Liceo de Niñas y el Liceo Guillermo Rivera el porcentaje de madres que tiene estudios superiores completos e incompletos llega al 36,5% y al 26,9%, respectivamente; mientras en el Liceo Industrial de Miraflores y el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna esos niveles de escolaridad los tienen el 17,1% y el 16,9% de las madres.

Cuadro 2
Promedio de ingresos familiares por establecimientos

Liceo	Promedio ingresos familiares
Liceo Industrial de Miraflores	S/I
Liceo Benjamín Vicuña Mackenna	135.000
Liceo República de Colombia	100.000
Liceo de Niñas Viña del Mar	250.000
Liceo José Francisco Vergara	80.000
Liceo de Niñas Quillota	180.000
Liceo Comercial Quillota	200.000
Liceo Santiago Escuti Quillota	120.000
Liceo Agrícola Quillota	100.000
Liceo José Velásquez Puchuncaví	120.000
Liceo Sargento Aldea Ventanas	120.000

Las diferencias entre los promedios de ingreso familiar que presentan los distintos establecimientos confirman que si por un lado a cada unidad escolar asisten jóvenes que pertenecen a grupos diferentes, entre los establecimientos hay diferencias respecto a los grupos o la fracción de clase mayoritaria en la composición de la matrícula. Este punto es importante pues si ya la estructura del sistema escolar hace

de la pertenencia al sistema municipalizado una desventaja, estas diferencias intra-sistema municipal, fundadas muchas veces en elementos simbólicos vinculados a la imagen construida sobre un establecimiento, llámese «tradición» o «excelencia», pero que al mismo tiempo operan a través de los mecanismos de selección que aplican algunos establecimientos, convierten al establecimiento en un factor que reproduce las diferencias entre los distintos grupos que asisten a unidades escolares de dependencia municipal.

1. LAS MARCAS DEL ORIGEN

El nivel de escolaridad de los padres define el nivel de «cultura general» que habita en el hogar y en el cuerpo de cada uno de sus miembros. De él depende el contacto que cada individuo ha mantenido con la cultura escolar, el tipo y nivel de conocimientos que maneja desde niño, la afinidad entre la cultura del grupo de origen y la escuela, todos elementos que marcan las condiciones de partida en la carrera escolar. Los bajos niveles de escolaridad que presenta el grueso de los padres expresa sus consecuencias en el elevado 73,4% de casos que dice haber tenido dificultades para aprender en el transcurso de la educación básica. No es extraño que la mayor proporción se encuentre en el grupo cuyas madres y padres no completaron el nivel básico. Tampoco es de extrañar que los porcentajes vayan disminuyendo en la medida que aumenta el nivel de escolaridad de los padres y que el porcentaje más bajo se encuentre en el grupo con madre que se tituló de alguna profesión.

La relación con la escuela que tuvieron los padres constituye un referente para los miembros más jóvenes de la familia que se transmite a través de palabras o recomendaciones. A partir de ahí, de las imágenes que producen o las exigencias que imponen es que se delinear los caminos a seguir o las estrategias a aplicar, que por lo general estarán más ligadas a la escolarización dependiendo del valor que se le otorgue a la educación como proceso formativo y herramienta práctica. En el grupo con madre de baja escolaridad la alternativa de continuar estudios superiores al egresar de cuarto medio no es significativamente más importante que la alternativa de encontrar un trabajo. De hecho, mientras más bajo el nivel de escolaridad de la madre, mayor es la proporción de casos que piensa abandonar el curso de la escolarización e ingresar al mundo del trabajo. En los tres grupos con madres de más bajo nivel de escolaridad las proporciones de los que quieren

encontrar un trabajo al egresar de cuarto medio fluctúan entre el 20,5% en el grupo con madre que no completó el ciclo básico, el 19,6% en que completó este ciclo y el 18,2% en el grupo con educación media incompleta. El descenso significativo recién se produce cuando la madre completa la secundaria, en que el porcentaje que piensa buscar un trabajo baja al 11,6%, y llega a su nivel más bajo (9,7%) en los hijos de madres que se titularon de una profesión.

Cuadro 3
Proyecto al egreso por escolaridad de la madre

Proyecto al egreso	Escolaridad de la madre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
Encontrar un trabajo estable	20,5	19,6	18,2	11,6	12,4	9,7	16,1
Continuar estudios superiores	25,2	29,7	31,4	42,6	41,3	52,8	35,3
Trabajar y estudiar al mismo tiempo	24,3	25,0	23,0	23,4	23,9	21,8	23,7
Trabajar un tiempo y luego estudiar	13,3	10,2	12,4	9,3	8,3	5,7	10,5
No lo tengo claro	16,6	15,5	15,0	13,0	14,2	9,9	14,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Como contrapartida, en la medida que aumenta la escolaridad de la madre, el curso de la escolarización se va haciendo comparativamente más importante como alternativa posterior al egreso. En los grupos cuya madre presenta un nivel inferior a la educación básica completa, el 25,2% quiere continuar estudios de nivel superior después de terminar sus estudios secundarios, porcentaje que aumenta gradualmente conforme se eleva el nivel de escolaridad de la madre y que llega al porcentaje más alto en el grupo cuya madre tiene un título profesional, con una proporción que alcanza al 52,8%. En esta curva, nuevamente la primera inflexión importante se produce al completar la madre la enseñanza media. Del 31,4% que quiere continuar estudios superiores en el grupo en que la madre no completó la educación media, se pasa al 42,6% en el que sí completó este nivel. Lo curioso es que en el grupo de hijos de madres que no completaron sus estudios superiores, la curva que venía en ascenso muestra una pequeña baja que llega al 41,3%. Este punto es ciertamente complejo. Sin duda que el solo

hecho de haber cursado estudios superiores supone ya un campo de experiencia diferente al de la escuela, la relación con otros tipos de saberes, más amplios, profundos, específicos, la participación en otras formas de relación con la institución escolar, la adquisición, en definitiva, de un volumen más alto de capital cultural. Por eso llama la atención que en los distintos cruces entre el nivel de escolaridad de los padres y los diversos aspectos relativos a las aspiraciones y estrategias, quienes son hijos con madre o padre que no pudo completar estudios superiores presentan niveles similares o incluso menores de apego al camino escolar. Quizás la experiencia del fracaso en el padre o la madre podría estar detrás de un discurso desencantado respecto a esta alternativa.

Cuadro 4
Mayor meta escolar con escolaridad de la madre

Mayor meta escolar	Escolaridad de la madre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
Completar la secundaria	27,8	25,7	22,8	16,4	21,5	10,2	21,4
Ingresar a un CFT	6,2	5,2	5,8	4,1	4,1	4,2	5,1
Ingresar a un IP	16,1	15,4	15,7	14,3	10,3	11,4	14,7
Ingresar a la universidad	36,5	38,3	43,3	54,6	56,9	66,1	46,8
No lo tengo claro	13,3	15,4	12,4	10,6	7,1	8,2	12,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

El capital escolar de los padres influye también en las aspiraciones educacionales. La alternativa de dejar cuarto medio como tope máximo de escolaridad es más alta mientras menor es el nivel de escolaridad de la madre. Van desde el 27,8% en el nivel más bajo al 10,2% en el nivel más alto. Aunque aparece también en los porcentajes de cada grupo que tiene como meta el ingreso a un centro de formación técnica (CFT) o a un instituto profesional (IP), más altas mientras menor es el nivel de escolaridad de la madre y el padre, la diferencia a nivel de las disposiciones se observa de forma quizás más clara al analizar el porcentaje de casos de cada grupo que aspira ingresar a la universidad,

que es la institución que mejor representa la promesa del ascenso en la posición social por medio de la vía educacional, que van desde el 36,5% en los casos cuya madre no completó la educación básica, al 66,1% en que posee un título profesional.

Cuadro 5
*Lo que más tendría en cuenta al elegir una carrera
por escolaridad de la madre*

Elección carrera	Escolaridad de la madre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
El campo laboral de la carrera	25,7	25,1	24,3	24,6	24,8	22,7	24,7
Afinidad de la carrera con mis habilidades e intereses	43,4	45,2	49,5	56,6	55,2	62,4	50,8
Los años de duración de la carrera	5,1	4,4	4,8	3,6	5,9	3,2	4,4
El costo de la carrera	16,1	14,5	11,8	9,5	8,6	6,4	11,9
No tengo interés en estudios superiores	9,7	10,8	9,6	5,7	5,6	5,4	8,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Si el camino de la escolarización es importante en todos los grupos, las lógicas discursivas que orientan las estrategias o la acción en este campo varían dependiendo del nivel de escolaridad de los padres. A pesar que la *vocación* como criterio para elegir una carrera de estudios superiores sea la más importante para todos los grupos, los porcentajes de casos que optarían por una carrera que sea afín a los intereses personales, punto cardinal en el discurso que vincula los estudios con la realización personal, varían dependiendo del capital escolar heredado. Las diferencias son significativas, del orden del 20% entre el porcentaje más alto y el más bajo. Mientras en el grupo con más baja escolaridad esta lógica representa al 43,4% de los casos, en el grupo cuya madre se tituló de una profesión ese porcentaje llega al 62,4%. Las

diferencias también se observan en los porcentajes de cada grupo que aplicaría lógicas más instrumentales. Si no hay mayor diferencia entre los porcentajes de cada grupo que optaría por una carrera pensando en el campo laboral que ofrece, no ocurre lo mismo con el porcentaje de casos que lo haría pensando en el costo del arancel. Este criterio aparece con mayor frecuencia en los grupos de menor escolaridad, familias para las cuales el balance entre costos y beneficios ocupa un lugar central, seguramente por las pocas posibilidades que tienen de convertir capital económico en escolar.

Lo importante en términos de trayectorias sociales es que si bien los datos muestran que el capital escolar heredado por el grueso de los alumnos del sistema municipalizado es bajo, los niveles de escolaridad de las distintas fracciones vienen en aumento. A ritmos diferentes, pero todos en aumento. Que una cuarta parte de los padres haya completado la secundaria refleja ya un giro respecto al nivel de escolaridad de sus antecesores, los adultos mayores, cuyos niveles de escolaridad son más bajos que el resto de la población, sobre todo en los estratos más bajos (cf. Mineduc, 2003; Mideplan, 2004). Los efectos de este fenómeno a nivel de la subjetividad de los grupos son notorios. De hecho, cuando la madre o el padre completa la educación secundaria se genera una inflexión respecto a los grupos de menor escolaridad al cruzar esta variable con cualquiera que indague el curso escolar o las aspiraciones y proyectos futuros. Además, el hecho mismo que estos jóvenes se encuentren actualmente de camino a completar la educación media, para muchas familias primera generación que alcanzaría ese nivel, produce un efecto de trayectoria importante que está modificando las estrategias de reproducción habituales en los sectores populares, tradicionalmente más ligadas al trabajo que a la escolarización.

La presencia de libros, diccionarios y enciclopedias en la mayoría de los hogares, en el 84,7% para ser precisos, en una proporción quizás tan alta como *La Biblia*, texto base de la interpretación religiosa-occidental del mundo, refleja la expansión del pensamiento Ilustrado y su llegada al seno de estos grupos hasta no hace mucho alejados de esta forma de pensamiento, que es el que promueve la institución escolar. Aunque todavía persistan fracciones que aún no incorporan estos elementos a sus hogares, sobre todo en los grupos con menor capital escolar, la masiva presencia en los hogares de estos símbolos del conocimiento de las ciencias habla de grupos que buscan formas o instrumentos para incorporar este saber a su hogar.

Esta transformación a nivel del *habitus* de estos grupos quedó grabada en varios pasajes de la conversación que se produjo en los grupos de discusión. A pesar que el discurso se haya producido desde la vivencia de la desventaja respecto a los jóvenes de otras clases, expresada en la sensación de inferioridad del estudiante del sistema municipalizado frente al de los sistemas subvencionados y particular pagado, el discurso que pregona a la educación como única vía que asegura trayectorias ascendentes forma parte central en el habla de los jóvenes respecto a su futuro.

Este giro de las estrategias hacia el camino escolar se observa también en el hecho que en todos los grupos que se distribuyen según el nivel de escolaridad tanto de las madres como de los padres, los proyectos que los jóvenes piensan realizar al terminar la secundaria están ligados principalmente a la continuación de estudios, aunque para lograrlo deban combinar trabajo y estudios o trabajar primero para luego estudiar. Además, de las alternativas que ofrece el sistema de educación superior, el ingreso a la universidad es la aspiración mayoritaria, independiente del nivel de escolaridad de los padres.

Para estos grupos, el efecto de trayectoria que arrastra el cambio en las estrategias que están formulando quienes hoy son jóvenes, su creciente valoración del camino escolar, contiene también una cara generacional. En el habla de estos sujetos, los padres ya no representan la imagen a imitar sino el límite a superar. No quieren ser *lo* que es el padre o la madre, sino *más* que ellos. La imagen del *surgir* es un punto fundamental y marca el tono de su discurso. Todos quieren surgir y el camino que aparece más efectivo es el de la escolarización.

2. LOS CAPITALES ACUMULADOS

Los cursos posibles para las trayectorias dependen de la posición de origen, de los niveles que se pueda heredar de cada tipo de capital, pero su curso concreto pasa por las acciones o las prácticas que cada uno desarrolla. Si la herencia define el punto de arranque de una trayectoria, el movimiento por cada campo que compone el «mundo social» determina los incrementos de capital que cada agente es capaz de generar.

La edad de los sujetos que componen la muestra reduce los ámbitos o campos en que su propia acción puede ser el motor generador de algún efecto de trayectoria relevante. El hecho que, salvo pocas excepciones, como algunos casos de maternidad, estos jóvenes perma-

nezcán casi todos en situación de dependencia, reduce las posibilidades que hayan podido generar incrementos relevantes de capital económico que sean producto de sus propios ingresos. Por este motivo es que el análisis se concentra en los acumulados de capital cultural y social que hayan podido generar estos jóvenes. La idea es seguir el sentido de las trayectorias construidas desde el origen hasta el presente y, desde ahí, ver las posibles relaciones entre estos capitales acumulados y las proyecciones futuras.

a) El consumo cultural

En las sociedades segmentadas por clases cada grupo posee elementos culturales propios, prácticas habituales enraizadas en sus costumbres, en la herencia de su historia. Conceptos como «cultura popular» o «alta cultura», giros semánticos que expresan la desigual incorporación de los diferentes grupos en las esferas de la cultura dominante. En este punto es claro el informe sobre consumo cultural en Chile que señala la desigual distribución del acceso a la cultura entre las clases (cf. INE, 2004). No todos van al teatro o al cine con la misma frecuencia. Los niveles de acceso al consumo cultural están segmentados por clase, y son menores mientras peor su posición. Los círculos de «amigos del arte» tienen poco radio, sus miembros pertenecen todos a las clases mejor posicionadas, personas que, como ironiza Bourdieu, «tienen tiempo para perder el tiempo» (Bourdieu, 1988).

Cuadro 6
Índice de consumo cultural

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	911	14,0
Medio	4.962	76,4
Alto	623	9,6
Total	6.496	100,0

Ahora bien, aunque es la medida más utilizada para el análisis de las prácticas culturales, el contacto con la cultura no pasa necesariamente por actos de consumo en un mercado de bienes culturales. En rigor, cualquier práctica cultural puede «cultivar» a la persona, hacerla más «cultiva». Leyendo se conocen obras y autores, se adquieren criterios estéticos para distinguir lo bueno de lo malo, lo que vale o no la pena.

Pero para leer no es necesario comprar. *El Quijote* se puede pedir en biblioteca. De ahí que la noción de *consumo cultural* vaya más allá de la conversión de capital económico en cultural y considere diversas prácticas que inyectan cultura al cuerpo, como el comer proteínas.

De los jóvenes que participaron en la encuesta, una mayoría amplia que representa al 76,4% de los casos, muestra un nivel de consumo cultural *medio*, porcentaje bastante mayor que el 9,6% que presenta niveles *altos* y el 14% que está en la categoría de *bajo* consumo cultural. No hay mayor variación relativa al género, aunque es levemente mayor la proporción de hombres que de mujeres con bajo consumo cultural y levemente mayor la proporción de mujeres que de hombres que presentan alto consumo. Estas tendencias, aunque sean estadísticamente poco significativas, no dejan de ser interesantes, pues representan transformaciones complejas en la conformación de la identidad femenina en las generaciones más jóvenes de los sectores populares, donde tradicionalmente la mujer ha jugado un rol más pasivo en términos de su inserción a la sociedad y la cultura.

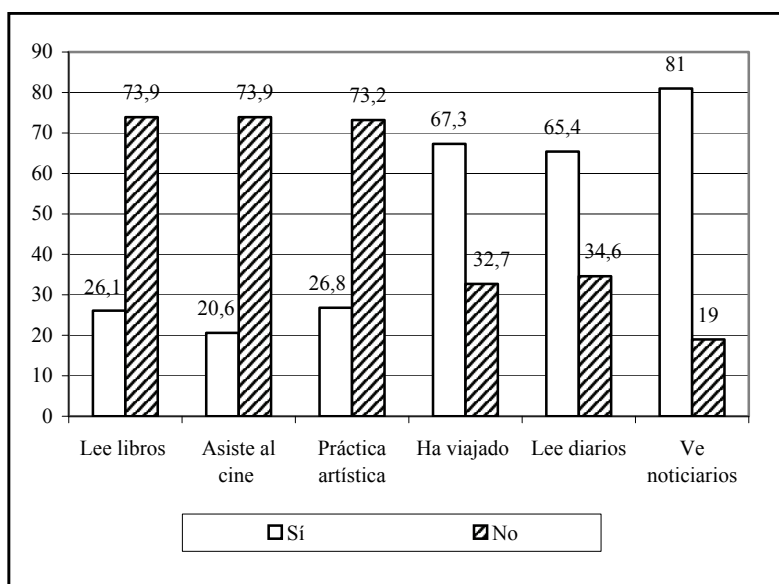
La proporción que ha incorporado la lectura como parte de sus hábitos es baja. Sólo 26,1% lee más libros de los que exige el liceo, porcentaje exiguo si tenemos en cuenta que los índices de lectura exigidos por el sistema escolar chileno son bajos en comparación con los de otros países.¹ Entre hombres y mujeres la relación con la lectura presenta variaciones significativas. Mientras el 18,2% de los hombres dice leer más libros que los mínimos incluidos en el currículum escolar, en las mujeres ese porcentaje es bastante mayor y llega al 32,5%.

También es bajo el porcentaje que asiste al cine habitualmente. Ir al cine, que para las personas cultas, los artistas o intelectuales, es una afición, o como suelen decir, un «vicio», para estos jóvenes constituye una práctica distante y poco frecuente. Del total de casos, el 20,6% dice haber asistido al cine en el último mes, porcentaje que es más alto entre los hombres que entre las mujeres, con un 22,4% y un 18,8%, respectivamente. El lugar de residencia no aparece como un factor determinante. De hecho no hay diferencias significativas que dependan de la comuna. Sí lo es el nivel de escolaridad de los padres. La proporción que asistió al cine en el último mes presenta su nivel más

1 Según los datos del informe PISA, que compara el estado de la situación educacional de una serie de países, los niveles de lectura entre los estudiantes chilenos muestran puntajes que están por debajo de los promedios internacionales (cf. Mineduc, 2003).

bajo en el grupo con madre de más baja escolaridad con un 15,8%, porcentaje que va aumentando conforme se eleva el nivel de escolaridad de la madre y llega a su nivel más alto (27,2%) en el grupo con madre titulada de una profesión. La participación en actividades artísticas es igualmente baja. Sólo una cuarta parte —26,8%— participa de este tipo de actividades, sin que hayan diferencias relativas al género. Las más importantes tienen que ver con el origen. En el grupo cuya madre no completó la educación básica, el 22,1% practica una actividad artística, porcentaje que aumenta conforme se eleva el nivel de escolaridad de la madre y que llega al 34,1% en el grupo con madre profesional.

Gráfico 1
Presencia de prácticas culturales



Que el cultivo por medio del arte sea más frecuente en los grupos con mayor herencia en términos de capital cultural no quita, sin embargo, que la disposición hacia estas prácticas sea poco frecuente en todos los grupos. En cada grupo hay una porción que efectivamente lee, va al cine o participa de actividades artísticas con frecuencia, pero son fracciones menores. En general los aumentos de capital cultural que tran-

sitan por esta vía se reducen sólo a una fracción del conjunto. Quizás por el hecho mismo de ser actividades «cultas», asumidas como propias de otras clases, el arte o la lectura no generan mayor identidad entre estos jóvenes. Algo diferente es lo que ocurre con la asistencia al cine, que lo más probable es que sí forme parte de sus gustos, pero que su baja asistencia se deba más al costo que encierra su acceso en términos monetarios.²

Las vías más frecuentes las encuentran en los medios de acceso masivo, los diarios y la televisión. El consumo televisivo es alto y no presenta mayores variaciones relativas al origen. De hecho, el 81% ve diariamente los noticiarios que emite la televisión abierta, porcentaje que bordea el 80% en todos los grupos distribuidos de acuerdo a la escolaridad de la madre o del padre. Aunque un poco menor que con los medios televisivos, el contacto con medios escritos también es importante. El 65,4% lee la prensa escrita, porcentaje parejo en todos los grupos, sin variaciones significativas atribuibles al nivel de escolaridad del padre o de la madre.

También es amplio el grupo que ha viajado fuera de la región. El viaje, aventura que permite ampliar la «visión de mundo» conociendo la geografía, los climas o las formas de vida que se llevan en otras latitudes, es una actividad que el 67,3% ha podido realizar en el lapso de los últimos tres años, porcentaje importante si tenemos en cuenta que en los estratos más desposeídos los «viajes largos» son escasos y que muchos de quienes viven en esta condición tienen pocas posibilidades de salir con frecuencia del entorno más inmediato.

El origen es una constante en la definición del capital cultural acumulado a través de lo que hemos definido como consumo cultural. Si utilizamos como referencia el nivel de escolaridad de la madre, los porcentajes que presentan bajo consumo son más altos mientras más bajo es la escolaridad de la madre. En el grupo cuya madre no terminó la enseñanza básica el 17% presenta bajo consumo cultural, mientras que esa condición se da en el 8% de los casos en que la madre tiene un título profesional. Lo contrario ocurre con los niveles altos de consu-

2 Si bien no estaba dentro de los objetivos de este estudio, sería interesante indagar el tipo de películas que conforman ese gusto, si van más por el lado del cine que produce la «industria» o por el del «cine arte» o «independiente», de las películas hechas para el gusto masivo y la entretenimiento, o para gustos más refinados y que buscan experiencias más «elevadas».

mo cultural. Aquí el porcentaje de casos en esta categoría aumenta en la medida que se eleva el nivel de escolaridad de la madre. Mientras el 6,7% de los jóvenes cuya madre no terminó el ciclo escolar presenta nulo consumo cultural, entre quienes son hijos de madres con título profesional ese porcentaje, que es el más alto entre todos los grupos, llega al 14,2%.

Cuadro 7
Grado de consumo cultural por escolaridad de la madre

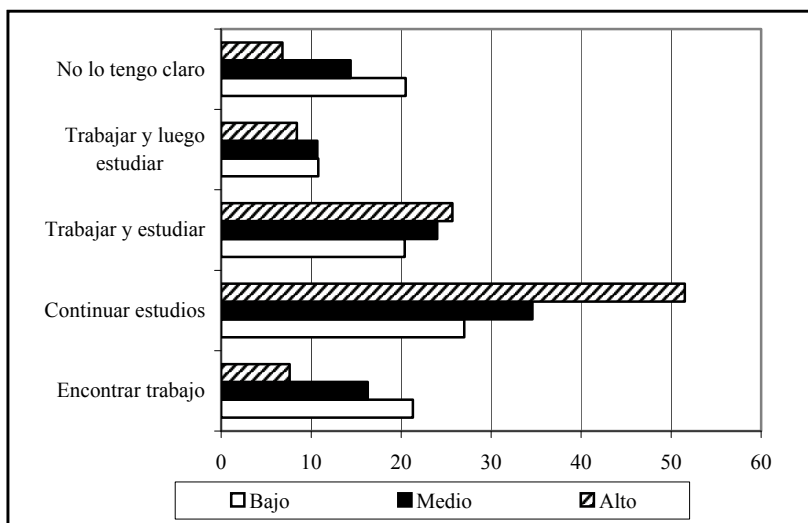
Grado de consumo cultural	Escolaridad de la madre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
Bajo	17,0	16,4	13,5	12,5	13,0	8,0	14,0
Medio	76,4	75,4	77,3	76,5	74,0	77,8	76,4
Alto	6,7	8,2	9,3	11,0	13,0	14,2	9,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

De todas formas, en términos de trayectorias son dos los puntos importantes. El primero es que se observa una proporción de jóvenes cuyos padre y madre tienen un nivel de escolaridad menor a la moda, esto es, no completaron cuarto año medio, que sin embargo muestran un nivel alto de consumo cultural. Este grupo, pese a que proviene de familias con bajos niveles de este tipo de capital, ha venido acumulando un nivel de capital cultural más alto que otros individuos con las mismas condiciones de origen, se despega de quienes tienen su misma condición, por lo general concentrados en niveles de consumo medio y bajo, y con ello rompe la tendencia del capital cultural que se hereda sobre el posible de acumular. El segundo es que hay fracciones que pertenecen a los grupos herederos de niveles comparativamente más altos de capital escolar, hijos de padres y/o madres titulados de alguna profesión, que sin embargo presentan niveles bajos de consumo cultural, con prácticas más cercanas a las que presentan los grupos herederos de niveles más bajo de capital.

Estos tipos de trayectos son importantes si tenemos en cuenta el efecto que produce la acumulación de capital cultural sobre las proyecciones de trayectoria. Consumir cultura constituye un mecanismo de integración. No sólo porque supone la participación en espacios comunes o porque entrega la posibilidad de mantenerse al tanto del pulso cultural. La adquisición de cultura refleja y a la vez configura

una mentalidad, introduce elementos que alimentan formas de ver el mundo, más amplias o más estrechas, más cercanas o lejanas a los mecanismos de integración social de una época dependiendo de lo que cada uno haya podido acumular en la práctica.

Gráfico 2
Proyectos al egreso por grado de consumo cultural



De hecho, en el grupo que presenta mayor nivel de consumo cultural es más alto que en el resto de los grupos el porcentaje de casos que piensa continuar estudios superiores al momento de egresar de la educación media, llega al 51,5%, porcentaje significativamente más alto que el 34,6% en el grupo con un consumo cultural medio y el 27% en el grupo de bajo consumo. Por el contrario, en este último grupo es comparativamente más alto el porcentaje que piensa trabajar después de terminar la secundaria, con un 21,3%, más alto que el 16% en el grupo con consumo medio y casi tres veces la proporción del grupo con alto consumo que declara el mismo proyecto. Del grado de consumo cultural depende también el grado de seguridad respecto al futuro. Esto no sólo porque en los grupos de más bajo nivel de consumo es más alto el porcentaje de casos que no tiene claro todavía su proyecto, sino también porque en los grupos con menor nivel de consumo los casos tienden a distribuirse en proporciones más o menos similares en

cada una de las alternativas de salida a la educación media, contrario a lo que ocurre en el grupo con alto consumo, en que la opción por continuar estudios es claramente mayoritaria. Además, mayores niveles de consumo cultural inciden también en las posibilidades de inserción social que sienten los sujetos. En el grupo con alto consumo es más alta que en los otros grupos la proporción de casos que siente tener muchas posibilidades de concretar sus proyectos y más baja la que cree no tener mayores posibilidades.

La acumulación de capital cultural por vías distintas a la estrictamente escolar también se traduce en mayores aspiraciones de escolaridad. Los antecedentes muestran que los incrementos de capital cultural se relacionan con un aumento en la proporción de casos que aspira llegar a la universidad. Además, mientras mayor es el nivel de consumo cultural, mayor es la proporción que se siente preparado para una carrera universitaria. La tendencia contraria se observa en la proporción de cada grupo que responde no sentirse preparado, que es mayor mientras más bajo el nivel de consumo cultural.

Con todo, la existencia de estos grupos que han dibujado trayectos ascendentes y que posiblemente sigan la misma dirección, no impide que la tendencia generalizada entre los jóvenes del sistema municipalizado sea mantener niveles medios de consumo cultural. Para todos los niveles de escolaridad de los padres el porcentaje más alto de casos se ubica en esta categoría, sin que se produzcan variaciones importantes entre un grupo y otro. En todos los grupos el porcentaje que no lee libros es alto; en todos los grupos la mayor parte no asistió al cine en el último mes. Esta fuerte tendencia entre los jóvenes del sistema municipalizado a mantenerse ajenos a «la cultura», sea a través del consumo o la actividad artística, sólo reproduce la segmentación en la distribución de capital cultural y las posiciones de los grupos en la estructura de este campo, tema aún más complejo si consideramos que es en los tramos de población más joven donde se concentran los mayores niveles de este tipo de prácticas (cf. PNUD/INJUV, 2003; INE, 2005).

b) Herramientas de modernización

La modernización es la infraestructura de la modernidad. Sus componentes son múltiples. Si en un principio el foco apuntaba sobre los cambios estructurales que eran exigencias para el desarrollo —la tecnificación de los procesos productivos, el logro de estándares en salud y educación, la reestructuración del mundo agrícola, entre otros— en

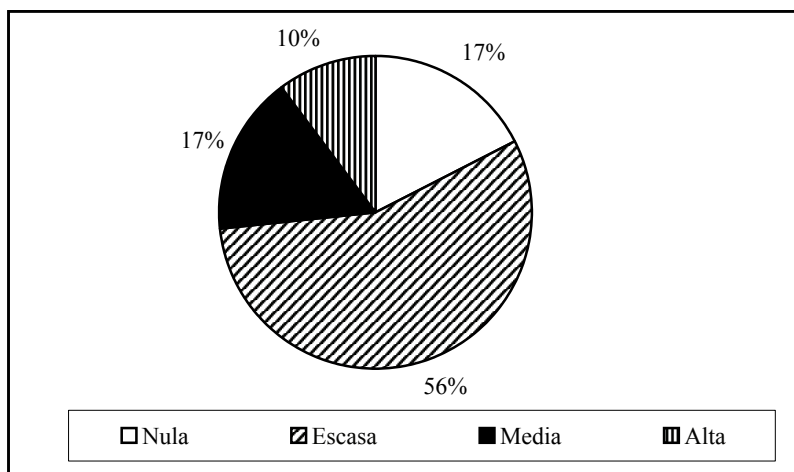
la actualidad la modernización cubre todos los aspectos implicados en la extensión del patrón moderno de sociedad y cultura.

Como proceso histórico, la expansión de la modernidad no es homogénea. Por el contrario, presenta desfases entre continentes, países, culturas, grupos, que se expresan en formas diferentes de incorporar sus elementos, maneras distintas de ser moderno o vivir la modernidad. Como dice un autor, «a la modernidad pertenecemos todos, aunque no todos ocupemos en ella el mismo lugar» (Fabelo, 2000). Todos somos modernos, pero no del mismo modo. Las diferencias pasan por las condiciones históricas de cada grupo, su posición, y la cercanía de su *habitus* con el *ethos* moderno.

En el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), junto al Instituto Nacional de la Juventud de Chile (INJUV), sobre las transformaciones culturales y la identidad juvenil, el factor que aparece como el de mayor peso en la generación de desfases en la intensidad de incorporación a los procesos modernizadores en el conjunto de la población es la edad. Por la alta velocidad que han adquirido estos procesos, los «jóvenes» corren con ventaja respecto a los «viejos» cuando se trata de asimilar los cambios de época. Pero si es la población joven la que mejor incorpora las nuevas pautas culturales, los nuevos lenguajes y tecnologías, hay diferencias de grado entre las distintas juventudes, o entre los jóvenes de distintos estratos sociales. Sólo un segmento, los que pertenecen a los grupos mejor posicionados, con mayor capital económico y cultural, cuenta con las herramientas necesarias para moverse con desenvoltura en esta sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y la «globalización» (cf. PNUD/INJUV, 2003:12-13). Para los otros, la imagen de una sociedad en constante cambio sólo queda en la imaginación, sin posibilidades ciertas de ser parte de su existencia.

En el caso de nuestro estudio, que pone el foco sobre una clase de juventud, el 55,8%, presenta *escasa* disponibilidad de acceso a las herramientas de modernización. Porcentaje importante, que si lo sumamos al 17,5% con *nula* disponibilidad, resulta que una mayoría considerable, que llega al 73,2%, presenta bajos niveles de acceso a estas herramientas. Diferencias entre hombres y mujeres en esta condición no hay muchas. Si por un lado el porcentaje con *escasa* disponibilidad es más alto en las mujeres que en los hombres, con un 57,8% y un 53,3%, respectivamente, en la categoría *nula* la situación se invierte y compensa con un porcentaje que es mayor entre los hombres (19,8%) que entre las mujeres (15,6%).

Gráfico 3
Disposición de herramientas de modernización

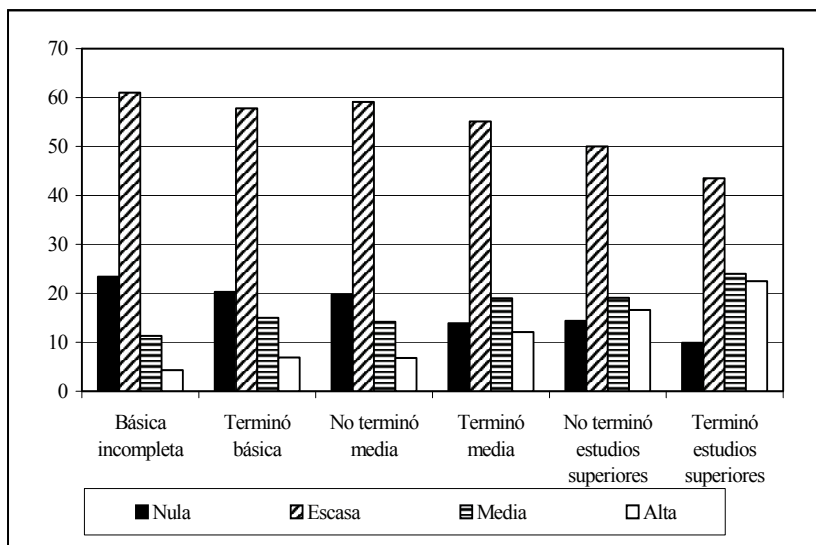


La proporción de casos que presenta un nivel *medio* es comparativamente baja, representa al 16,6% del conjunto de casos. Aun más bajo es el porcentaje con *alta* disponibilidad, que representa al 10,2%. En estos grupos el factor género tampoco es significativo. La proporción de hombres y mujeres con niveles medios es similar, aunque levemente más alta entre los hombres (17,2%) que entre las mujeres (16,1%). Lo inverso ocurre en la categoría *alta* disponibilidad de herramientas de modernización, que es levemente mayor entre las mujeres que entre los hombres, con un 10,6% y un 9,7%, respectivamente.

Tal como ocurre con los consumos culturales, las diferencias más importantes tienen que ver con el origen. Si tomamos como referencia la escolaridad del padre, se puede observar que los grupos con padres de menor escolaridad son los que en más alta proporción presentan baja disponibilidad de herramientas de modernización y que las proporciones descienden en la medida que aumenta el nivel de escolaridad del padre. En la situación de *nula* disponibilidad el porcentaje de casos llega al 23,4% en el grupo cuyo padre no completó la educación básica y al 20,3% en el grupo en que sí la completó, porcentaje que baja al 9,9% cuando el padre tiene un título profesional. La tendencia contraria se observa en la categoría de *alta* disponibilidad, cuyo porcentaje más bajo se encuentra en el grupo con padre que no completó

la educación básica, con sólo un 4,3%, y va aumentando conforme se eleva el nivel de escolaridad hasta alcanzar el tope máximo en el 22,5% que presenta el grupo con padre titulado de una profesión. Ciertamente hay fracciones de jóvenes que pertenecen a los grupos con bajo patrimonio en términos de escolaridad que se han venido incorporando de mejor manera a los procesos modernizadores que el patrón común de su grupo. Pero son fracciones reducidas las que logran este efecto de trayectoria, sin que alcancen a desviar la tendencia colectiva que apunta a mantener bajos niveles de integración a los procesos modernizadores. De hecho, la presencia de grupos con disponibilidades mayores o menores dependiendo de la escolaridad del padre no impide que para todos los grupos el porcentaje más alto se ubique en una situación de *escasa* disponibilidad de herramientas de modernización. Para la mayor parte de los jóvenes que asisten al sistema municipalizado la brecha en este campo no está resuelta.

Gráfico 4
*Disposición herramientas de modernización
por escolaridad del padre*



Si nos concentramos en las disposiciones respecto a las nuevas tecnologías y lenguajes podemos observar que estas tendencias se repiten. En los tiempos que corren, la integración a estos instrumentos repre-

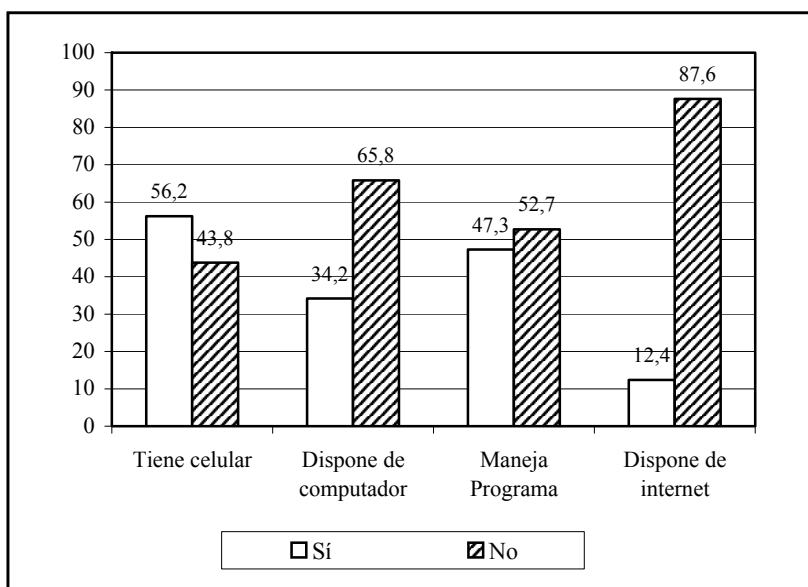
senta uno de los factores más determinantes para la integración cultural, sobre todo para los jóvenes. El tipo de tecnología que se viene desarrollando ha removido las fronteras físicas, cambiado la relación con el tiempo y el espacio, su concepto, elemento básico para la «visión de mundo» de cualquier forma de cultura. También ha cambiado el carácter de las relaciones sociales. La inmediatez de un vínculo ya no exige la presencia física. Para saber de alguien, cómo o dónde está, basta con llamar a su celular. Sin embargo, no todos tienen las mismas facilidades para disponer de los instrumentos que se requieren para participar de estas transformaciones.

De todas las nuevas tecnologías, la que más han incorporado estos jóvenes es la telefonía móvil. En un dato que es consonante con los obtenidos por la Cuarta Encuesta Nacional de Juventud, cuyo informe señala que la presencia de teléfonos celulares es significativa entre los jóvenes, incluso los de estratos más bajos (cf. INJUV, 2004), el 56,2% dice tener celular propio, porcentaje alto si consideramos el costo de los equipos y los minutos de llamado. Hay diferencias relativas al nivel de escolaridad de los padres, pero no son estadísticamente significativas. Aunque son más altos en los grupos con padres de mayor escolaridad, en cada uno de ellos el porcentaje de casos que tiene un celular propio sobrepasa el 50%. Y es que el celular no es solamente un instrumento para comunicarse por vía telefónica. Su alta presencia en los distintos grupos difícilmente responde a una necesidad «objetiva»: el celular no es una «herramienta de trabajo». Opera más bien como un objeto cuya posesión es signo que reporta distinción a quien muestra que lo posee, soporte al mismo tiempo para la definición de una identidad en el grupo.

Con los computadores no ocurre lo mismo. Pese a las proyecciones que apuestan, como con las bicicletas en los ochenta, que en poco tiempo debiera haber al menos uno de estos instrumentos por hogar, entre los jóvenes que participaron en la encuesta una mayoría importante, que representa al 65,8%, aún no dispone de esta herramienta. Los niveles varían considerablemente dependiendo del grupo de origen. Mientras en el grupo cuyo padre posee un título profesional el 57,4% dispone de un computador en su hogar, en el grupo en que no terminó el nivel básico ese porcentaje desciende al 21% y al 26,6% en el grupo en que el padre completó este ciclo. Para estas familias de más tardía incorporación a la escuela, por lo general herederos de los grupos que han respirado desde lejos los aires de la modernidad, descendientes de migrantes campesinos o «pobres» urbanos, los compu-

tadores constituyen un «lujo» que permanece fuera de los ítemes de inversión familiar. Sin embargo, la existencia de un porcentaje de casos que sí dispone de un computador en su hogar, pese a los bajos niveles de escolaridad de los padres, refleja que en este solo hecho se expresa una disposición manifiesta por integrarse a la modernidad incorporando estas herramientas.

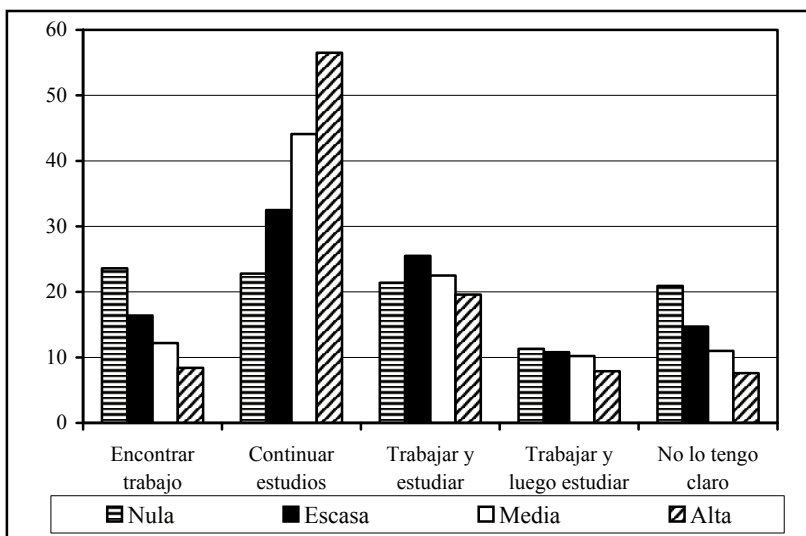
Gráfico 5
Presencia herramientas de modernización



No obstante la baja presencia de computadores en los hogares, el 47,3% de los jóvenes encuestados maneja al menos un programa computacional. La diferencia entre este porcentaje y el de computadores disponibles en los hogares releva el rol que está jugando la institución escolar como instancia de redistribución del acceso a estas tecnologías. Para la gran mayoría de los jóvenes el liceo es el único lugar donde pueden aprender el lenguaje de la informática o «navegar» por internet sin costo. Sin embargo, la imposibilidad de mantener un contacto permanente con un computador en el hogar, que es el lugar donde más se usa (cf. INJUV, 2004), es determinante en las diferencias de manejo del lenguaje computacional. De hecho, entre quienes tienen un

computador en su hogar, el 68,1% maneja un programa computacional, porcentaje que es considerablemente más alto que el 37,4% entre quienes no lo tienen. Y es que para quienes tienen un computador en su hogar, disponible para ellos todo el tiempo, las posibilidades de contacto con estos aparatos es mayor que las de quienes sólo pueden manejarlos en el establecimiento escolar. También es más frecuente que el grupo que posee un computador disponga de acceso a la red de internet. En efecto, de quienes tienen computador, el 32,5% tiene instalado en su equipo algún mecanismo de acceso a esta red, grupo minoritario entre quienes disponen de un computador y claramente menor en relación al conjunto, si tenemos en cuenta que sólo un 12,4% de las familias ha incorporado esta herramienta en sus hogares.

Gráfico 6
Proyecto al egreso por disposición de herramientas de modernización



Lo importante es no perder de vista el efecto que produce la disposición de herramientas de modernización en términos de trayectoria. Para los jóvenes, la disposición de estas herramientas es la base para armar sus proyectos de vida y dotarlos de sentido, para imaginar su futuro (PNUD, 2003). Disponer de las herramientas despeja la nebulosa

sobre lo que se podrá hacer para lo que viene. El hecho de tener bajos niveles de acceso a estos instrumentos de integración genera mayores niveles de incertidumbre respecto al futuro. Mientras más baja es su disposición, mayor es el porcentaje de casos que no tiene claro su proyecto una vez que egresa de la educación media. Pero no sólo eso. Análogo a lo que ocurre con el consumo cultural, los jóvenes que se encuentran en esta condición se distribuyen parejo entre las distintas alternativas que se pueden seguir luego de terminar la educación media. A su vez, la disposición de mayores o menores niveles de estas herramientas repercute en las expectativas que se generan de cara al futuro. Los que no disponen de ninguna de estas herramientas sienten en mayor medida que el resto de los grupos que no tienen ninguna posibilidad que sus proyectos y metas se concreten. En los grupos con nula y baja disponibilidad, esta postura representa al 27% y al 28,6%, respectivamente; mientras que en el grupo con alta disponibilidad ese porcentaje llega al 35,9%.

Mientras menos herramientas, peor es el panorama que se anticipa. No disponer de suficientes herramientas hace ver las metas propuestas como objetivos lejanos o difíciles de alcanzar.

Cuadro 8
*Proyecto al egreso por disposición
de herramientas de modernización*

Proyecto al egreso	Disposición de herramientas de modernización				Total
	Nula	Escasa	Media	Alta	
Encontrar un trabajo estable	23,6	16,4	12,2	8,4	16,1
Continuar estudios superiores	22,8	32,5	44,1	56,5	35,2
Trabajar y estudiar al mismo tiempo	21,4	25,5	22,5	19,6	23,7
Trabajar un tiempo y luego estudiar	11,3	10,8	10,2	7,9	10,5
No lo tengo claro	20,9	14,7	11,0	7,6	14,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quienes están mejor integrados a los procesos de modernización, los que están más «conectados», no sólo creen tener mejores posibilidades

de lograr sus metas; también presentan mayor sintonía con el camino de la escolarización. De hecho, el 22,8% de los casos que presenta nula disponibilidad de estas herramientas piensa continuar estudios superiores al año siguiente de egresar de la educación secundaria, porcentaje que aumenta gradualmente conforme se eleva el grado de disponibilidad y llega al 56,5% entre quienes se encuentran en el grupo mejor posicionado en este campo.

En los grupos con menos herramientas, los caminos escolares se proyectan más breves. De hecho, el único grupo en que la meta escolar más alta es sólo completar la educación media es el que presenta nula disponibilidad, aunque también es alta en el grupo con escasa disponibilidad, que es la condición más frecuente. No es extraño entonces que las estrategias respecto al futuro más frecuentes entre quienes carecen de las herramientas suficientes estén más ligadas que en los otros grupos hacia el camino laboral. Mientras el porcentaje que piensa buscar un trabajo luego de egresar de cuarto medio llega al 23,6% entre quienes tienen nula disponibilidad de herramientas de modernización, entre quienes presentan alta disponibilidad ese porcentaje baja al 8,4%.

Esto no quiere decir que todos quienes tienen pocas herramientas para integrarse al nuevo contexto cultural y tecnológico desechen por completo la vía escolar. Hay una fracción también importante entre los jóvenes con esta condición que, pese a sus carencias, igualmente aspira a continuar estudios superiores, aunque el camino sea más pedregoso y en mayor medida que los otros grupos tengan que postergar los estudios para antes trabajar. Muchos de ellos se están planteando altas metas escolares, aspiran ingresar a la universidad y, en menor medida, a un instituto profesional.

Sin embargo, el efecto que produce poseer altos estándares en este tipo de herramientas se nota al comparar los porcentajes de cada grupo que quieren influir sobre sus trayectorias generando aumentos de capital escolar. De hecho, en los grupos con mayores herramientas el porcentaje que quiere continuar estudios superiores es bastante mayor que en los otros grupos, alcanza al 56,5%, lo mismo que con el porcentaje que aspira ingresar a la universidad, que siendo la meta más frecuente también en los grupos en condición de escasa y media disponibilidad de herramientas de modernización, alcanza en este grupo el porcentaje más alto, con un 64,9%.

3. CAPITAL SOCIAL ACUMULADO

Las redes de relaciones sociales de los distintos grupos tienden a cerrarse en círculos con estructuras más o menos estables. Desde las formas más elementales y fugaces de interacción hasta las más estructuradas y permanentes encuentran en el grupo o la clase de pertenencia un principio ordenador. Es mucho más probable que los individuos que pertenecen a un mismo grupo social tengan amigos en común o tiendan lazos familiares. Por eso es chico el mundo, porque los grupos lo reducen.

La red de contactos posibles de cada individuo va contenida en la herencia y será mejor o peor dependiendo de su posición de origen. Sin embargo, cada individuo puede ir ampliando el rango de contactos a lo largo de su vida. Mientras más amplia la red de contactos mayores serán sus posibilidades de encontrar en estas relaciones un soporte para generar inflexiones en el curso de su trayectoria. Sean informales o institucionalizadas, de alguna u otra manera y en uno u otro momento se pueden convertir en instancias de apoyo para el logro de metas, sean éstas individuales o colectivas. En este punto coinciden todos los enfoques que han trabajado el concepto de *capital social* (cf. Durston, 2004). Lo complejo y aún no del todo zanjado es cómo hacer operacionalizable el concepto, cómo transformarlo en objeto de medida (cf. Dávila et al., 2004).

a) La participación

Una forma de entrada para medir niveles de capital social pasa por registrar los niveles de participación en organizaciones sociales. Pese a que sus efectos sobre las trayectorias puedan permanecer latentes, la pertenencia a cualquier forma de organización social, sin importar su carácter ni el grado de formalidad, amplía la red de relaciones de un individuo, sus amistades, sus contactos. En el caso de los jóvenes que participaron en la encuesta, el 45,6% dice ser miembro activo de una organización social, porcentaje que pese a ser un 9% más bajo que la tasa de no participación, que llega al 54,4%, está por sobre la media de participación tanto regional —35,3%— como nacional —30,4%— (cf. Mideplan, 2004; INJUV, 2004). En este sentido, la imagen que figura a los jóvenes como sujetos alérgicos a cualquier forma de participación organizada es, a lo menos, infundada. El repliegue de la participación es un fenómeno de época, atraviesa a todas las clases de edad y a todos los sectores.

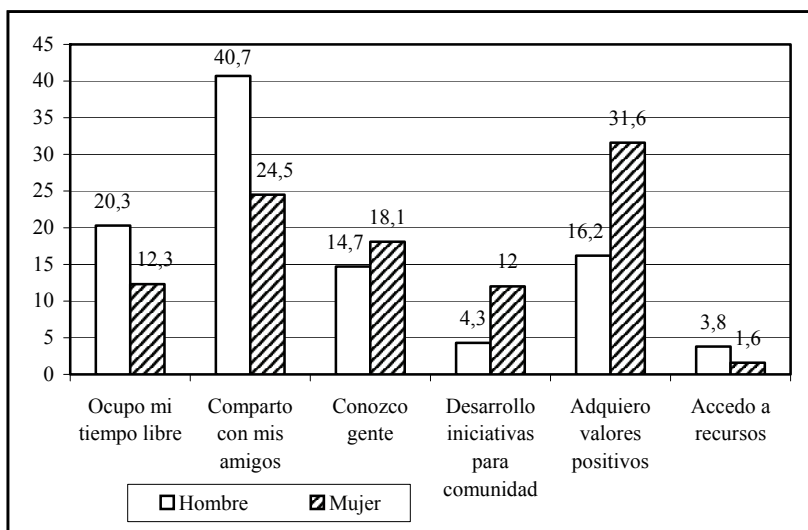
El porcentaje de casos que muestra distancia respecto a cualquier forma de participación, cuyas razones para no hacerlo son cuestiones de gusto o interés, está lejos de representar al conjunto de quienes no participan. De ellos, el 19,9% encuentra aburrido este tipo de prácticas y el 7,4% piensa que simplemente es una pérdida de tiempo. La principal razón para no participar de una organización va por otro lado y tiene que ver con el hecho de que no encuentran ninguna que interprete sus intereses. Ésta es la postura del 44,6% de los casos, reflejo de un interés que existe, pero que no encuentra o no conoce instancias de representación concretas.

Confirmando las tendencias de distintas mediciones (cf. INJUV, 2004), la participación juvenil se concentra en dos tipos de organizaciones: las deportivas y las de carácter religioso. En las primeras participa un 17,6% de los jóvenes encuestados y, en las segundas, un 11,2%. Algo más baja aparece la participación en organizaciones ligadas al *scoutismo*, que llega al 8,2%. Estas tres son las únicas instancias que presentan tasas de participación significativas. En los demás tipos de organizaciones los porcentajes se reducen, y no sobrepasa el 4% la más alta.

Distribuidos los casos por sexo, las tasas de participación resultan ser mayores entre los hombres que entre las mujeres, con un 55,3% y un 37,9%, respectivamente. Esta amplia diferencia, cercana al 20%, se debe principalmente al porcentaje de participación que ellos tienen en organizaciones deportivas, que llega al 30,1%, bastante más alto que el 7,6% de mujeres que participa en organizaciones del mismo tipo. La participación femenina se concentra en organizaciones de carácter religioso, con un porcentaje que representa al 14,2% del total de mujeres, casi el doble que la participación de los hombres en este tipo de agrupaciones. A partir de estas diferencias relativas al carácter de las organizaciones en que participan mayoritariamente hombres y mujeres se pueden comprender las diferencias de motivos que los mueven a participar. Para los hombres, más que para las mujeres, la participación tiene un sentido de «esparcimiento» o «entretención». Entre los hombres que participan de una organización, el 40,7% declara que su principal motivo es compartir con sus amigos, y el 20,3%, ocupar su tiempo libre. Entre las mujeres estas motivaciones son menos frecuentes, representan al 24,5% la primera y al 12,3% la segunda. Aunque participen en menor medida que los hombres, entre las mujeres que sí participan de una organización los motivos se ligan más a razones con un sentido, si se quiere, «espiritual», pero a la vez «social», orientado tanto al desarrollo interno como al co-

lectivo o comunitario. El 31,6% de las mujeres que participa lo hace movida por la adquisición de valores positivos, que para los hombres es una motivación menos frecuente que representa al 16,1%. También es más alta entre las mujeres que entre los hombres la frecuencia con que declaran motivos que se inspiran en la posibilidad de influir en el entorno, de aportar al desarrollo de la comunidad a través de iniciativas grupales o colectivas. Este sentido de la acción agrupa al 12% de las mujeres que participan de una organización, porcentaje tres veces mayor que el 4,3% de los hombres.

Gráfico 7
Razones de participar por sexo



Los aumentos de capital social por medio del capital político son poco frecuentes. La participación en organizaciones estudiantiles, para muchos primer eslabón de la «carrera política», es bastante baja y sólo representa al 3,6% de los casos. Cierto es que los organismos de estudiantes tienen pocos miembros. Pero la participación en organizaciones de carácter político fuera del liceo, sea un colectivo o un partido, es baja, casi nula, sólo llega al 0,7% del total de casos. Nada nuevo, se puede decir. La escasa participación de los jóvenes en instancias de carácter político, sobre todo las más tradicionales, es cosa ya conocida (cf. INJUV, 2004). El o la «joven militante», sujeto visible en décadas

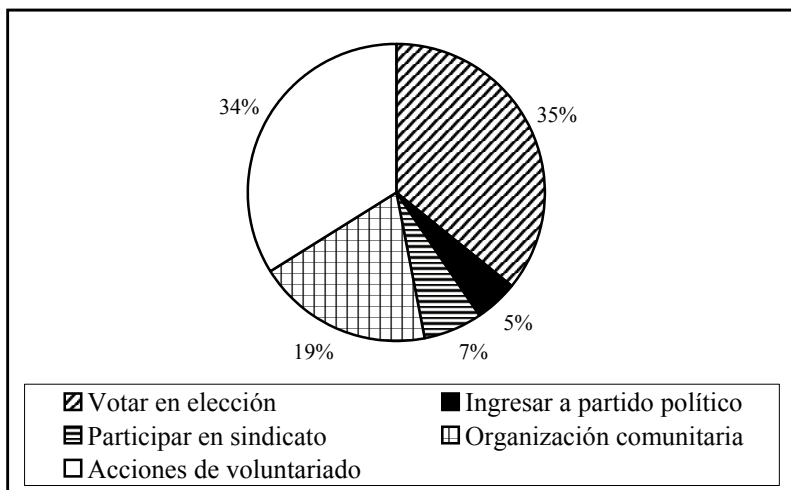
anteriores, ya casi no existe. Lo importante es que a futuro no se espere que esta situación cambie. Al menos ésa es la disposición de la gran mayoría de estos jóvenes. Si para algunos sectores de anteriores generaciones de jóvenes, además de la identidad ideológica, la filiación a un partido político contiene una estrategia para el posicionamiento social o incluso para la colocación laboral, este componente parece no estar presente en los jóvenes de estos grupos. Pensando a futuro, el 93,5% descarta la posibilidad de ingresar a un partido político, y sólo el 6,5% sí piensa hacerlo, principalmente jóvenes que actualmente participan de una organización de este tipo. La participación en sindicatos tampoco reviste interés entre los jóvenes que asisten al sistema municipalizado, que es donde se concentra una porción importante de los herederos más directos de la «clase obrera». El 90,7% dice que no piensa afiliarse a un sindicato cuando trabaje, en un dato que no es sino reflejo de la pérdida de significación social de estas instancias, en otro tiempo fundamentales para la organización de los intereses grupales de los trabajadores y su constitución como actores sociales. Solamente para aquellos que participan de organizaciones de carácter político los sindicatos siguen representando una instancia válida de representación, pero en general, la tendencia es que las que gozan de mayor validez son las instancias que se circunscriben al espacio comunitario y a acciones que apuntan a la promoción social desinteresada. En efecto, la participación en organizaciones comunitarias y en acciones de voluntariado son las que despiertan mayor disposición a adscribirse en el futuro, con un 27% y un 48,3%, respectivamente.

Todo esto no quiere decir que estos jóvenes permanezcan ausentes y sin interés por las temáticas societales contemporáneas. Frente a la alternativa de participar o no en un listado variado de temáticas, con la salvedad de la participación en una campaña política, en que el 86,5% dice que no participaría, los porcentajes que se declaran dispuestos a participar en movimientos que apunten a la defensa o promoción de derechos ciudadanos son altos, bordean o incluso superan el 80%, sin mayores diferencias entre géneros ni grupos de origen.

En este sentido, el discurso sobre la «apatía» de los jóvenes no refleja el sentir de la mayoría. La sensación de no poder hacer nada para contribuir al desarrollo democrático del país representa al 20,4%. El resto, cerca del 80%, de una u otra manera, sea participando en las elecciones, generando propuestas desde instancias comunitarias, participando en movimientos sociales o incluso —aunque en menor medida— ingresando a un partido político, piensa que los jóvenes constitu-

yen un actor social importante. Interesante resulta el hecho que el aporte más importante que sienten pueden hacer es expresar públicamente sus demandas como estudiantes.

Gráfico 8
Participación futura



Esta alternativa representa al 38,6%, y en ella asoma el primer brote de lo que puede ser una fuente de identidad colectiva en los jóvenes que asisten al sistema municipalizado, no exenta de un componente de clase que facilita la segmentación misma del sistema escolar. Prueba de ello son los intentos embrionarios de reconstitución de Federaciones de Estudiantes Secundarios en Viña del Mar y las movilizaciones masivas convocadas con motivo de las demandas por beneficios en el sistema de transporte y el anuncio del Ministerio de Educación que pretendía reducir la ponderación del promedio final de educación media en el nuevo sistema de selección de ingreso a la educación universitaria.

b) El trabajo

La relación entre trabajo y capital social es doble. Por un lado, el recurso al capital social es la principal vía para la ubicación laboral. En los sectores populares, pero también en la clase alta, siempre es buena estrategia para encontrar trabajo recurrir a los contactos de familiares

o conocidos (cf. Márquez, 2001). Por otro lado, la actividad laboral constituye un mecanismo que amplía el espectro de contactos posibles de un agente. Trabajando se conocen personas, se establecen amistades o se comprometen favores que tarde o temprano pueden servir de puente para conseguir un trabajo.

Aunque cada vez menos frecuente en los jóvenes de sectores populares que están en edad escolar, sobre todo por la expansión en los niveles de cobertura de este sistema, para una porción importante de los jóvenes el trabajo es una experiencia que forma parte de sus vidas. Aunque actualmente el 65,2% no trabaja y sólo estudia, el 52% dice haber trabajado alguna vez. De ellos, la mayor parte lo hicieron entre los 14 y 18 años, que es el tramo de edad en que por lo general se está cursando la educación media. Sin embargo, no es menor el porcentaje que hizo sus primeras incursiones en este campo a edades tempranas. El 31,9% trabajó por primera vez teniendo entre 11 y 13 años, y el 9,4% lo hizo cuando apenas tenía 10 o incluso menos años de edad, condición que es más alta en los dos grupos con padres que tienen menor escolaridad, en que llega al 11,9% y al 10,5%. De ahí que las políticas que apuntan a reducir los niveles de trabajo infantil, en el último tiempo «tema de agenda» para autoridades y técnicos del área, tiene en el sistema municipalizado a buena parte de su «grupo objetivo». Situación compleja si tenemos en cuenta que quienes comienzan a trabajar a edades más tempranas es mayor la proporción que se encuentra activo actualmente y más compleja aún si consideramos que la de trabajar es una decisión que una porción importante de quienes han trabajado —el 42,9%— dice haber tomado en conjunto con sus padres.

Lo más habitual es que la condición de actividad no sea antagónica con la de estudiante. El trabajo entre los jóvenes es más bien intermitente. Muchos de los que trabajan lo hacen sólo en temporada de vacaciones (12,7%), y otros en forma ocasional según la necesidad (4,7%). Sólo el 11,5% se encuentra actualmente activo, 4,7% trabajando todos los días y 6,9%, sólo los fines de semana. Aunque las proporciones que dicen haber trabajado tienden a ser más altas en los grupos con padres de menor escolaridad, no hay una relación significativa entre la condición actual de actividad y el origen. En cada grupo que conforma la escolaridad de la madre o del padre los porcentajes en las distintas condiciones de actividad laboral son bastante parejos. No obstante, no deja de llamar la atención que el grupo en que más se conserva la condición de solamente estudiante sea en el grupo con padre y madre que terminó cuarto medio y no en los de más alta escolaridad.

Un factor que sí produce diferencias en las proporciones de casos que han trabajado y que actualmente trabajan es la condición de maternidad o paternidad. Aunque quienes son padres o madres constituyen un grupo bastante reducido que representa al 3,3% de la muestra, el hecho de asumir esta responsabilidad repercute en que en este grupo sean más altos los porcentajes de casos que se mantienen laboralmente activos. De quienes son padres o madres, 8,1% trabaja todos los días, frente al 4,5% de quienes no lo son; el 10% de quienes tienen hijos trabaja los fines de semana frente al 6,7% de quienes no; 15,8% trabaja en las vacaciones frente al 12,5% de quienes no tienen hijos; y 8,1% de los jóvenes que son padres o madres se encuentra actualmente buscando trabajo frente al 5,8% de quienes no los son que se encuentra en la misma situación. La mantención de un hijo es una razón de peso para trabajar o buscar trabajo, aunque se siga viviendo en casa de los padres.

Más allá de las razones que se esgriman para trabajar, que responden principalmente al afán por disponer de dinero para gastos que no puede costear la familia, que es lo que con más frecuencia valoran estos jóvenes del trabajo (46,2%), lo importante es que la experiencia que se adquiere trabajando no es cosa que pase y se olvide. Independiente del trabajo específico, el solo hecho de haber trabajado introduce en un campo de experiencias que entran en el complejo de elementos que configura las disposiciones de la acción. Lo complejo es la influencia que ejerce a nivel de las disposiciones. Por un lado, la experiencia del trabajo es capitalización para el campo laboral. Quienes trabajan o han trabajado han podido aprender lo que es el trabajo, están «familiarizados» con las lógicas que operan en este campo, que mueven las acciones de los agentes. No es de extrañar que la adquisición de experiencia sea uno de los aspectos que más valoran estos jóvenes del trabajo, sobre todo quienes han trabajado. Quienes tienen esta experiencia, más quienes actualmente la viven, se sienten mejor posicionados en este campo, en mayor medida que el resto de los grupos consideran estar muy preparados o preparados para desempeñarse con éxito en un trabajo. El 40,4% de quienes han trabajado se encuentra muy preparado para tener un buen desempeño en su trabajo, porcentaje que baja al 29,5% en el grupo que no ha trabajado. De hecho, para quienes trabajan todos los días la alternativa de buscar un trabajo al salir de la enseñanza secundaria concentra al 29,9% de los casos, mientras que en el grupo que sólo se dedica a estudiar esa alternativa es menos atractiva y representa al 13,4%.

Pero por otro lado, el hecho de trabajar arrastra una descapitalización respecto al capital escolar. Quienes han trabajado tienen en mayor proporción menores notas que los que no lo han hecho, porcentaje que crece entre quienes hoy se encuentran activos. Al comparar los porcentajes de este grupo con los que sólo estudian, las diferencias que se observan en cada rango de notas son significativas. El grupo que trabaja y estudia todos los días es el que en mayor porcentaje se ubica en los tres niveles más bajos de rendimiento y que en menor porcentaje se ubica en los de mayor rendimiento.

Cuadro 9
Proyecto al egreso y situación laboral actual

Proyecto al egreso	Situación laboral actual						Total
	Trabaja					Estudia	
	Y estudia todos los días	Fines de semana	En vacaciones	Ocasional	Está buscando		
Encontrar un trabajo estable	29,9	24,3	18,4	19,1	19,0	13,4	16,1
Continuar estudios superiores	20,1	25,7	26,3	25,5	20,6	40,9	35,2
Trabajar y estudiar al mismo tiempo	31,9	27,3	28,4	27,2	34,6	20,6	23,7
Trabajar un tiempo y luego estudiar	8,1	13,4	14,3	13,8	12,4	9,2	10,5
No lo tengo claro	10,1	9,3	12,5	14,4	13,5	15,8	14,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quizás más relevantes son los efectos que produce la experiencia del trabajo en el plano de las disposiciones subjetivas de los sujetos, en sus aspiraciones y estrategias. Quienes han trabajado, sobre todo quienes actualmente combinan trabajo con estudios, en menor medida que quienes no trabajan se proyectan en la alternativa de continuar estudios superiores luego de egresar de la educación media. Mientras en el grupo que sólo estudia, 40,9% piensa en continuar estudios superiores al año siguiente de haber egresado, en el grupo que trabaja todos los días ese porcentaje llega al 20,1%. En este sentido, para una fracción importante de quienes trabajan la experiencia laboral les dispone hacia

estrategias más ligadas al trabajo que a «la escuela». Al mismo tiempo, en un dato que es complementario al anterior, las aspiraciones en términos de escolaridad también tienden a ser de más corto alcance en los grupos que trabajan que en los que no lo hacen. En el grupo que trabaja todos los días la alternativa de solamente completar la educación media es la más alta, concentra al 33,9% de estos casos, porcentaje bastante mayor que el 18,9% de quienes sólo estudian que piensa hacer lo mismo. Lo contrario ocurre en los porcentajes que aspiran llegar a la universidad, que en este último grupo es la máxima aspiración para el 50,5%, mientras que en el primero lo es del 32,2%. Para quienes trabajan, más que para quienes no lo hacen, las alternativas de ingresar a un centro de formación técnica es más frecuente que en los otros grupos, lo mismo que la de ingresar a un instituto profesional. Además, quienes están actualmente trabajando, más que el resto de los grupos, optarían por una carrera pensando en el campo laboral que ofrece, en los años que dure y el costo que tenga. Su lógica tiende a ser más instrumental que el resto de los grupos. De hecho, aunque es la respuesta más frecuente, en los grupos que trabajan los porcentajes que optarían por una carrera pensando en el desarrollo de sus intereses es bastante menor si los comparamos con el de los grupos que no están trabajando. La misma tendencia hacia lógicas más pragmáticas se observa en relación al ideal de trabajo. Los que actualmente trabajan, sobre todo quienes trabajan todos los días, son los que en mayor proporción piensan trabajar en cualquier labor o en donde mejor le paguen, y los que en menor proporción que el resto de los grupos busca en el trabajo alternativas de desarrollo personal que vinculen el trabajo con sus intereses o gustos.

En términos de trayectorias sociales lo relevante es el hecho de que la mayor parte de los estudiantes no trabaje y sólo estudie, refleja ya un cambio en las estrategias de reproducción de estos grupos que apuntan a privilegiar el camino escolar por sobre el laboral. Podemos encontrar múltiples indicios de este cambio de *habitus*. El hecho que trabajar afecte el rendimiento sea uno de sus aspectos más negativos para el conjunto de estos jóvenes, refleja una disposición generalizada a valorar la vía educacional. La alternativa de continuar estudios de nivel superior es la más frecuente, sin importar el tipo de estudios, si son de carácter técnico, profesional o universitario. Trabajen o no actualmente, la gran mayoría quiere seguir estudiando después de terminar cuarto medio. Incluso para quienes trabajan, sin importar con qué frecuencia lo hacen, la alternativa más importante de egreso es trabajar y estudiar al mismo tiempo. También se expresan cuando se

ven enfrentados a definir una forma ideal de trabajo, en que la alternativa más frecuente es que el trabajo tenga un vínculo con los estudios cursados. Esta alternativa representa al 46,4% del total de casos, la más alta en todos los niveles de escolaridad del padre y la madre y en todas las condiciones de actividad, tanto entre quienes han trabajado como en los que no lo han hecho, tanto en quienes actualmente están activos como entre quienes no.

Cuadro 10
Mayor meta educacional escolar por situación laboral actual

Mayor meta educacional	Situación laboral actual						Total
	Trabaja					Estudia	
	Y estudia todos los días	Fines de semana	En vacaciones	Ocasional	Está buscando		
Completar la secundaria	33,9	28,9	24,5	20,5	25,1	18,9	21,5
Ingresar a un CFT	8,1	9,8	5,0	7,1	6,1	4,3	5,2
Ingresar a un IP	15,1	15,5	18,0	13,8	12,2	14,1	14,6
Ingresar a la universidad	32,2	34,5	41,5	41,8	44,7	50,5	46,7
No lo tengo claro	10,7	11,4	10,9	16,8	11,9	12,1	12,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lo complejo es que los cambios a nivel de la subjetividad han sido más acelerados que los cambios en las condiciones estructurales de estos grupos, en sus condiciones objetivas. Para la mayor parte de estos jóvenes las posibilidades concretas de continuar estudios superiores son escasas, sobre todo estudios universitarios, que es la aspiración más frecuente. De ahí que el giro hacia la escolarización encierre un alto grado de incertidumbre. En los grupos de discusión se siente la tensión entre trabajo y estudio. El fantasma del trabajo circula por el ambiente, quizás no tanto como situación concreta, como acción, pero sí como situación posible.

De ahí lo paradójico que puede resultar en un principio que el trabajo aporta una cuota mayor de seguridad respecto al futuro. Se podría pensar que el hecho de dedicarse exclusivamente a estudiar debiera traducirse en mejores expectativas de cara a lo que viene. Sin

embargo, ocurre lo contrario. Quienes están actualmente trabajando son los que en mayor proporción creen tener muchas posibilidades para concretar sus proyectos en el marco de condiciones que impone el Chile actual. Mientras en el grupo que trabaja todos los días y en el que lo hace sólo los fines de semana esta postura representa al 36,2% y al 34,8%, respectivamente, en el grupo que sólo estudia ese porcentaje llega al 28,9%. Probablemente esto se deba a que el contacto con el trabajo conecta con la que ha sido la estrategia más habitual y segura para la reproducción de estos grupos, la que siguieron sus padres y abuelos.

Cuadro 11

Posibilidades de realizar proyectos futuros y situación laboral actual

Posibilidades proyectos futuros	Situación laboral actual						Total
	Trabaja					Estudia	
	Y estudia todos los días	Fines de semana	En vacaciones	Ocasional	Está buscando		
Muchas	36,2	34,8	29,7	31,3	23,7	28,9	29,7
Pocas	43,6	45,0	50,3	52,2	56,7	46,6	47,7
Ninguna	4,4	7,2	3,9	3,0	7,1	4,7	4,9
No lo tengo claro	15,8	12,9	16,0	13,5	12,7	19,7	17,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

El análisis de los capitales heredados permite describir al conjunto de jóvenes que asiste al sistema municipalizado como una clase que presenta posiciones de origen relativamente cercanas. No obstante, esa misma relatividad es la que descubre la existencia de grupos dentro de este conjunto, de fracciones dentro de esta clase.

La importancia de fijar una posición de origen ha resultado significativa para el análisis de los capitales social y cultural que han podido acumular. Los diferentes cruces entre variables han demostrado que el grupo de origen actúa como límite para la construcción de trayectorias, define las herramientas objetivas disponibles y actúa a nivel de las disposiciones subjetivas que pavimentan la acumulación de capitales. Si ya los niveles de capital heredados por la mayor parte de estos jóvenes son en general bajos, la acumulación de capitales a través de prácticas paralelas a la escuela son relativamente poco frecuentes. La condición más extendida es que las acumulaciones importantes

de capital cultural y social se mantengan en niveles intermedios. Esta es la tendencia que se observa en cada índice analizado, reflejo de una tendencia colectiva a mantenerse en los márgenes de posibilidades que les imponen las condiciones de origen. Sin embargo, la presencia de grupos que habiendo partido en las posiciones menos favorecidas han logrado inyectar volúmenes de capital cultural y social en el transcurso de sus trayectos constata que la marca del origen no es definitiva. Este es uno de los puntos centrales que se pueden extraer del análisis, que es posible describir grupos que se han venido posicionando mejor o peor en lo que va de sus trayectos, aunque dependan de disposiciones estrictamente individuales.

Ciertamente la separación por tipos de capital ha servido como un ejercicio antes que todo analítico. Lo interesante es que, a pesar que se trata de especies de capital diferentes, que reportan recursos que se mueven en planos diferentes, es interesante notar que los grupos que han logrado mejores posiciones en el campo cultural tienden a ser también los que en mayor proporción participan de organizaciones sociales, y que los que presentan incursiones más regulares por el campo del trabajo tienden a presentar menores niveles de capital cultural.

La acumulación de estos capitales son marcas que influyen en la definición del futuro. El sentido que adquiere el trayecto seguido hasta el momento influye en el campo de las disposiciones subjetivas, en las estrategias, en las aspiraciones y en las expectativas respecto al futuro. No obstante, y pese a la importancia que reviste la acumulación de capital cultural y social, en el actual contexto histórico la influencia que juega el curso del proceso mismo de escolarización, lo que ocurre dentro del espacio institucional del liceo, el éxito o el fracaso en sus procesos, constituye la instancia más decisiva en la inyección de capitales para las trayectorias. La educación es el mecanismo más determinante en la estructuración de la sociedad chilena contemporánea (Wormald y Torche, 2004). Quizás más para los jóvenes de sectores populares que de otras clases mejor posicionadas, la educación es una de las pocas alternativas para generar acumulaciones sistemáticas de capital cultural que pudieran significar insumos en sus posibilidades de trayectoria. De ahí la necesidad de analizar lo que ocurre en ese proceso, en el curso por la escuela, para ver el grado de influencia que está ejerciendo sobre las posibilidades de trayectoria de estos jóvenes.

CAPÍTULO V

**CURSOS Y DISCURSOS ESCOLARES
EN LAS TRAYECTORIAS JUVENILES**

CURSOS Y DISCURSOS ESCOLARES EN LAS TRAYECTORIAS JUVENILES

1. EL REPARTO DESIGUAL DE LAS POSICIONES VENTAJOSAS

EN LAS SOCIEDADES contemporáneas, el «factor escolar» se ha convertido en uno de los más potentes mecanismos de estructuración social. La ocupación que se tenga, el nivel de ingresos o el estilo de vida que se lleve dependen, en buena medida, del nivel de escolaridad; de ahí que mucho de lo que ocurra con el futuro de los sujetos dependa de su paso por el sistema escolar.

Quizá por eso, desde la década de los noventa hasta la fecha la educación y el sistema escolar han sido objeto de discusión y diagnóstico. Se formaron comisiones de expertos, se organizaron foros internacionales y se financió gran cantidad de estudios que en conjunto lograron bosquejar una imagen bastante completa sobre el estado de situación en el campo educativo. Con este conjunto de iniciativas se confirmaron dos temas que eran evidentes: la desigualdad educacional entre las clases y la inequidad del sistema escolar, dos tendencias que quedan representadas en la figura de la educación pública municipalizada. Cada informe de resultados de las pruebas SIMCE y PSU,¹ se ha encargado de confirmar su rezago respecto a los otros subsistemas, sobre todo al sistema privado de educación. Y cada nuevo informe con las estadísticas de ingreso al sistema universitario ha obligado a reco-

1 SIMCE es la sigla de «Sistema de Medición de la Calidad de la Educación», prueba estandarizada que se aplica en todo Chile cada tres años a los cuartos y octavos años básicos, y a los segundos años medios. PSU es la sigla de «Prueba de Selección Universitaria», que se aplica todos los años.

nocer que las diferencias que se producen en el período de educación formal se trasladan a la estructura social, que ha venido reservando sus posiciones más ventajosas a los grupos con más y mejores estudios.

Y sin embargo, o quizás por eso mismo, la presencia de la población joven de los estratos de más escasos recursos en el sistema escolar sigue creciendo y prolongándose (Mideplan, 2003). Todo pareciera indicar que la promesa del discurso escolar no es objeto de mayor cuestionamiento. En efecto, la confianza que se deposita en la escolaridad como herramienta básica para «ocupar un lugar» en la sociedad viene creciendo. Así lo demuestran los antecedentes de la encuesta a los actores de la educación que cada dos años viene realizando el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, 2003). Pero también se ha demostrado que esa confianza se gradúa y vuelve relativa cuando se introducen variables «estructurales» como el estrato socioeconómico y el tipo de sistema escolar al que se asiste (PNUD, 1998). De ahí que resultara pertinente preguntarse sobre los jóvenes que asisten al sistema municipalizado, que representan, a fin de cuentas, el sujeto que encarna en cuerpo y mente todas estas desigualdades e inequidades. Cuáles son sus características, qué están pensando hacer con su futuro, hacia dónde están dirigiendo sus apuestas, cuáles son los factores que marcan la diferencia, fueron algunas de las preguntas en espera de respuesta.

2. LOS PUNTOS DE PARTIDA

Para empezar, conviene hacer algunas precisiones sobre las trayectorias. Decir que el enfoque de trayectorias sociales asume varios supuestos básicos. El primero es que el curso de vida de un sujeto puede dibujarse como una trayectoria. El segundo, que el análisis de una trayectoria requiere establecer criterios y mecanismos que permitan asignar posiciones a los individuos en un espacio. El tercero, que las dimensiones de ese «espacio social» deben corresponder a los factores que más determinan la estructura que adquiere un sistema de distribución social de posiciones, o de «capitales». El cuarto, que la trayectoria será función de las variaciones en los niveles de esos capitales que registra un individuo o un grupo de individuos en un lapso de tiempo.

Queda asumir que para observar el curso de una trayectoria, en nuestro caso, la trayectoria de los jóvenes que asisten al sistema de educación municipalizada, se nos impone como exigencia práctica fijar un punto que sirva de referencia para el análisis. Sólo fijando una

posición de partida se puede describir el curso de una trayectoria. Para nuestros efectos, teniendo en cuenta el peso que tiene el «capital escolar» en la estructuración de las sociedades contemporáneas, asumiendo además que estamos concentrados en el campo de la educación, ese punto de partida tendrá como referencia inicial el nivel de escolaridad de los padres, como se señalara anteriormente.

Sobre esto, hay dos cosas importantes que señalar. La primera es que, considerando el total de la muestra, se observa que los niveles de escolaridad que presentan los apoderados del sistema municipalizado de estas comunas son, en su mayoría, bajos. De todas las categorías, la más frecuente es que los padres y madres tengan educación secundaria completa. No obstante, si se suman las categorías inferiores, resulta que la mayoría de los padres (54,9%) y de las madres (59,5%) presenta niveles de escolaridad inferiores a la secundaria completa, en la actualidad el nivel mínimo exigido para acceder a la gran mayoría de los puestos formales de trabajo. Si a ello le agregamos que los niveles de ingreso promedio mensual de las familias que asisten a estos establecimientos fluctúan entre los \$80 mil (unos 150 dólares) y los \$250 mil (unos 450 dólares), nos podemos formar una imagen aproximada sobre la posición que ocupan las familias de los jóvenes que asisten al sistema municipalizado y sobre los niveles de «capital escolar» y económico que forman su herencia.

El segundo punto importante es que al interior del sistema municipalizado, también se produce una estructuración bastante importante. En efecto, si por un lado es cierto que al interior de cada establecimiento conviven jóvenes con padres que tienen distintos niveles de escolaridad, *entre* los establecimientos se observan diferencias más o menos significativas en el peso de cada grupo en la composición de la matrícula. Existen liceos como el Liceo de Niñas de Viña del Mar en que es considerablemente más alta que en otros la proporción de madres y padres con estudios superiores, y otros como el Liceo Industrial de Viña del Mar o el Liceo Agrícola de Quillota, en que la mayor parte de los padres y madres presenta niveles de escolaridad iguales o inferiores a la secundaria incompleta. Lo interesante de este punto es que esta segmentación *intra*-sistema municipalizado, que en buena medida se asocia a los exámenes de admisión que algunos establecimientos aplican para filtrar el acceso, tiende a establecer distinciones entre los propios estudiantes que, como veremos más adelante, se vierten luego sobre sus posibilidades de trayectoria.

3. EL TRAYECTO O LOS CAPITALES ACUMULADOS

El análisis de las trayectorias parte estableciendo que para cada grupo de individuos que ocupa una posición similar en la estructura social, se impone un abanico de posibilidades relativamente definido y más o menos común. Este es el efecto de destino que impone la situación de clase, que define posibilidades de trayectorias diferentes para los miembros de clases diferentes, y similares para quienes comparten una misma condición. Pero así como asume esta suerte de «determinismo estructural», también asume que siempre queda un margen de posibilidad para que en cada grupo se produzcan fracciones que construyen trayectorias que se despegan del campo de posibilidades que determina su condición de clase, que se *desclasas*, como diría Bourdieu, principalmente producto de incrementos o decrementos en los niveles de capital que resultan del propio movimiento o la propia acción.

La posibilidad que abre este *efecto de trayectoria individual*, como lo llamaba el mismo Bourdieu, nos movió a incorporar al análisis aquellos campos por los que se mueven habitualmente los jóvenes y en los que pudieran estar generando incrementos en sus «niveles de capital». Asumiendo que sería poco probable encontrar incrementos relevantes de «capital económico» que respondan a ingresos generados por los propios sujetos, preferimos concentrarnos en el campo cultural. Para esto abordamos dos dimensiones: una *extra* y otra *intra* escolar. Con la primera intentamos describir las principales tendencias que muestra la relación que han venido manteniendo estos jóvenes con el campo de la cultura por vías alternativas a la de la escuela. Los indicadores básicos serán el nivel de *consumo cultural* y el grado de manejo de *herramientas de modernización*. Con la segunda, pretendemos describir las principales tendencias en la relación con el proceso de escolarización, que a fin de cuentas, es el que más determina sus posibilidades de trayectoria.

Usar un término como el «consumo cultural» para observar la relación de los sujetos con la cultura, es en sí mismo problemático. Esto por, al menos, dos razones. La primera, porque tiende a restringir el asunto a las acciones de intercambio en un mercado de bienes culturales y a dejar fuera toda una gama de prácticas que, en rigor, no entran en la lógica de este mercado, pero que igualmente sirven al «autocultivo». La segunda, porque la polisemia de la palabra «cultura» complejiza y deja siempre expuesto a críticas cualquier análisis que la incluya como dimensión. Por eso creemos conveniente dejar aclarado que en este caso usamos un

concepto extendido de «consumo cultural» que incluye una serie de prácticas que «inyectan cultura»; y que el concepto de «cultura» lo restringimos al de «cultura dominante», bajo el supuesto que es el grado de integración a estos moldes lo que indica si se participa o no, y en qué grado, de los «universos simbólicos» dominantes.

A modo de contexto, señalemos que las encuestas sobre consumo cultural que viene realizando el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes han identificado dos tendencias principales. La primera es que son los tramos jóvenes los que más participan de este campo; y la segunda, que existe una evidente distancia entre los niveles de consumo cultural de los diferentes estratos socioeconómicos (cf. INE, 2005). Esta última tendencia nos sirve para comprender nuestras observaciones acerca del modo en que se plantea la relación de estos jóvenes con el campo de la cultura. Tomando como referencia los valores de un índice construido en tres categorías, podemos señalar que entre estos jóvenes los contactos «cotidianos» con la cultura son algo poco habitual. En efecto, sólo un 9,6% presenta un nivel *alto* de «consumo cultural». La tendencia más frecuente fue ubicarse en un nivel de consumo cultural intermedio, donde se concentró el 76,4% de los casos. Ahora, si a ello sumamos el porcentaje que presentó *bajo* nivel de consumo cultural, resulta que una gran mayoría, superior al 90%, presenta una relación insuficiente con este campo.²

Ni la lectura, ni el cine, ni el arte son referentes importantes para la construcción de sus mundos. Sólo el 26% lee más libros que los mínimos exigidos por el currículo escolar, que desde ya son pocos; el 20% dice haber asistido al cine en el último mes, y 26% desarrolla alguna práctica artística. No ocurre lo mismo con los medios de comunicación masivos, que sí constituyen un referente comparativamente bastante más presente. De hecho, el 81% ve diariamente algún pro-

2 Un dato importante es que resultó levemente superior la proporción de hombres que de mujeres con *bajo* consumo cultural, y levemente mayor la proporción de mujeres que de hombres con *alto* consumo cultural, notorio sobre todo en la lectura. Estas tendencias, aunque sean estadísticamente poco significativas, son culturalmente relevantes, pues representan transformaciones complejas en la conformación de la identidad femenina en las generaciones más jóvenes de los estratos de menores recursos, donde tradicionalmente la mujer ha jugado un rol más pasivo en términos de inserción a la sociedad y la cultura.

grama de la televisión abierta, y el 61% lee todos los días alguna sección de la prensa escrita. De ahí lo relevante del dato, pues si bien no implica asumir que absorban los contenidos de la televisión o de la prensa sin ningún filtro de crítica, el hecho mismo que sea tan masiva su llegada, vuelve irremediablemente necesaria la discusión sobre los *mass media* y su papel en la producción de cultura.

El punto que nos interesa destacar es que sí, por un lado, el desarrollo frecuente de prácticas de consumo cultural no es independiente del grupo de origen —que en este caso representamos con el nivel de escolaridad de los padres—, su influencia no es lo suficientemente fuerte como para hablar de una «condición condicionante». Al cruzar ambas variables, resulta que efectivamente en los grupos con padres de más alta escolaridad son mayores los porcentajes de casos que se ubican en la categoría de *alto* consumo cultural. Sin embargo, hay grupos o fracciones dentro de los grupos con padres de baja escolaridad que han mantenido una relación más estrecha con «la cultura» que el resto de su mismo grupo e incluso que parte importante de quienes pertenecen a los grupos con padres de mayor escolaridad. También ocurre lo contrario, fracciones de los grupos que provienen de familias con mayores niveles de capital cultural que se ubican en niveles de consumo cultural iguales o más bajos que la moda. La presencia de estos grupos que han dibujado trayectos «ascendentes» y «descendentes», da pie para pensar que más que una condición estructural inquebrantable, la adquisición de cultura más bien refleja y a la vez configura una mentalidad, una disposición, un interés, que se asocia al tipo de cultura del grupo de pertenencia, pero que responde también a disposiciones individuales. De ahí el doble desafío para quienes dirigen las escuelas y liceos del sistema municipalizado, pues son precisamente estas instancias las que en potencia contienen la capacidad para despertar o incentivar el «gusto» por la cultura, y que tienen, al mismo tiempo, la facultad para generar espacios de acceso a la cultura que enriquezcan y potencien las expresiones de estos jóvenes. Hacerlo o no, ya es un problema de compromiso y de gestión.

Hablar de modernidad o modernización encierra un tema demasiado complejo como para pretender zanjarlo en este momento. Por eso preferimos limitarnos a partir de una constatación evidente: el lugar que ocupa el uso de las tecnologías en la construcción de las sociedades y culturas modernas. Las últimas revoluciones tecnológicas, sobre todo en el campo de la comunicación, han convertido al manejo de las tecnologías en herramienta casi obligada para integrarse

a las transformaciones culturales que viene produciendo la «sociedad de las comunicaciones» o de la «información». La diferencia entre manejarlas o no es gravitante. Según plantea el informe sobre juventud que realizaron el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) junto al Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), para los jóvenes el manejo de las llamadas «herramientas de modernización» o de los lenguajes de la modernidad resulta decisivo al momento de armar sus proyectos de vida y dotarlos de sentido (PNUD, 2003). Aquellos que participan de cerca de los procesos de modernización, los que están más «conectados», cuentan con más y mejores herramientas para imaginar su futuro. El punto está en que, como señala el mismo informe, si por un lado los más jóvenes corren con ventaja respecto a los grupos de mayor edad, entre los jóvenes existen diferencias marcadas que dependen del estrato socioeconómico al que se pertenezca (PNUD, 2003).

De algún modo esta última tendencia se confirma con los datos que pudimos producir, que describen una clara tendencia a mantener bajos niveles de contacto con las tecnologías y los lenguajes de la modernización. De acuerdo a los datos construidos por medio de un índice, resultó que del total de la muestra, sólo el 10% presenta un *alto* grado de acceso de estas herramientas. La situación más frecuente —con un 56%— fue tener un *escaso* acceso, y la segunda más frecuente —con un 17%— fue tener *nulo* acceso. Lo complejo es que, si sumamos ambos porcentajes, resulta que el 73% de estos jóvenes presenta una precaria integración a procesos que a esta altura resultan básicos.

De todas las nuevas tecnologías, la que estos jóvenes más han incorporado a su mundo es la telefonía móvil: el 56,2% dice tener celular propio, porcentaje alto si consideramos el costo de los equipos y los minutos de llamado. No obstante, en el resto de las tecnologías, la situación cambia. Una amplia mayoría (65,8%) no posee un computador en su hogar. Pese a ello, el 47,3% dice manejar al menos un programa computacional, en una diferencia que en el fondo releva el papel que viene jugando la institución escolar como instancia que «democratiza» el acceso a estas tecnologías. De todos modos, la imposibilidad de mantener un contacto permanente con un computador en el hogar, que según información de otras encuestas es el lugar donde más se usa (cf. INJUV, 2004), es determinante en las diferencias de manejo del lenguaje computacional. De hecho, entre quienes tienen un computador en su hogar, el 68,1% maneja el lenguaje computacional, porcentaje que es considerablemente más alto que el 37,4% entre quienes no lo tienen.

El problema es que, a diferencia de lo que ocurre con el consumo cultural, en el manejo de herramientas de modernización las diferencias que produce el origen son más fuertes. Seguramente influye el hecho que el acceso a estas tecnologías se encuentre mediado por instrumentos y conexiones, y que ambas representen costos para las familias difíciles de cubrir cuando se tienen bajos niveles de ingresos.

Ciertamente aquí también se observan fracciones de jóvenes que, si bien pertenecen a los grupos con padres que presentan niveles bajos de escolaridad, se han venido incorporando de mejor manera a los procesos modernizadores que el patrón común de su grupo; pero son fracciones reducidas las que logran este efecto de trayectoria, y su presencia no alcanza a desviar la tendencia colectiva que apunta a mantener bajos niveles de integración a los procesos modernizadores. De hecho, para todos los grupos distribuidos según la escolaridad del padre o de la madre, el porcentaje más alto se ubica en una situación de *escasa* disponibilidad de herramientas de modernización. Todo pareciera indicar entonces que la desigualdad en este campo no está disuelta. A juzgar por los datos, la mayor parte de los jóvenes que asisten a estos establecimientos del sistema municipalizado todavía permanecen en la orilla perdida de la brecha digital. De ahí la importancia de programas gubernamentales que están tratando de abaratar los costos de los computadores y democratizar el acceso a internet; y de ahí también la necesidad de insistir en la responsabilidad que adquiere la institución escolar como ente reductor de estas desigualdades, que sólo podrá cumplir incorporando el uso de las tecnologías de la comunicación a las distintas materias —*google-earth* para la enseñanza de la geografía, por ejemplo—, y sobre todo, si no restringe el uso de los equipos y abandona el temor a hipotéticos destrozos por parte de sus propios estudiantes.³

Las prácticas de consumo cultural y el contacto con las herramientas de modernización conforman mecanismos que efectivamente producen mayores grados de integración a la cultura y que pueden ser leídos como formas de «acumular» capital cultural. Sin embargo, estas prácticas, muchas veces autodidactas, no relevan en importancia a la

3 Ésta fue una de las principales quejas que aparecieron en los grupos de discusión: la restricción que impone la dirección de los establecimientos al uso de los recursos, que según declaran los propios estudiantes, recurre a argumentos confusos para ocultar, en el fondo, la sospecha y el temor que sienten hacia sus propios estudiantes.

institución escolar, que es la instancia con el más amplio radio difusor de cultura. Ella es, de hecho, la que más y de mejor manera puede producir incrementos masivos y sistemáticos en los niveles de capital cultural de las «clases bajas» o los «sectores populares», y reducir —o tratar de— su condición de desventaja. Por este motivo, intentar describir la variedad de formas que puede asumir el paso por el sistema escolar, entrega piezas que son importantes para armar la cadena que suponen las trayectorias. En lo que sigue, intentaremos tocar algunos puntos relativos a este tema.

a) El *cursus* escolar

Bourdieu utilizaba el concepto de *cursus* escolar para dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de cada individuo por el sistema escolar. El supuesto básico es que si éste tiene una determinada estructura, y si el proceso de escolarización supone un «ritmo normal» (edades para el ingreso, edades para cada nivel, etc.), la forma que adquiere el paso por la escuela se convierte en un elemento decisivo para describir los trayectos seguidos y el curso que puedan tomar las trayectorias.

Sobre esto, el primer punto que intentamos explorar fue el momento en que se inicia la carrera escolar. No deja de sorprender que más del 60% de los jóvenes haya dicho haber recibido educación preescolar, pues el porcentaje es considerablemente más alto que los niveles de cobertura actuales en este nivel de enseñanza. La magnitud de esta diferencia puede hacer poco confiable el dato, aunque existe la posibilidad de estancias intermitentes, con entradas y salidas.

El segundo punto fue registrar los movimientos que se pudieran haber producido respecto a los distintos subsistemas que componen la estructura administrativa del sistema escolar chileno. Para eso preguntamos por los tipos de establecimientos en los que habían estado. El resultado fue que el 65% de los jóvenes que hoy asiste a liceos del sistema municipalizado, siempre ha pertenecido a este sistema. El 35% restante ha pasado por uno o más de un sistema escolar. De ellos, 15% estudió en un establecimiento particular subvencionado, 2% en uno privado y 18% alternó entre los distintos sistemas. El carácter «pagado» de los establecimientos privados hace que las variaciones en el tipo de establecimiento por el que se ha pasado mantengan un grado de relación importante con las condiciones de la familia. De hecho, en los grupos con padres de menor escolaridad es bastante mayor la pro-

porción de estudiantes que ha estudiado solamente en establecimientos municipales, mientras que los hijos de padres con mayor escolaridad, aumentan su participación en establecimientos particulares subvencionados y/o pagados. En este sentido, estos datos muestran que la mayor parte de los jóvenes pertenece a familias que no han variado o no han podido variar sus inversiones en educación, lo más probable, producto que han mantenido una misma condición socioeconómica; pero también demuestran que el sistema secundario municipalizado acoge a una porción importante de jóvenes que proviene de sectores de la población que en estos años han experimentado bajas y/o alzas y bajas en sus inversiones o en sus capacidades para invertir en la educación de sus hijos. Lo otro interesante es que, contrario a lo que se pudiera pensar, el haber pertenecido a sistemas de educación pagados no guarda mayor relación con el curso del proceso educativo. Haber pasado por establecimientos subvencionados o privados, que por lo general son los que obtienen los mejores resultados de rendimiento, no se traduce mecánicamente en ventajas comparativas importantes en términos de rendimiento. Por el contrario, éste es prácticamente independiente del tipo de establecimiento, lo que ciertamente obliga a graduar el discurso sobre la mejor calidad de la educación en el sistema privado, pero también a investigar más y de mejor manera qué ocurre con quienes migran desde estos sistemas al municipalizado.

Un tercer aspecto importante para describir el curso escolar de un sujeto es la correspondencia entre la edad y el nivel escolar. La lógica aquí es que si el curso de la escolarización define una edad para cada nivel, la correspondencia entre estos dos aspectos grafica la regularidad que ha seguido una trayectoria. Si analizamos la composición etaria de la muestra y la cruzamos luego con la variable *curso*, se observa que en cada nivel hay grados de dispersión bastante bajos, demostración de que el grueso de los alumnos muestra un curso escolar ajustado a la norma de su grupo. Las proporciones de casos que vienen con desfases notorios respecto al conjunto del grupo-curso son relativamente menores, aunque no deja de ser importante que ya en el primer año de la secundaria cerca del 20% se encuentre con uno o más años de retraso, y que incluso haya una proporción, pequeña por cierto, que recién se encuentra en este nivel con 20 años ya cumplidos. La repitencia es sin duda un factor fundamental para explicar estos desfases. Del total de casos que compone la muestra, hay un 19,7% que repitió en la básica, 4% de los cuales repitió más de una vez. Lo complejo es que hay una porción relativamente importante —17,4%— de

quienes repitieron en la básica que también repitieron en la media, incluso algunos más de una vez en uno o en ambos ciclos. El efecto es que su curso escolar se distancia del curso regular que suponen los ciclos escolares y termina por demorar su trayecto. Lo mismo produce la situación de maternidad y paternidad, que por lo general se traduce en el retraso de uno o dos años respecto al ciclo regular, si es que no termina en deserción o en el posterior ingreso a un establecimiento del tipo «2 por 1».⁴

El tercer punto en la descripción de este *cursus* escolar nos remite a la decisión por una modalidad de educación. Con esto nos situamos frente a uno de los hitos más importantes que reserva el paso por la educación secundaria,⁵ sobre todo para los jóvenes que asisten al sistema municipalizado, pues de ella depende en buena medida el devenir de su trayectoria. Si analizamos el comportamiento de esta población cuando se trata de tomar una opción formativa, lo primero que se observa es que la proporción de casos que opta por la Humanista Científica (HC) es mayor que el porcentaje que opta por la Técnico Profesional (TP). Los porcentajes respectivos son de un 53% en la modalidad HC y un 47% en la TP. De todos modos, la diferencia es bastante menor comparada con la de una década atrás. Sin ir más lejos, todavía en 1990 la modalidad HC tenía varios puntos de ventaja respecto a la TP. De ahí que la casi paridad entre ambas modalidades demuestra el impacto que ha tenido la política educativa de los últimos diez años, que ha promovido la formación técnica multiplicando su oferta y difundiendo con fuerza un discurso que busca legitimar esta

-
- 4 La política educacional chilena contempla la alternativa de completar dos niveles en un solo año académico. El requisito es tener 18 años cumplidos. En los últimos años esta alternativa ha recibido un notorio impulso. Se han multiplicado las instituciones que imparten esta modalidad, sobre todo en el sector privado, se han creado programas de gran envergadura para promover la educación de adultos —ChileCalifica—, y la matrícula ha venido creciendo.
 - 5 En rigor, la opción por una modalidad se debiera tomar al momento de pasar al tercer nivel del ciclo secundario. Esa es la norma que establece la política educativa. En la práctica, sin embargo, los liceos industriales, comerciales y agrícolas, que cubren todos los niveles de la secundaria, adelantan esta decisión al momento de ingresar al primer año de la secundaria. De ahí que, para hacerlo comparativo, para esta parte del análisis vamos a considerar solamente a la población de tercero y cuarto año de enseñanza media.

alternativa formativa. El tema es que la ampliación de la oferta en la modalidad TP ha corrido en gran parte por cuenta del sistema municipalizado. El sistema de colegios particulares ha permanecido prácticamente ajeno a este proceso, pues salvo la creación de algunos establecimientos subvencionados con modalidad TP, en todo Chile existe sólo un establecimiento particular pagado que imparte formación en esta área. La opción por una modalidad no es, por tanto, un dilema que en la práctica se presente a quienes asisten al sistema particular de educación, sino que permanece reservada —principalmente— para quienes asisten a los establecimientos municipalizados. A esto seguramente se refería Bourdieu cuando decía que una de las funciones básicas de todo sistema escolar es «regular las expectativas» de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2003).

Lo que corresponde, entonces, es tratar de dar cuenta de los factores que pueden estar influyendo en la toma de una u otra opción. Sin duda este es un tema amplio y suficientemente complejo como para abordarlo a cabalidad en este espacio. Por eso nos concentraremos en describir las relaciones más importantes que pudimos establecer con los datos que teníamos disponibles. La primera relevante señala que el género constituye un factor de peso al momento de explicar la opción por una u otra modalidad. El cruce entre las variables sexo y modalidad muestra que entre las mujeres predomina una clara tendencia a preferir la modalidad HC por sobre la TP. La matrícula femenina en esta modalidad llega al 62%, muy por sobre el 38% que opta por una formación en el área técnica. Eso a pesar que varios establecimientos de mujeres que hasta hace pocos años impartían solamente la modalidad HC han venido incorporando el área técnica como parte de su oferta educativa. Entre los hombres, la relación se invierte. De hecho, el 61% de ellos sigue la modalidad TP, y el 39% la HC. Estas diferencias de género que se producen en una y otra modalidad son interesantes y de algún modo nos coloca frente a la reproducción vía institución escolar de modelos culturales que definen roles para cada género, y que afloran sobre todo en la construcción de la identidad masculina fuertemente asociada al aprendizaje de oficios técnicos, con el rol de hombre trabajador-sostenedor al centro de la elección. Pero quizá más interesante es notar que los patrones culturales de «división del trabajo» entre géneros se expresan aún más marcados al observar las diferencias entre hombres y mujeres en la modalidad TP misma. De hecho, en establecimientos que imparten oficios industriales, hay una enorme

diferencia entre uno y otro sexo;⁶ la diferencia se reduce en otras áreas mixtas —diseño gráfico, cocina— y se revierte en el área comercial y otros oficios «femeninos» (vestuario, por ejemplo) que integran la oferta educativa tanto de establecimientos mixtos como de establecimientos femeninos polivalentes.⁷

La segunda relación relevante nos introduce de lleno en el plano de la construcción de las subjetividades, o de los modos de pensar que subyacen a la opción por una u otra modalidad. En el cuestionario incluimos varias preguntas que intentaban registrar las razones en que se fundaron las decisiones. Los resultados muestran que entre quienes optaron por la modalidad TP, el 31% dice haberlo hecho pensando en sus posibilidades de acceder al mundo del trabajo, proporción considerablemente más alta que el 3% que dice lo mismo entre quienes optaron por la modalidad HC. Esta relación se invierte cuando se observan las proporciones de cada grupo que optó pensando en sus posibilidades de continuar estudios superiores, que es significativamente más alta entre los HC (34%) que entre los TP (11%). Al mismo tiempo, la mayor parte (66%) de quienes optaron por la modalidad TP, lo que más valora de la educación es que entrega herramientas para enfrentar el mundo laboral, a diferencia del 7% de los HC que dieron la misma respuesta. Para la mayor parte de los HC (62%), lo más valioso de la educación es que entrega una base de conocimientos para continuar estudios superiores, que entre los TP representa solamente al 12%. Por otro lado, independiente de la modalidad elegida, la mayor parte de los jóvenes asume que su decisión es producto de la propia voluntad, una decisión que tomaron solos, cuyo principal motivo fueron los «gustos y las motivaciones personales». Por todo esto, queda claro que estamos ante dos formas diferentes de plantearse la relación entre educación y futuro. Cada una tiene su lógica y su dosis de pragmatismo; pero difieren en su sentido. Una sigue el discurso más típico sobre la educación secundaria, que la pone como preparación para continuar estudios superiores, sobre todo universitarios, y otra que se orienta al mundo del trabajo, heredera del discurso escolar que cargaban las Escuelas de Artes y Oficios de otros tiempos.

6 En el Liceo Industrial de Viña del Mar, por ejemplo, de 843 alumnos encuestados, sólo 47 eran mujeres. En los establecimientos mixtos, solamente en el área técnica-comercial la matrícula femenina supera a la masculina.

7 Polivalentes se llama a los establecimientos que imparten formación en ambas modalidades.

Queda por ver si existe o no relación entre la modalidad seguida y factores asociados al origen. La respuesta es positiva. En efecto, aunque la mayoría declare que la suya fue una decisión estrictamente personal, hay elementos que permiten suponer que la influencia del grupo familiar es mayor de lo que ellos mismos reconocen. Si hacemos un cruce entre el nivel de escolaridad y la modalidad, resulta que en los grupos de jóvenes con padres que tienen un mayor nivel de escolaridad, tiende a ser más alta la proporción que opta por la formación HC, y más alta la matrícula en la modalidad TP entre quienes tienen padres con niveles bajos de escolaridad. En este sentido, si la decisión por una u otra modalidad contiene una asignación de sentido a la relación entre educación y futuro, datos como este nos permiten señalar que la dirección que se le asigne expresa un asunto bastante más complejo que nos lleva al plano de la «construcción social de subjetividades», o de los «modos de pensar» de un grupo, que son el punto donde se cruzan lo estructural, lo intersubjetivo y lo biográfico. A modo de hipótesis, si asumimos que los grupos con menor escolaridad presentan trayectorias históricamente más ligadas al trabajo que a la educación, es posible suponer que desde esa situación se generan con más fuerza lógicas que lleven a preferir —con una mezcla de valoración y pragmatismo— una salida más directa hacia el mundo del trabajo que a la continuación de estudios. Y por el otro lado, si tenemos en cuenta que la opción por la modalidad HC es mayor mientras más años de escolaridad tienen los padres, se puede pensar que en estos grupos se tiende a traspasar con más fuerza que en los de menos escolaridad un discurso que pregona la continuación de estudios. Estas tendencias ciertamente no son absolutas, pero sí son relevantes, y volveremos sobre ellas cuando analicemos la construcción de los «proyectos de vida».

b) Sobre el rendimiento

En *La escuela y la (des)igualdad*, Casassus plantea que si hasta no hace mucho las diferencias en los niveles de cobertura mantenían al criterio «años de escolaridad» como el más potente mecanismo de selección social, con los avances en términos de cobertura habría perdido su potencia y cedido su lugar al nivel de rendimiento (Casassus, 2003:26). Aunque estos enunciados tiendan a obviar el peso de otros factores que entran en la selección social —capital social, clase, etc.—, tienen la virtud de concederle cierto margen de posibilidad al «mérito», que no resulta del todo ilusorio si tenemos en cuenta que los mecanismos de selección universitaria le otorgan una ponderación al rendimiento. De

ahí la importancia que tiene incluir al análisis de las trayectorias el tema del rendimiento, que será el centro de lo que sigue.

Lo primero en este punto fue observar la distribución de la población en términos de rendimiento. Para medirlo, tomamos como indicador el promedio de calificaciones del último año, en la escala chilena de calificaciones del 1 al 7, que se quiera o no, sigue siendo el indicador más directo disponible. A partir de este dato se definieron cinco rangos de calificaciones, que luego fueron recodificados en un índice de tres categorías. Lo primero que resalta al revisar las frecuencias es la marcada concentración de casos en el tramo de notas intermedio, que va del 5.1 al 6.0. En esta categoría se ubica el 57% de los casos, lo que a primera vista no sería un mal indicador, teniendo en cuenta que constituye un rango de notas, si se quiere, «aceptable». Por debajo del 5.0 se ubica el 25% de los casos, y por sobre el 6.0, el 17%, que corresponde al grupo con más alto rendimiento.

Estas diferencias en el rendimiento pueden ser leídas como grados diferentes de acumulación de capital escolar, que como ya dijéramos, es una de las principales herramientas para producir efectos sobre las trayectorias. La pregunta inevitable es ver, entonces, cuáles son los factores que están influyendo sobre el rendimiento. Según plantea el mismo Casassus, este ejercicio debiera formar parte de los objetivos centrales para cualquier investigación en el campo educacional. En adelante veremos los resultados que pudimos obtener sobre este punto.

i) El factor establecimiento

La motivación principal del trabajo de Casassus fue demostrar que lo que ocurre dentro del espacio escolar resulta fundamental al momento de explicar las desigualdades de rendimiento. Este es el predicamento central de quienes promueven la intervención en la efectividad del proceso educativo como estrategia para mejorar la calidad de la educación. Por nuestra parte, los datos confirman que el rendimiento no es independiente del *establecimiento*. Esta relación se observa desde varias entradas. Si analizamos los resultados de cada establecimiento en las últimas pruebas SIMCE, resulta que sólo tres de los doce establecimientos superaron los 250 puntos,⁸ dos de ellos son los únicos que en la PSU 2003 obtuvieron un puntaje promedio por sobre los 450

8 El Liceo de Niñas de Viña del Mar, el Liceo Comercial de Quillota y el Liceo Guillermo Rivera de Viña del Mar.

puntos, que es el mínimo exigido para postular a las universidades del Consejo de Rectores, los mismos dos que presentan los menores porcentajes de casos en los niveles más bajos de rendimiento y los porcentajes más altos en el tramo superior de notas.⁹

Ahora bien, el descubrimiento que Casassus reconoce como el más notable de la investigación que le tocara dirigir, fue la influencia que adquirió sobre el nivel de rendimiento el «clima emotivo» que se produce en un establecimiento. Como escribe el mismo, «el efecto de esta variable, por sí solo, ‘pesa’ más en los resultados que todos los otros factores reunidos» (Casassus, 2003:157). Por la importancia que reviste, intentamos explorar si había o no relación entre el nivel de rendimiento y la percepción que tienen los propios jóvenes sobre el clima de su liceo. Para eso incluimos una serie de preguntas relativas al clima escolar, y a partir de ellas elaboramos un índice en tres categorías. Lo que obtuvimos fue que efectivamente los mayores niveles de evaluación positiva del clima escolar se registran en el grupo con mejor rendimiento. El punto está en que esta relación la pudimos verificar solamente a nivel individual y no de establecimiento, que es donde Casassus ubica su análisis. Siempre de acuerdo a nuestros datos, al cruzar la evaluación que hacen los jóvenes sobre el clima de su establecimiento con los resultados de las últimas mediciones estandarizadas a nivel nacional, resulta que no necesariamente los establecimientos que han obtenido mejores resultados son los mejor evaluados por sus alumnos. El Liceo Agrícola de Quillota resultó el mejor evaluado, con cerca de un 60% que describe como *positivo* su clima interno, a pesar que en términos comparativos es el segundo con peores resultados en las pruebas SIMCE y PSU. Lo contrario ocurre con el Liceo de Niñas de Viña del Mar, que pese a compartir el liderato en términos de resultados con el Liceo Comercial de Quillota, es el segundo peor evaluado.

Con esto no pretendemos negar la importancia que puede tener el clima interno en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, de acuerdo a nuestros resultados, si el establecimiento está asociado al rendimiento, en lo que más se nota esa relación es en el clima discursivo que se genera respecto a la educación. Como veremos más adelante, el plano de las disposiciones —discursivas y prácticas— que adoptan los jóvenes frente a la educación y los estudios, son factores que influyen

9 Estos son el Liceo de Niñas de Viña del Mar y el Liceo Comercial de Quillota.

fuertemente sobre el rendimiento, y en esto sí que los procesos que se generan al interior de un establecimiento pueden representar un factor relevante. De hecho, si volvemos a los dos establecimientos con mejores resultados, las proporciones de casos que muestran ciertos hábitos de estudio y que adoptan una actitud «resiliente» hacia el rendimiento, son considerablemente más altas que en el resto de los establecimientos. A su vez, en estos dos establecimientos se concentra la mayor proporción de casos que aspira a lograr metas más altas de escolaridad y que más quiere continuar estudios de nivel universitario. Sin embargo, la otra «coincidencia» es que estos mismos establecimientos son los que cuentan con mayores proporciones de casos con padres que tienen niveles de estudios iguales o superiores a la media completa y que, de todos los establecimientos que participaron del estudio, son los únicos dos que aplican mecanismos para la selección del ingreso. Estos dos últimos datos, a nuestro entender, resultan fundamentales, aunque vuelvan relativo el efecto sobre el rendimiento que pueden estar produciendo factores ligados a la gestión o a la calidad del proceso educativo mismo.

ii) *El factor sociocultural*

Varias investigaciones y teorías sostienen que para analizar los factores que determinan las desigualdades en el rendimiento académico, una clave de lectura obligada es partir asumiendo las diferencias en las posiciones de arranque en la «carrera escolar». La idea de fondo es que la antigüedad y la intensidad del contacto que han mantenido las distintas clases o grupos con la cultura que imparte la escuela, determina las condiciones en que cada nuevo individuo inicia su carrera. Los argumentos se basan en principios cognitivos básicos, y en lo medular postulan que en aquellos grupos o familias que históricamente han estado más cercanas a la cultura escolar, que suelen equivaler a «cultura dominante» y a «grupos dominantes», cada nueva generación se «impregna» de ella antes y mejor que las nuevas generaciones de otros grupos que se han mantenido más distantes de esos códigos y símbolos. Así se explica que mientras los primeros están aprehendiendo fácil y rápidamente los contenidos que imparte la escuela, los segundos están empeñados en reducir los déficit heredados y «nivelar» conocimientos.

De acuerdo a los análisis que pudimos realizar, considerar este piso base resulta importante para entender las variaciones en los nive-

les de rendimiento. En efecto, la presencia o no de problemas de aprendizaje en el ciclo básico apareció como una de las variables que más se relacionaba con el promedio. Por eso es tan importante lo que ocurra en este ciclo. Lo complejo es que si ya era elevado el 73% que dijo haber tenido algún tipo de dificultad para aprender en la básica, en la media esa proporción aumenta y llega al 88%. Peor aún, 71% de quienes no tuvieron problemas en la básica ahora en la media sí los tiene, y sólo un 6% de quienes tuvieron problemas en la básica logró superarlos. Este dato es relevante, pues estaría reflejando un problema de efectividad en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela básica, que no lograría construir procesos de aprendizaje efectivos que involucren al conjunto de los alumnos; y eso, en gran medida, remite el asunto a un problema técnico-pedagógico.

Ahora bien, uno de los indicadores socioculturales básicos para medir el contacto de un grupo con la cultura escolar es el nivel de escolaridad de las generaciones adultas. Sobre la importancia de este factor existe suficiente evidencia. Muchos estudios han demostrado que las variaciones en los niveles de escolaridad en buena medida explican las dificultades de aprendizaje y las variaciones en el rendimiento. Por nuestra parte, sólo nos limitaremos a confirmar que la herencia de «capital escolar» efectivamente mantiene un grado de relación con ambas variables. Sin embargo, corresponde señalar también que esas relaciones no aparecen con la intensidad que se hubiera pensado en un primer momento. De hecho, tanto en los porcentajes de casos que tuvieron dificultades en la básica como en los niveles de rendimiento, las variaciones que se producen al pasar de un nivel de escolaridad a otro no resultan muy significativas. Esto no quiere decir que el rendimiento esté completamente separado de lo que ocurra en el grupo familiar. Por el contrario, y esto es lo que queremos destacar, nuestra impresión es que, más que los años de escolaridad de los padres, es el contexto discursivo que se construye al interior del grupo familiar el aspecto más relevante. Lo que se diga en la familia sobre la educación representa una de las principales fuentes desde donde los jóvenes elaboran su relación con los estudios.

En este sentido, la opinión, la valoración, la actitud que tengan los padres o los «adultos significativos» sobre «la Educación» como concepto y como herramienta, son elementos que resultan fundamentales para la construcción del discurso y actitud del sujeto-estudiante. Y en el mismo sentido, también es importante la actitud que asumen los padres frente al proceso educativo de su hijo. Este es un factor del

rendimiento ya demostrado por varias investigaciones. De ello depende si el ambiente psicosocial que se produce al interior del espacio familiar es favorable o no para el aprendizaje. Así, por ejemplo, al preguntarles a los jóvenes sobre la actitud más frecuente de sus padres cuando obtienen malos resultados, se observa que hay variaciones más o menos importantes en el rendimiento dependiendo del tipo de reacción que adopten. La conclusión más destacable es que en el grupo de más bajo rendimiento se observa una proporción comparativamente más alta de casos que tienen padres cuya reacción más frecuente es punitiva, con un reto o un castigo, y una menor proporción de casos con padres que intentan acompañar el proceso y ayudan a resolver los problemas de rendimiento. Es cierto que estas variables entran en la maraña de elementos que conforman la dinámica de las relaciones intrafamiliares, terreno por cierto ajeno a la escuela. Pero eso no quita explorar espacios e instancias para involucrar a las familias en el proceso educativo y tocar estos y otros temas relevantes. La apertura de estos espacios está, de hecho, contemplada en la ley de la reforma escolar. El problema es que no son muchos los establecimientos que los han incorporado como una práctica permanente y sistemática.

Hay una última variable sociocultural que mostró grados de relación relevantes con el rendimiento: el lugar o comuna de residencia. La mayoría de los diagnósticos que se le han aplicado al sistema escolar coinciden en señalar que el espacio sociogeográfico en que está emplazado un establecimiento es una variable que guarda relación con la calidad del proceso educativo. Por lo general la conclusión más inmediata es que los establecimientos «rurales» obtienen más bajos resultados que los «urbanos». Cuando aparece uno rural con buenos resultados, se cita como anécdota o como caso especial. Uno de los pocos que relativiza estas conclusiones es nuevamente Casassus. Dice que cuando se aplican procesamientos estadísticos que «ajustan» las variables relativas al contexto familiar, el efecto de la variable sociodemográfica disminuye su peso sobre el rendimiento (Casassus, 2003:146-147). Los resultados de nuestro estudio de algún modo comparten estos enunciados, pero van más allá. En efecto, y sorprendentemente, al cruzar el nivel de rendimiento con la comuna donde funciona el establecimiento, resultó que los porcentajes más altos de casos con bajo rendimiento no estuvieron en la comuna más «rural» —en este caso, Puchuncaví— sino en la ciudad más urbanizada —Viña del Mar—. En esta inversión del dato seguramente puede estar influyendo el hecho que el estudio de Casassus incluya establecimientos de todo

tipo —privados y públicos; rurales y urbanos—. Sin embargo, o por lo mismo, vale la pena preguntarse las razones que podrían estar detrás de estas diferencias de rendimiento que observamos *entre* establecimientos municipalizados y que corren a favor de los establecimientos emplazados en ambientes más rurales o menos urbanizados. ¿Son factores intraescolares los que marcan la diferencia, los procesos pedagógicos, los criterios de evaluación; o los factores más relevantes están fuera de la escuela, en el «contexto»? Lamentablemente sólo contamos con el dato que verifica la tendencia y carecemos de información suficiente para adelantar alguna explicación. Sin embargo, nos parece que junto al estudio de lo intraescolar, se pueden explorar dimensiones de corte cualitativas o antropológicas; buscar, por ejemplo, la influencia que pudiera generar sobre el rendimiento lo que representa la escuela o el liceo en el contexto de cada espacio local, o lo que representa la educación para sus habitantes más jóvenes; todos temas que, por cierto, corresponden a otro tipo de estudios.

iii) *El sujeto-individuo*

Hasta el momento hemos dado cuenta de los factores del rendimiento que se inscriben en el contexto social y escolar. Pero el análisis sobre el rendimiento no puede cerrarse a la posibilidad de que los sujetos incidan sobre su propio éxito o fracaso escolar. La noción misma de sujeto la deja abierta.¹⁰ En lo que viene analizamos lo que ocurre al incluir aspectos que entran en este plano.

— El trayecto

En un anterior momento intentamos describir el trayecto que han seguido los jóvenes en su relación autodidacta con la cultura. Los indicadores básicos fueron dos índices. El primero describía el nivel de *consumo cultural*, y el segundo, el grado de acceso-manejo de *herramientas de modernización*. En este apartado analizamos brevemente la relación entre estos dos índices y el rendimiento. Creemos que este es

10 La noción de sujeto en el fondo da cuenta del individuo en su cara de sociedad: por un lado, *sujeto-sujetado* a la estructura y a los discursos sociales (subjetividad); por otro, *sujeto-reflexivo* capaz de pensar la subjetividad desde su individualidad, y *sujeto de acción*, capaz de incidir en el curso de sus propios procesos.

un ejercicio que permite ampliar el radio de análisis del rendimiento escolar, que cuando introduce variables extraescolares suelen restringirse a variables estructurales, si se quiere, más «duras» —estrato socioeconómico, escolaridad de los padres—, que dejan de lado otras dimensiones extraescolares más abiertas a lo que llamamos la «disposición» del sujeto hacia la adquisición activa de cultura.

Los resultados que produjeron los cruces entre el rendimiento y estos dos índices justificaron su inclusión al modelo. En efecto, el cruce entre el consumo cultural y el nivel de rendimiento muestra que la relación entre ambas variables es positiva y con una intensidad importante. La tendencia es que aquellos con un nivel de consumo cultural *alto* tienden a ubicarse en mayor medida en el tramo más alto de calificaciones. Lo mismo ocurre con el grado de manejo de herramientas de modernización, que también mantiene una relación importante y positiva con el rendimiento, en grados aún más fuertes que el consumo cultural.

Con esto se pone en evidencia lo permeables que son los muros de la escuela a las prácticas culturales de los estudiantes. Pues si bien se la puede figurar como un «sistema», como un conjunto de relaciones que se cierra sobre sí mismo, en el mundo social, como alguna vez dijera Habermas, siempre será difícil saber dónde termina un sistema y comienza otro. Lo que borra las fronteras es el carácter cultural de «lo social», su carácter lingüístico, que se cuele o se filtra por todo cierre o clausura física (Habermas, 1990). Por eso es tan importante este tipo de prácticas, porque si en la escuela se promueve un tipo específico de cultura, que es lo que decía Bourdieu (cf. Bourdieu, 1996), o una lengua, diría un lingüista, toda práctica que contenga algún grado de contacto con esa forma de cultura representa un insumo que incide directa o indirectamente sobre el rendimiento, que no es sino una representación —casi siempre numérica— del grado en que se la ha aprehendido. Es precisamente lo que ocurre con el consumo cultural y las herramientas de modernización. El primero, acerca a las expresiones de la cultura en sus distintos formatos —escrito, audiovisual, etc.—, y teje vínculos con las formas de pensamiento, conocimientos y símbolos que la sostienen. El segundo, conecta a los mundos que se están construyendo, pone «al día» con los nuevos lenguajes. Y en la medida que ambos aportan una integración más amplia a los códigos de culturas dominantes, en la medida que entregan herramientas que complejizan los procesos cognitivos y reflexivos, sirven de soportes para el proceso educativo. De ahí que en este punto se reflota el desafío que

en un apartado anterior dejáramos planteado a los establecimientos de educación municipal, en este caso, secundaria, en tanto instancias capaces de generar procesos virtuosos en estos planos.

— El oficio de estudiante

Varios autores han señalado que, en su relación con el sistema escolar, los sujetos tienen la capacidad de procesar los códigos que lo regulan y adecuar sus comportamientos a los requerimientos que les impone (cf. Baeza, 2004). A este aprendizaje adaptativo se le ha llamado el «oficio de estudiante». En este punto intentamos abordar algunos aspectos que forman parte de este oficio. Para ello buscamos dos entradas complementarias: una que se ubica en el plano «práctico» de las disposiciones hacia los estudios, y otra que se sitúa en un plano más «discursivo».

Para la primera, utilizamos indicadores bastante simples. De ellos, el que mostró los grados de relación más fuertes con el rendimiento fue la frecuencia con que se aplican técnicas de estudio. Nótese que del total de la muestra la proporción total de casos que las aplica regularmente es bastante baja: sólo el 12,6% dice que siempre recurre a una de ellas cuando prepara una prueba o control. No obstante, el efecto que produce es que más de un tercio de este grupo se ubica en el tramo superior de notas, mientras una proporción casi idéntica de quienes nunca las aplican queda en el tramo de rendimiento más bajo. En este sentido, por el grado de relación que adquiere con el rendimiento, representa un aspecto a reforzar, y en eso la escuela juega el rol más importante. Pues como toda técnica, son aprendizajes específicos, que sólo se logran con el ejercicio sistemático y prolongado. Por eso la necesidad de incorporar tiempos escolares destinados exclusivamente a la formación en este tipo de habilidades, de explorar distintas vías o mecanismos para que los estudiantes puedan «aprender a aprender», sobre todo en la educación básica, que es el período en que se pueden desarrollar con más potencia aprendizajes como estos que entran en el terreno de los hábitos.

Ahora bien, es indudable que toda disposición práctica hacia los estudios tiene un fondo discursivo. Lo discursivo tiene que ver con «lo que se dice», pero también representa una fuente para «lo que se hace». De ahí que variables como las aspiraciones que el sujeto construye respecto a su propio rendimiento hayan resultado fundamentales para entender las variaciones en el rendimiento. En efecto, se produce una es-

trecha relación entre el nivel de resultados que se busca obtener, y el grado de autoexigencia que cada uno se impone, con los resultados académicos. La forma de esa relación es circular: quienes aspiran a un mayor rendimiento, tienden a ubicarse en mayor medida que los otros grupos en los rangos superiores de nota; y entre quienes tienen altos niveles de rendimiento, prima una tendencia a querer mantener su posición y seguir entre «los mejores del curso». El punto a destacar es que este conjunto de disposiciones individuales hacia los estudios presenta un grado de relación con el rendimiento que es comparativamente más fuerte que el de los factores relativos al espacio escolar y al contexto sociocultural. Estos últimos pueden tener un peso suficiente cuando se analizan las diferencias de rendimiento entre poblaciones disímiles, como pueden ser, en el caso de Chile y de otros países, las que asisten al sistema público municipal y al particular pagado. Pero la influencia de estos factores «estru-culturales» se suaviza cuando se analizan las diferencias de rendimiento entre estudiantes que asisten a un mismo tipo de establecimientos y proceden de grupos más o menos cercanos u homogéneos. En estos contextos, las disposiciones prácticas y discursivas que elaboran los sujetos frente a la educación y los estudios resultan las más determinantes para despegarse del grueso del grupo y generar trayectorias ascendentes. Quizás por lo mismo en los grupos de discusión fue notoria la presencia de una lógica que concibe el éxito escolar como resultado de la propia acción. Este efecto individualizante que produce la educación parece ser una de sus características más intrínsecas. Por algo el curso escolar se representa como una carrera, que es siempre una competencia. De ahí que la idea que el éxito o el fracaso depende «de uno mismo» o «del propio interés» haya representado uno de los tópicos más reiterados en las conversaciones. Esto lo confirman el hecho que el 83% de los jóvenes encuestados asume la falta de estudios y preparación como la principal causa de un mal resultado en una prueba o control, y que cerca del 61% dice que su preocupación (o despreocupación) por los estudios es un asunto de voluntad personal.

No obstante la presencia de este discurso individualizante, no hay duda que la motivación hacia los estudios tiende buena parte de sus raíces en la forma que asume el intercambio en el proceso educativo mismo. Este tiene, según dijera Basil Bernstein, un carácter eminentemente comunicativo, y si no logra construir canales y mecanismos adecuados de comunicación, tiene grandes probabilidades de volverse infructuoso. Está probado que cuando un alumno desatiende es porque no «engancha» con los métodos pedagógicos que se aplican. De ahí que en

este punto la responsabilidad retorne al establecimiento y a quienes juegan el papel de guías o mediadores en el proceso educativo. A nuestro entender, buena parte de los obstáculos que enfrenta la enseñanza en los establecimientos municipales tiene que ver con lo difícil que ha resultado elaborar nuevos códigos de comunicación entre un cuerpo docente acostumbrado a tener en el aula a una población de estudiantes que pertenecía principalmente a la «clase media», que es a la que ellos mismos pertenecían o pertenecen, y una población escolar compuesta cada vez en mayor proporción por jóvenes que provienen de las clases más populares, que hasta no hace mucho tenían escasa presencia en la secundaria. No deja de ser sintomático que para el 61% de los profesores, *lo que más dificulta su labor docente es el tipo de alumno con el que debe trabajar*, muy por sobre otras asociadas a elementos institucionales y de recursos pedagógicos.¹¹ De ahí que un primer paso sea cambiar la imagen con que los profesores se representan a sus propios estudiantes, que sin duda constituye una traba para el intercambio intraescolar. Para los jóvenes, este tema resulta fundamental. De hecho, una y otra vez las conversaciones volvían al problema de la relación alumno-profesor, que reconocían trabada por varios flancos, muchos de ellos ligados a los «pequeños detalles» que forman parte de las relaciones cotidianas. La sensación que queda es que las demandas más profundamente compartidas por los jóvenes no fueron tanto por el lado de la *efectividad*, sino por el de la *afectividad*. En varios pasajes de las conversaciones asomaron palabras y frases que reflejaban la presencia de relaciones basadas en la imposición, el temor, la lejanía o la parcialidad, de algún modo símbolos de la «antigua pedagogía». Quizás por eso cerca de un 70% mal evaluó el clima de su liceo, y cuando les preguntamos sobre el grado de apoyo que sienten por parte de sus profesores, el 63% dijo que era insuficiente. De ahí, en parte, se pueden entender algunos brotes de conflictividad al interior del liceo, o expresiones como «la fuga», que más representan lo que ocurre en un recinto penitenciario que en un establecimiento educacional.

4. PROYECTOS Y ASPIRACIONES

Los puntos anteriores nos han permitido recorrer algunos aspectos que forman parte del trayecto que han seguido estos jóvenes hasta tiempo

11 Los antecedentes corresponden al resultado de una encuesta que fue aplicada al cuerpo docente y que formaba parte de este mismo estudio.

presente. Ahora intentaremos establecer un puente entre lo que ha sido este trayecto y lo que los jóvenes anticipan como cursos de trayectorias posibles para sus vidas futuras. Creemos que la presencia del futuro en esta etapa de la vida es inevitable. Quizás esto se deba a que la finalidad de la educación secundaria es, por definición, la de preparar a las generaciones jóvenes para su ingreso a la educación superior y/o al mundo del trabajo. Se puede decir que a quienes estén cursando la secundaria, «la sociedad» les concede un *tiempo* para que resuelvan el dilema de decidir qué quieren hacer a futuro. Este es uno de los aspectos que más se repite cuando se intenta definir a «la juventud» como etapa de la vida y como «categoría social». De ahí la frecuencia con que se asocia el concepto de juventud a la idea de «latencia» o de «preparación». Por eso en este punto intentamos describir las principales tendencias sobre lo que los jóvenes de estos establecimientos municipalizados aspiran alcanzar en términos de escolaridad y lo que piensan hacer al momento de egresar de la secundaria. Posteriormente, intentamos buscar algunos factores que pudieran estar marcando diferencias en uno y otro aspecto.

a) Sobre el carácter de los proyectos

Al explorar las principales tendencias en la configuración de las proyecciones hacia el futuro, aparecen varios datos relevantes. El primero es que hay una proporción importante de casos que quiere dejar como tope máximo de escolaridad la secundaria, que hoy en día se ha instalado como el nivel mínimo exigido tanto por la ley como por el «mercado laboral». Esta es, de hecho, la segunda alternativa en importancia —llega al 22%—, que en líneas generales tiende a ser preferida más por los hombres que por las mujeres, por quienes asisten a la modalidad TP que a la HC, y por quienes pertenecen a familias con menores niveles de escolaridad. Lo segundo es que también es relevante la proporción de casos que todavía no tiene claro qué piensa hacer a futuro, más aún si consideramos que es una situación que no mantiene mayor relación ni con la edad ni con el nivel escolar. Pero sin duda que lo más importante es que una amplia mayoría de casos está pensando en continuar estudios de nivel superior, y más aún, que ellos corresponden a estudios, por sobre todo, de nivel universitario. A pesar que el porcentaje que se siente preparado para ingresar a la universidad sólo llega al 6% del total de casos, ésta aparece como la máxima aspiración para el 47%, muy por sobre las alternativas que representan

los Institutos Profesionales (15%) y los Centros de Formación Técnica (5%). En cierta medida, esta tendencia puede ser esperable. De lo que estamos hablando es de respuestas que tienen mucho de sueños, de anhelos; por eso se entiende la fuerte adhesión que genera la universidad, que es la instancia que mejor simboliza el ideal del «desarrollo integral» y la promesa del «ascenso social» por la vía de los estudios. Pero lo más interesante de este dato es que contrasta ampliamente con la imagen que tienen los profesores de sus propios alumnos, que tienden a verlos como sujetos sin mayores aspiraciones o apáticos respecto a su propio futuro.

Eso en el plano de las aspiraciones o de los anhelos declarados. Ahora bien, tan importante como representar los sueños que se formulan, es explorar lo que cada uno piensa hacer al momento de egresar de la secundaria. Nos parece que una pregunta de este tipo, a diferencia de la anterior, obliga a situarse frente al futuro como algo inevitable y a pensar en alguna alternativa concreta de salida o en un camino a seguir. Como era de esperar, los datos en este punto se correlacionan fuertemente con los del anterior. Aunque desciende a un 16%, se verifica que hay un porcentaje relativamente importante de casos que quiere ingresar inmediatamente al mundo del trabajo, que en líneas generales responde al mismo perfil de quienes querían solamente completar la educación secundaria. También se mantiene en el mismo nivel la proporción de casos que no sabe lo que quiere hacer al terminar este ciclo escolar. Y, por último, también aquí los proyectos más frecuentes tienen que ver con continuar estudios superiores.

La información extra que entrega esta pregunta es que entre quienes aspiran continuar estudios superiores, se configuran distintas lógicas o estrategias para alcanzarlos. Entre ellas, la más frecuente, que representa al 35% de los casos, tiene que ver con seguir estudios superiores inmediatamente después de concluida la secundaria, que es la postura que más fielmente representa el curso de vida que propone el discurso escolar en su acepción más «pura», que promueve la linealidad sin *inter-fases* entre los estudios secundarios y superiores. La segunda alternativa en importancia, que agrupa al 24%, aplica la misma lógica de continuidad lineal de los estudios, pero con la variante de combinar estudios y trabajo. La sola introducción del factor de actividad laboral genera una diferencia que resulta fundamental, no sólo porque puede estar reflejando lógicas proyectivas diferentes que pueden depender de la capacidad de las familias para absorber el costo que significa la educación superior —que en términos estrictos consi-

dera el arancel y otros gastos anexos, pero que en términos menos estrictos también incluye, por ponerlo en el lenguaje de la economía, los «costos marginales» que conlleva la inactividad de uno de sus miembros jóvenes—, sino porque al volverse laboralmente activo, el sujeto produce una forma particular de ser joven, una particular condición juvenil, la de estudiante-trabajador, más cargada de responsabilidades que la de quienes solamente estudian, con otros tiempos y otra relación con los estudios.

Esta necesidad de distribuir un mismo tiempo entre trabajo y estudio desaparece con la tercera alternativa en importancia, que agrupa a quienes piensan trabajar un tiempo y después estudiar. Aquí la estrategia es diferente. No combina las condiciones de estudiante y trabajador; las alterna: posterga la de estudiante y asume la de trabajador, para luego volver a la de estudiante. Este tipo de fenómenos está a la base del concepto de *trayectoria yo-yo* que hace un buen tiempo viene planteando Machado Pais cuando intenta dar cuenta de estos formatos de juventud que van y vuelven de una condición a otra. Lo interesante es notar que en este grupo se encuentra la mayor proporción de casos que piensa que los factores más importantes para seguir estudios superiores son los económicos. Seguramente por eso tratan de buscar un piso financiero que les permita abrir la posibilidad de un posterior ingreso a la educación superior, y quizás por eso también son el grupo que más pensaría en el costo y la duración de la carrera al momento de elegir una. Ahora, si bien es cierto que la alternativa de trabajar primero y estudiar después resultó la que genera menos adhesión, no por eso se convierte en la menos probable. De hecho, y esta es la cualidad que comparten todas estas proyecciones, si por un lado bosquejan algunas imágenes sobre un futuro personal y anticipan algunas estrategias, ellas son inciertas por definición, imposibles de anticipar por completo. Nada asegura que estas aspiraciones se cumplan, que las metas se logren y que se haga del modo en que se quiere. Esto corre para todos, pero sobre todo para los jóvenes que pertenecen a los sectores con menos «capitales», que en el plano de los estudios —y en otros también— no cuentan con las mismas seguridades que los jóvenes de otros sectores o clases.

b) Algunos factores de los proyectos

Tratar de buscar algunas variables que estén influyendo sobre las proyecciones que elaboran estos jóvenes, nos coloca ante un desafío teórico y práctico complejo. Primero porque nos pone al centro del pro-

blema sobre los motivos de la «acción social», que sigue, y seguramente, seguirá siendo un dilema teórico de difícil solución. Segundo, porque nos obliga a realizar una serie de procedimientos para obtener resultados fiables y llegar a observaciones fundadas. En fenómenos complejos como éstos siempre queda la posibilidad de dejar fuera algunas variables; pero ese es un riesgo que hay que asumir. Para reducir ese riesgo, realizamos una primera selección ampliada de variables que guardaran relación con las metas escolares y los proyectos de vida, y tras una serie de evaluaciones, se decantaron las más importantes. Los resultados nos permitieron distinguir tres tipos de variables relevantes: uno que tiene que ver con lo que ya hemos llamado el trayecto de los sujetos; otro que se relaciona con el curso escolar; y un tercero asociado a las disposiciones hacia el discurso escolar.

En el primer factor, las relaciones más fuertes tienen que ver nuevamente con el grado de herramientas de modernización y de consumo cultural. La tendencia es que mientras mayor sea el nivel en estos índices, más altas son las metas escolares propuestas y más se adhiere al camino de los estudios. Aunque comparativamente es más significativo el efecto del índice de herramientas de modernización que el del consumo cultural, estos datos confirman la importancia que adquieren estas dos facetas para la configuración de las trayectorias. Su efecto ha demostrado ser transversal; toca al rendimiento, pero también entra en el complejo de elementos que ayudan a definir «objetivos» en la vida o asignarle un sentido al futuro.

El segundo tipo de variables nos introduce en el trayecto propiamente escolar. Aquí las relaciones más expresivas fueron el nivel de rendimiento y el grado de preparación que cada uno siente tener para enfrentar con éxito los estudios universitarios. Ambas variables están relacionadas entre ellas. Por eso que para ilustrar el sentido de la relación, nos remitiremos a los efectos que produce el rendimiento.

Cuadro 1
Aspiraciones de escolaridad por nivel de rendimiento

Aspiraciones	Bajo	Medio	Alto	Total
No lo tiene claro	18,9%	12,3%	8%	12%
Terminar la secundaria	37,2%	23,2%	7,5%	21,5%
Ingresar a un CFT	7,3%	5,5%	2,5%	5,1%
Ingresar a un IP	12,3%	16,3%	8,5%	14,7%
Ingresar a la universidad	24,3%	42,6%	73,5%	46,7%

Al observar el Cuadro 1, se advierte que el único grupo en que la alternativa de completar la secundaria representa la aspiración más frecuente, es el de rendimiento más bajo. Ya al pasar al grupo con un nivel intermedio de rendimiento, que como viéramos es el que concentra a la mayoría de los casos, la alternativa de ingresar a la universidad pasa a ser la más frecuente, aunque la alternativa de solamente terminar la secundaria sigue en el segundo lugar. Es interesante notar, además, que en este grupo se da la mayor frecuencia de casos que espera ingresar a un instituto profesional, que representa una alternativa de formación técnica superior a medio camino entre la capacitación y la formación universitaria. Como era de esperar, en el grupo con mayor rendimiento hay una clara tendencia a concentrar las aspiraciones en el ingreso al sistema universitario, muy por sobre las otras alternativas, y también en este grupo se observa la menor proporción de casos que todavía no define bien lo que quiere, que crece en la medida que disminuye el rendimiento.

El efecto del grado de preparación para los estudios universitarios sigue el mismo sentido, aunque su relación con las aspiraciones escolares es aún más intensa. Lo importante es señalar el efecto que producen estas variables. En la medida que ambas informan al sujeto sobre las posibilidades que le asigna el sistema escolar, regulan las apuestas que se lanzan y marcan los caminos que aparecen como más factibles de seguir. En este sentido, no resulta extraño que si el rendimiento influye en el nivel de escolaridad que espera alcanzar y en el grado de adhesión hacia el camino de los estudios, también ayuda a disipar la indecisión o la indefinición de cara al futuro. De hecho, si en términos generales el porcentaje de casos que no tiene claro qué quiere hacer y cómo hacerlo es alto, es significativamente mayor en los grupos con menor rendimiento. De ahí que si el futuro es incierto por definición, la acumulación individual de mayores niveles de capital escolar, ayuda a reducir esa incertidumbre.

El tercer tipo de variables explora distintos aspectos vinculados a la adscripción manifiesta respecto a la alternativa de los estudios como herramienta y camino para elaborar un «proyecto de vida». Aquí se incluyó una serie de preguntas que trataban de definir el «sentido» que se le atribuye a la permanencia en la educación secundaria y de medir la importancia que se le otorga a la continuación de estudios postsecundarios. Los resultados que obtuvimos demostraron que estas variables no eran marginales. Por el contrario, fueron precisamente éstas las que mostraron los niveles más fuertes de relación con las metas educaciona-

les. Esto es sin duda relevante, pues retorna a su centro el carácter eminentemente discursivo que encierra el camino de la educación. En efecto, el discurso que se elabore sobre la educación, o sobre la relación entre estudios y futuro, influye fuertemente en las aspiraciones que se depositan en el camino de los estudios. La atribución de valor es fundamental, y hay una estrecha relación entre lo que se valora de la permanencia en la institución escolar y el tipo de meta educacional a la que se aspira. La tendencia es que quienes ven la educación secundaria como un puente hacia los estudios de nivel superior, son los que en mayor medida se proponen metas escolares más altas, representadas en este caso por la figura de «la universidad», mientras quienes la ven como un proceso que entrega herramientas para ingresar al mundo del trabajo, tienden a orientar sus aspiraciones más hacia este campo. En este punto es donde adquiere toda su importancia la modalidad de formación elegida. De hecho, como vimos en un apartado anterior, hay una fuerte relación entre el aspecto que se valora de la educación y la modalidad,¹² que al mismo tiempo es una de las variables que más pesa al momento de configurar las metas escolares. También es importante el grado de importancia que se le asigna a la continuación de estudios superiores. Las más altas apuestas de escolaridad y la mayor adhesión a la educación superior se asocian a los grupos que colocan a la no continuación de estudios superiores como el mayor temor de sus vidas presentes, por sobre otras más ligadas al plano de la construcción de familia, el logro de un bienestar económico o de estabilidad laboral. Por otro lado, la formulación de metas escolares más altas se asocia fuertemente a la presencia de un discurso que liga la continuación de estudios con la realización personal, componente básico del discurso escolar. Cuando preguntamos por los criterios que aducirían al momento de decidirse por una carrera de educación superior, el ideal del desarrollo de las habilidades y los gustos personales fue la lógica más frecuente entre todas las alternativas; sin embargo, se producen variaciones considerables dependiendo del nivel de estudios al que se aspira. En el grupo que quiere solamente completar la educación media, los porcentajes que adhirieron a esta lógica fueron los más bajos, crecieron en la medida que las metas

12 Las tendencias indicaban que quienes optan por la modalidad TP valoran en mucho mayor medida que los que optan por la HC la «formación para el trabajo» que entrega el liceo, mientras estos últimos tienen una presencia ampliamente mayoritaria entre quienes privilegian la adquisición de conocimientos para continuar estudios.

escolares iban subiendo, y llegaron a su más alta frecuencia en el grupo que anhela ingresar a la universidad, que al mismo tiempo fue el con más baja adhesión a lógicas de decisión más pragmáticas como el costo o la duración de una carrera, que son comparativamente más importantes entre quienes aspiran ingresar a un Centro de Formación Técnica y a un Instituto Profesional.

Lo otro importante es que estas lógicas que se aplican a la elección de una alternativa académica, también se expresan al momento de configurar una imagen ideal de trabajo. El discurso que propone una continuidad lineal entre trabajos y estudios es fuerte, pero lo es más entre quienes aspiran lograr altas metas educacionales. La idea de trabajar en algo relacionado con los estudios cursados y en un trabajo donde se puedan realizar los intereses personales es la lógica más extendida, y su presencia es mayor mientras más alto es el nivel de escolaridad al que se aspira. Por su parte, en los grupos que se proponen bajos niveles de escolaridad, nuevamente asoman lógicas con mayores dosis de pragmatismo, que se expresan en que en estos grupos son más altos los porcentajes que cuando imaginan un trabajo, privilegiarían el que mejor les pague o que aceptarían cualquier tipo de trabajo.

Con todo, lo relevante es destacar el lugar que adquiere el plano discursivo cuando los jóvenes dotan de contenido sus imágenes de futuro. Se puede decir que la adhesión al discurso escolar tiene un componente importante de creencia. No por nada en el epílogo de su *Historia de la enseñanza en Chile*, Amanda Labarca se declaraba una «apóstol» de la Educación (Labarca, 1939). Quizá por eso mismo es que estas imágenes las elaboran por sobre las constricciones que suponen las condiciones de origen, o de clase. Si utilizamos como referente la escolaridad de los padres, podemos ver que si bien mantiene un grado de relación con el tipo de meta escolar, la intensidad de esa relación es poco significativa. Tampoco resulta decisivo el hecho que la gran mayoría de los jóvenes que participó del estudio sienta que tiene pocas posibilidades de alcanzar sus metas en el marco que impone la distribución social de oportunidades en Chile. Ni una ni otra alcanzan para regular completamente las expectativas de los sujetos, que se supone era una de las funciones fundamentales del sistema escolar (cf. Bourdieu, 2003). Su única faceta que todavía la cumple es la diferencia entre modalidades de educación, pero su alcance es parcial. Al parecer, la potencia que viene adquiriendo el *discurso escolar como discurso social dominante para la construcción de futuro* es lo que mejor explica este fenómeno.

No podemos cerrar este apartado sin incluir una última variable: el género. Sin duda es un dato notable que tanto las proporciones que aspiran a seguir estudios superiores como las que aspiran completar estudios universitarios sean considerablemente mayores entre las mujeres que entre los hombres. Mientras de los hombres el 26% aspira ingresar a la universidad, entre las mujeres ese anhelo representa al 55%; es decir, cerca de un 20% más que entre los hombres. Esta es una tendencia que se ha venido registrando en otras mediciones. Como señala el informe del PNUD, la concentración de las apuestas femeninas en la alternativa educacional se produce porque ella ha demostrado ser la principal herramienta para la integración efectiva de las mujeres al mundo del trabajo (PNUD, 1998). Lo interesante es que en este caso se trata de mujeres jóvenes que pertenecen a los estratos de menos recursos, lo que desde ya encierra un cambio en la «mentalidad femenina» de la mayor importancia. De hecho, en los grupos de discusión la idea de *no ser* lo que fueron o *no vivir* lo que vivieron las madres, fue un tópico recurrente en la conversación de las mujeres. No hay que perder de vista que estamos tratando con un sector de la población en que la mujer ha tendido a concentrar sus actividades en ocupaciones mal posicionadas y mal remuneradas, o en labores ligadas directamente al hogar. Por eso la nueva «imagen ideal» de mujer tiende a despegarse de la mujer dedicada a las labores del hogar y acercarse más a la de mujer independiente, profesional y que participa del mundo laboral, identidades femeninas históricamente más ligadas a la situación de las mujeres en las clases media y alta que a las de sectores obreros y populares.

5. PROYECTOS DE VIDA Y CONDICIÓN JUVENIL

Históricamente la condición de joven ha estado ligada a la de estudiante. De ahí que la palabra juventud haya tenido como referente principal a las generaciones jóvenes de las clases alta primero y media también después, que eran las que mayoritariamente participaban de la secundaria y casi exclusivamente de la superior. La extensión de la cobertura y las mayores tasas de permanencia en la educación secundaria por parte de la población joven de los sectores obreros-asalariados en un principio, y «marginales» después, significó la conformación de nuevas condiciones juveniles, diferentes a las que habían producido otros sectores de la sociedad. Este fenómeno constituye una de las transformaciones culturales más potentes que trajo la expansión

del sistema escolar. La sola permanencia en la secundaria hasta los 18 o incluso hasta los 20 ó 21 años, que para anteriores generaciones de estas clases eran edades en que muchos ya trabajaban y/o habían formado familia, implica ya un cambio generacional importante. La posibilidad de contar con un pequeño lapso para proyectarse hacia el futuro pasó a ser también una experiencia para las generaciones jóvenes de estos grupos y eso, inevitablemente, va configurando nuevos modos de plantear la relación con el tiempo y los ciclos vitales, elemento que ha sido y sigue siendo angular para toda forma de cultura.

Uno de los aspectos que más notoriamente expresa el carácter que adquieren estas transformaciones en la subjetividad juvenil de estos sectores, es el modo en que están planificando sus vidas. Quizás el hecho mismo que la estén planificando es ya un dato relevante. Hay varias entradas que pueden servir para dar cuenta de las tendencias que asumen estos planes. Una de las más ilustrativas la encontramos en la planificación de la conformación de familia. En un dato que es coincidente con los de varias otras mediciones (INJUV, 2002; 2004), se observa una tendencia a posponer la edad para tener hijos. Poco más del 77% planea tener su primer hijo después de los 24 años; 55% entre los 25 y los 29 años, y 22% lo quiere dejar para después de pasar a su tercera década de vida. Resulta interesante notar además el alto porcentaje de casos *missing* en esta pregunta (13,5%), indicador que hay un grupo no menor de jóvenes que simplemente está desechando la alternativa de tener hijos o no es un tema a plantearse en estos momentos. Ahora, el problema está en que del 31% que se declara sexualmente activo, poco más de la mitad usa algún método anticonceptivo, lo que tarde o temprano se puede traducir en que muchos de los sexualmente ya iniciados y de los que en adelante se inicien se vean forzados a asumir la maternidad o la paternidad, y a replantear el modo en que venían pensando su futuro.

En cuanto a los modelos de familia, predomina una imagen que se ajusta al modelo nuclear. De hecho, cerca del 44% piensa formar una familia con hijos. No obstante, hay una proporción relativamente importante de casos que está optando por otros modos de vida, con una pareja, pero sin tener hijos, o por una vida declaradamente individual, viviendo solos o solas. Este dato es interesante, porque aquí no estamos hablando de situaciones «de la vida real» que de hecho se presentan, como la madre-soltería o la pareja sin hijos, sino de predisposiciones a querer o anhelar estas situaciones para la propia vida.

Al igual que el nacimiento del primer hijo, también hay una tendencia a posponer el matrimonio. Cuando les preguntamos por la edad aproximada a la que querían casarse, algo más del 80% dijo que después de los 24 años. De ellos, casi un 50% dijo que entre los 25 y los 29 años, y 31%, que después de los treinta. La fuerte correspondencia que se observa entre la edad a la que se quiere tener el primer hijo y la edad para casarse, indica que la conformación de familia y el matrimonio todavía van de la mano y que aún predomina la secuencia matrimonio-hijos, que es el curso de vida que impone la norma cultural. De todos modos, hay proporciones de casos que no se ajustan a la norma, que no supeditan el nacimiento de un hijo al matrimonio, o que no asocian el matrimonio a la reproducción; y otra proporción importante que simplemente desecha la alternativa de casarse, visible en el alto valor que alcanzan los casos *missing* —llegan al 24%—, entre ellos muchos que dijeron querer casarse a los 99 años o edades similares, en una ironía que refleja su falta de identidad con el matrimonio.

No deja de ser llamativo el efecto que produce el tiempo que se asigna a cada uno de estos hitos sobre el tipo de familia que se quiere construir o el modo de vida que se piensa llevar. En los grupos que quieren tener a más temprana edad un hijo, más se adhiere a la imagen de familia nuclear unida formalmente por el matrimonio. Por el contrario, en los grupos que quieren postergar el nacimiento del primer hijo, más se adhiere a la idea de vivir solos, o con una pareja, pero sin hijos. Lo otro que llama la atención es la diferencia de género que se produce en los modos de plantearse estos aspectos del futuro. La imagen de familia nuclear con hijos está bastante más presente entre los hombres que entre las mujeres, que a su vez piensan o quieren en mayor medida que los hombres vivir solas. Paralelamente, entre los hombres hay una tendencia más fuerte que entre las mujeres a querer ser padres a edades más tempranas —antes de los 25 años—, aunque también es mayor entre los hombres el porcentaje que lo pospondría para después de cumplida la treintena. El matiz de diferencia, que se repite en el caso del matrimonio, es que las mujeres tienden a planificar su maternidad principalmente para edades que están entre los 25 a los 29 años, probablemente por razones vinculadas a la fertilidad o a los relatos sobre los problemas de alumbramiento pasados los treinta.

Aunque es menos notoria que en el caso de la maternidad/paternidad y el matrimonio, también se observa una tendencia a posponer el tiempo para independizarse del hogar materno, lo mismo que la

edad para convertirse en laboralmente activo.¹³ Estos dos hitos se encuentran estrechamente ligados. La edad para «emigrar» o «dejar el nido» guarda, de hecho, una fuerte correspondencia con la edad en que se quiere ingresar al mundo del trabajo. Uno y otro hito también mantienen un grado de relación con la edad para el matrimonio y la conformación de familia, pero no lo demasiado estrecha como para sostener que la búsqueda de independencia y de trabajo se asocia siempre a la conformación de familia propia. Más estrecha es la relación que mantienen con la edad a la que se espera concluir los estudios, lo que plantea que estos tres hitos, estos tres pasos, van unidos y que son los que la mayor parte de estos y estas jóvenes primero piensa realizar. En este sentido, se puede decir que en el modo en que se planea el futuro se mezclan todos estos elementos, forman una amalgama, una masa que se alarga o acorta, que se alisa o enreda dependiendo del tiempo que se asigne para cada etapa o para cada uno de estos hitos que van marcando la conversión de un niño en adulto, lo que en otro momento hemos llamado la «estructura de las transiciones». Lo importante es que al fondo de estas variaciones se encuentran los distintos modos en que se plantea la relación entre estudios, trabajo e independencia. En líneas generales, quienes quieren terminar cuarto medio y no piensan continuar estudios superiores, son los que piensan ingresar más tempranamente al mundo del trabajo, que también expresan su intención de independizarse del hogar a más temprana edad, sea para conformar familia o simplemente para vivir solos. Por su parte, quienes quieren alcanzar mayores niveles de escolaridad, que por lo general son más entre quienes siguen actualmente la modalidad HC que la TP, y entre las mujeres que entre los hombres, tienden a prolongar en mayor medida que los otros grupos la edad a la que esperan lograr la independencia de su hogar, trabajar, tener un hijo y casarse. Así es como cristaliza el efecto cultural que produce la adscripción al discurso escolar, que dependiendo de su extensión, o de su nivel, genera modos diferentes de plantear la extensión y hasta el orden de los hitos que le dan forma a los ciclos vitales.

13 En rigor, casi el 50% señaló haber trabajado en algún momento de sus vidas. De ellos, hay un porcentaje relativamente menor que se mantiene activo, trabajando todos los días o sólo los fines de semana. La situación mayoritaria, sin embargo, es mantener sólo una condición de estudiante, y en el caso de trabajar, hacerlo principalmente en temporada de vacaciones o sólo esporádicamente.

Sin embargo, más allá de sus variaciones, hay un elemento que subyace a todas estas lógicas de construcción de futuro y es el predominio de una postura por sobre todo «pragmática». Cuando preguntamos por los requisitos más importantes para formar una familia propia, la alternativa más relevante fue lograr antes una buena situación económica, que concentró al 45% de los casos, y la segunda, con el 30%, tenía que ver con el haber completado los estudios. Es decir, entre estas dos alternativas, que correlacionan fuertemente, se llevan el 75% de los casos. Independiente del nivel de escolaridad al que se aspira, de la modalidad, del género o del grupo de origen, la búsqueda de un bienestar económico mediado por los estudios, resume la demanda de estos jóvenes, lo que desde ya plantea un desafío social y político complejo: la necesidad de garantizar a cada alternativa de formación —tanto a la Humanista Científica como a la Técnica Profesional— y a cada opción de educación superior —a la universitaria, a la profesional y a la técnica—, un grado de seguridad que resulta impensable de continuar las tendencias que ha seguido la estructura ocupacional de la última década, que ha tendido a privilegiar los títulos universitarios, sobre todo los del área administrativa, y a estancar a los oficios técnicos intermedios (León y Martínez, 2001).

6. FUTUROS POSIBLES

Pudimos recorrer algunos aspectos relevantes que forman parte de los trayectos que han seguido los jóvenes que asisten al sistema municipalizado, y pudimos explorar las principales tendencias sobre los distintos modos en que están proyectando sus vidas, y que más adelante retomaremos. Cierto es que lo que hemos podido registrar son sólo anticipaciones llenas de imaginación, futuros posibles, anhelos de una situación futura. No podemos saber lo que ocurra en adelante, si en el futuro efectivamente se haga lo que se aspira, que se llegue a ser lo que hoy día se quiere.

Ahora, si lo ponemos en clave de trayectorias sociales, lo más importante es que si bien los datos muestran que el capital escolar heredado por el grueso de los alumnos del sistema municipalizado es bajo, los niveles de escolaridad de las distintas fracciones vienen en aumento. A ritmos diferentes, pero todos en aumento. Que una cuarta parte de los padres haya completado la secundaria, refleja ya un giro respecto al nivel de escolaridad de sus antecesores, los adultos mayores, cuyos niveles de escolaridad son más bajos que el resto de la po-

blación, sobre todo en los estratos más bajos (Mideplan, 2001). Los efectos de este fenómeno a nivel de la subjetividad de los grupos es notorio. De hecho, cuando la madre o el padre completa la educación secundaria, se genera una inflexión respecto a los grupos de menor escolaridad al cruzar esta variable con cualquiera que indague el curso escolar o las aspiraciones y proyectos futuros. Además, el hecho mismo que estos jóvenes se encuentren actualmente de camino a completar la educación media, para muchas familias primera generación que alcanzaría ese nivel, cambia las formas de generación de juventud y modifica las estrategias de reproducción legítimas en los sectores populares, tradicionalmente más ligadas al trabajo que a la escolarización. La presencia de estas lógicas a nivel de la mentalidad de estos grupos, o del *habitus*, como diría Bourdieu, es evidente y quedó grabada en varios pasajes de las conversaciones grupales. A pesar que el discurso se haya producido desde la vivencia de la desventaja respecto a los jóvenes de otras clases, que se expresa en la sensación de inferioridad del estudiante del sistema público municipalizado frente al de los sistemas subvencionados y particular pagado, el discurso que pregona a la educación como única vía que asegura trayectorias ascendentes forma parte central del habla respecto al futuro. En efecto, los proyectos más frecuentes que los jóvenes piensan realizar al terminar la secundaria se ligan principalmente a la continuación de estudios, aunque para lograrlo deban combinar trabajo y estudios o trabajar primero para luego estudiar; y de las alternativas que ofrece el sistema de educación superior, el ingreso a la universidad es la aspiración mayoritaria.

En este sentido, el efecto de trayectoria que arrastra el cambio en las estrategias que formulan quienes hoy son jóvenes, que cristaliza en la legitimidad y valoración que atribuyen al camino escolar, contiene también una cara generacional. *En el habla de estos sujetos, los padres ya no representan la imagen a imitar, sino el límite a superar.* No quieren ser *lo* que es el padre o la madre, sino *más* que ellos. La idea de *surgir* es un punto fundamental y marca el tono de su discurso. Todos quieren surgir y el camino que aparece más efectivo es el de la escolarización. El futuro no deja de ser incierto, puede estar en sus ciudades o en otro lugar, incluso en otro país, pero no hay dudas que cualquiera sea el camino que se tome, «los estudios» son indispensables, un requisito para «ser alguien en la vida», pero también para «ser mejores personas», en una frase repetida que refleja que sobre la educación todavía quedan depósitos sobre su potencia para generar un «progreso moral», que era parte central del ideario educativo de la modernidad.

La pregunta que queda es hasta qué punto la sociedad o el «sistema social» en su conjunto está preparado para responder a la demanda por educación que se plantean. Y luego, hasta qué punto será capaz el sistema productivo de integrar a cada nueva oleada de egresados. Pregunta pertinente, teniendo en cuenta que la proliferación de instituciones de educación superior en todos sus tipos y en todas las regiones del país, ha multiplicado varias veces la cantidad de títulos que se oferta, mientras el sistema productivo no se expande a la misma velocidad, sobre todo en el sector de las ocupaciones técnicas intermedias, que es precisamente donde se ha tendido a concentrar el nivel de estudios de quienes han egresado del sistema municipalizado. Pregunta pertinente también si tenemos en cuenta que en la sociedad chilena no basta con el rendimiento ni con el nivel de estudios para ascender en la «escala social».

CAPÍTULO VI

**CURSO ESCOLAR
Y OFICIO DE ESTUDIANTE**

CURSO ESCOLAR Y OFICIO DE ESTUDIANTE

1. PRIMEROS PASOS: EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ENSEÑANZA BÁSICA

PARA LOGRAR VISUALIZAR el trazado de las trayectorias de los jóvenes adolescentes estudiantes de enseñanza media de establecimientos municipalizados, interesa indagar en los puntos de inicio y de inflexión que van conformando su camino, constatando un momento inicial, la continuidad en su situación actual, y la proyección, en términos de proyectos y expectativas, que permite visualizar este presente. Cada una de estas distintas posiciones en la estructura social está relacionada, sin duda, a las características del capital heredado propias de cada una de las familias de los estudiantes, desde la perspectiva material, social y simbólica; además van generando, junto al devenir de las distintas estructuras sociales, nuevos mecanismos de reproducción y escalamiento social, determinando el camino a seguir en los pasos sucesivos, tanto desde la acción como de la significación y autocomprensión de los distintos momentos de esta trayectoria, y de las proyecciones que las diferentes posiciones sociales generan, ya sea para su continuidad, desarrollo, retroceso o cambio.

Desde el punto de vista educacional, el cual es considerado en las distintas esferas como el principal factor de movilidad social, el punto inicial corresponde al ingreso al sistema escolar, el cual se produce cada vez antes de los cinco años. Es así como los alumnos del estudio, cuyas edades fluctúan entre los 13 y los 20 años aproximadamente, asistieron a jardín infantil en más de un 57% de los casos, cifra que contrasta con el 11,7% de personas de la V Región entre cero y cinco

años que asisten a algún establecimiento educacional preescolar (Mideplan, 2004). En los datos de la encuesta, existe una clara relación entre el nivel educacional de los padres y la asistencia al jardín infantil, donde aumenta desde aproximadamente el 56% en el caso de padres que no alcanzaron la educación básica completa, hasta alrededor del 70% en aquellos padres que completaron estudios superiores. Este aumento de cobertura de la educación preescolar, en este grupo, se relaciona con la mayor participación laboral de los padres con estudios superiores, que ven la educación preescolar como una vía de resguardo de los hijos dada las limitantes temporales que sus trabajos implican.

Sin embargo, esta mayor cobertura de la educación preescolar no implica necesariamente una mejor preparación para enfrentar la educación básica y media. En la educación básica, sólo un 58% de los encuestados con un rendimiento calificado por ellos como *muy bueno* asistió al jardín infantil, siendo la menor participación en comparación con el resto de los rendimientos, mientras que en la enseñanza media, la mayor cobertura de educación preescolar se encuentra entre quienes presentaron rendimientos insuficientes el último año, en comparación con alumnos de mejores rendimientos.

De este modo, el jardín infantil no aparece como un factor determinante en los rendimientos posteriores de los alumnos, en el sentido de nivelar el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para ingresar a la educación básica. Esto no significa que el paso por la educación preescolar sea indiferente, pero puede que el impacto positivo se verifique más bien, y solamente, en los primeros años de la educación básica, produciéndose un deterioro posterior o una nivelación *hacia abajo* en los años educacionales ulteriores. Cabe entonces plantearse la pregunta respecto de cuál es el real aporte de la educación preescolar, de hasta qué punto significa un apoyo verdadero en la motivación tendiente a la nivelación de las competencias de los futuros estudiantes, o dónde radica esta probable desmejora una vez insertos en la educación básica y media.

El inicio formal del proceso educacional se produce, más allá de haber hecho uso o no de la oferta de educación preescolar, en el ingreso a la enseñanza básica. Elegir —dentro de las posibilidades que el capital humano y social de la familia permite— el tipo de establecimiento en el cual se estudiará, es la primera decisión escolar fundamental para los años venideros. La población en estudio, los alumnos de enseñanza media de liceos municipales, en su gran mayoría (casi el 65%) rindieron la educación básica en establecimientos municipaliza-

dos. Casi un 15% estudió solamente en un colegio particular subvencionado, mientras que alrededor de un 18% estudió en establecimientos particulares pagados o subvencionados una parte del tiempo, y el resto en establecimientos municipales, siendo los principales motivos el cambio de domicilio y problemas conductuales o relacionales en los establecimientos anteriores.

La elección del tipo de establecimiento en que cursaron la educación básica presenta una directa relación con el nivel educacional de los padres. Mientras éste es más bajo, mayor es la proporción de estudiantes que ha estudiado solamente en establecimientos municipales, mientras que los hijos de padres con mayor escolaridad aumentan su participación en establecimientos particulares subvencionados o pagados. Se empieza a configurar, sin embargo, la mayor influencia de la escolaridad del padre en las decisiones *institucionalizadas*, ya que es el nivel educacional del progenitor el que influye en mayor medida en el *tipo* de establecimiento en que el hijo cursa la enseñanza básica, cuando el padre tiene mayores niveles de escolaridad, mayor es la proporción de alumnos que estudiaron en sistemas distintos al municipalizado.

Cuadro 1
*Dependencia establecimiento donde cursó la educación básica
por escolaridad del padre*

Dependencia establecimiento	Escolaridad del padre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
Sólo municipal	77,2	69,4	67,7	59,5	57,2	47,5	64,4
Otro sistema escolar	22,8	30,6	32,3	40,5	42,8	52,5	35,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Alrededor del 69% de los alumnos encuestados manifiesta haber tenido un *buen* o *muy buen* rendimiento en la educación básica, mientras el 30% recuerda haber tenido un rendimiento *regular*, independiente del tipo de establecimiento en que la haya cursado. Respecto a los problemas de aprendizaje, un 73% de los alumnos manifiesta haber presentado dificultades de este tipo (con mayor presencia entre las mujeres que entre los hombres), asociadas principalmente a la realización de operaciones matemáticas, la capacidad de atención y concentración, y la expresión oral (con menos de un 20% de estudiantes que

declara haber repetido algún curso de la educación básica). La presencia de estas dificultades de aprendizaje en la educación básica se presenta fuertemente ligada a la escolaridad de los padres. Mientras mayor es el nivel educacional de éstos, hay una menor proporción de estudiantes que declaran haber tenido problemas de aprendizaje en la educación básica. Es interesante, sin embargo, que la proporción de estos problemas disminuye ininterrumpidamente hasta los padres que completaron la educación media, aumentando la presencia de problemas de aprendizaje en aquellos que no completaron estudios superiores.

Cuadro 2
*Problemas de aprendizaje en la educación básica
por escolaridad de la madre*

Problemas de aprendizaje	Escolaridad de la madre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
Sí	79,8	75,7	72,6	69,9	72,6	65,9	73,3
No	20,2	24,3	27,4	30,1	27,4	34,1	26,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Como se verá más adelante, los hijos de este grupo de padres manifiestan en general una situación desmejorada respecto de quienes completaron la enseñanza media, y muy inferior a aquellos que se titularon de alguna profesión, situación asociada, probablemente, a la falta de legitimidad de la educación como mecanismo de ascenso social en aquellos padres que se han visto enfrentados a la experiencia de la deserción o del fracaso académico, no encontrando mayores diferencias entre sus niveles de desarrollo y los de aquellos padres que sólo completaron la educación media. A su vez, se constata que el nivel educacional de la madre tiene una mayor injerencia en la ausencia o presencia de los problemas de aprendizaje presentados en la educación básica (sobre todo a nivel de padres titulados de alguna profesión, donde el título de la madre pesa más, en este aspecto, que el título del padre), ya que, así como la escolaridad del padre va influyendo decisivamente en las decisiones *institucionales*, el de la madre influye en la manera en que se sobrellevan esas decisiones a nivel doméstico y afectivo, independientemente de si trabaja o no. En términos gruesos, el padre influye más en la decisión de dónde se estudia, pero es la madre quien mayormente acompaña ese estudio.

2. ¿EDUCACIÓN MEDIA CIENTÍFICA-HUMANISTA O TÉCNICO-PROFESIONAL? IMPLICANCIAS DE UNA DECISIÓN

El paso de la educación básica a la enseñanza media presenta, para estos alumnos, dos alternativas, cada una con implicancias distintas, que van trazando, en más de una forma, las bifurcaciones de sus trayectorias. Cada una de estas modalidades de educación media contiene en sí misma la huella de los capitales heredados de la familia y el entorno socioeconómico, junto a diferentes perspectivas de crecimiento y de integración social. Por una parte, la modalidad de educación científica-humanista (CH) implica la preparación de los estudiantes para la consecución de estudios superiores en las áreas científicas o humanistas. La enseñanza técnico-profesional (TP), en tanto, prepara por una parte a sus alumnos para integrarse rápidamente al mundo del trabajo, o si existen las posibilidades para continuar estudios técnicos de nivel superior. Cualquiera de estas decisiones contiene en sí misma implicancias con el pasado y con el futuro. Optar por una educación científico-humanista significa apostar por la continuidad de estudios superiores, lo que lleva implícito la existencia —idealmente— de posibilidades reales de concretar esta aspiración. En este sentido, y considerando las condiciones socioeconómicas y culturales de la población en estudio, la opción por la educación media técnico-profesional se presenta como una elección más pragmática: dadas las limitaciones materiales, e incluso la falta de perspectivas educacionales producto de la desvalorización del proceso educativo, o de plano la ausencia siquiera de la educación superior como posibilidad en este grupo de jóvenes y sus familias. La educación media técnico-profesional aparece como una opción real de obtener una certificación de competencias laborales mientras se cumple con la educación media, lo que permitiría, eventualmente, acceder al mercado del trabajo una vez alcanzada la licenciatura media, acelerando el proceso de integración de estos estudiantes al mundo laboral, como una manera de reproducir o escalar en sus condiciones sociales, económicas y culturales.

La población en estudio se divide, casi exactamente a la mitad, entre estudiantes de liceo científico-humanista y de liceo técnico-profesional,¹ —comparando modalidades a nivel de tercero y cuarto año medio—. En la elección de la modalidad de estudio interviene, en

1 En el presente análisis, no se consideran los casos de estudiantes de establecimientos polivalentes.

primer lugar, el sexo de los estudiantes. En los establecimientos técnico-profesional hay una escasa presencia de mujeres en comparación con los liceos científico-humanista. Otro factor que incide en la elección de la modalidad es la escolaridad de los padres. En general, a mayor escolaridad de los padres, aumenta la preferencia por la modalidad científico-humanista, dada, desde el punto de vista material, por la mejor posición laboral de padres con mejor escolaridad, que les permite considerar como opción la continuidad de estudios superiores, y desde el punto de vista subjetivo, por la legitimidad de la educación como medio de ascenso social. La tendencia es que, en la medida que aumenta el nivel de escolaridad de la madre, va aumentando gradualmente el porcentaje que asiste a la modalidad científico-humanista (desde 22% en el grupo de menor nivel de escolaridad, hasta el 39% en los con madre titulada de alguna profesión). Lo inverso ocurre con la modalidad técnico-profesional, ya que disminuye en la medida que aumenta el nivel de escolaridad de la madre, desde el 29% en el grupo que completó la educación básica, al 20%, aproximadamente, de los hijos de madres tituladas de alguna profesión. En general, la proporción de alumnos de enseñanza media técnico-profesional es más alta que la de alumnos de liceos científico-humanista hasta el grupo de alumnos hijos de madres que no terminaron la enseñanza media. Al pasar al grupo que sí terminó la educación media, la relación se invierte y pasa a ser mayor el porcentaje de alumnos en liceos científico-humanista que de establecimientos técnico-profesional.

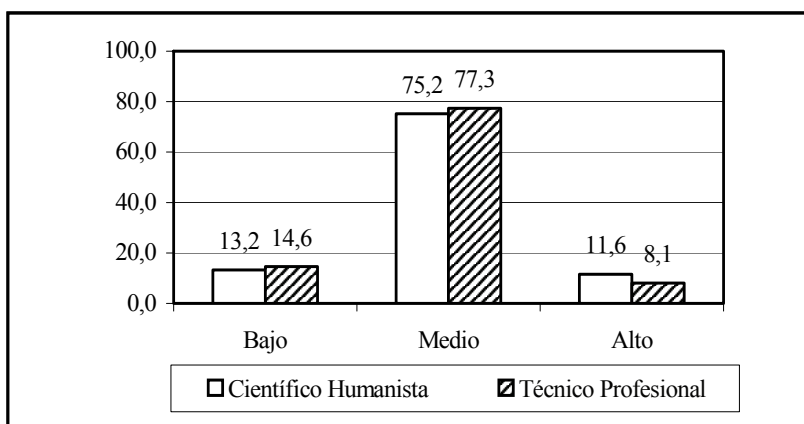
La influencia de la escolaridad del padre está asociada a la elección de modalidad fundamentalmente cuando éste presenta un bajo nivel de escolaridad, ya que los porcentajes de alumnos de la modalidad científico-humanista tienden a ser menores, y mayores los de la modalidad técnico-profesional, en comparación con madres de bajos niveles de escolaridad. Una posible explicación, es que en hogares con padres y madres de baja escolaridad, es principalmente el trabajo del padre y su nivel sociocultural el que determina los caminos a seguir por el resto de los integrantes de la familia, es decir, en hogares de padres con baja escolaridad, el nivel educacional del padre se hace sentir con más fuerza a nivel material y subjetivo que en familias de padres de mayor escolaridad, donde la influencia de ambos se va homologando.

Cuadro 3
Modalidad de enseñanza por escolaridad del padre

Modalidad de enseñanza	Escolaridad del padre						Total
	Primaria		Secundaria		Superior		
	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	No terminó	Terminó	
Científico humanista	38,3	43,0	48,1	51,7	63,2	63,4	49,5
Técnico profesional	61,7	57,0	51,9	48,3	36,8	36,6	50,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

No sólo la escolaridad de los padres son parte del capital heredado, también lo es el grado de consumo cultural al que la situación socio-familiar les permite tener acceso. Los estudiantes de liceos científico-humanista manifiestan acceder a un grado de consumo cultural un poco más elevado que los alumnos de liceos técnico-profesional, lo que les permitiría tener una visión más amplia de sus posibilidades y su futuro, más allá de lo que el sistema educacional les muestra como adecuado a su condición.

Gráfico 1
Consumo cultural por modalidad



Otro factor que interviene en la modalidad, entendida en este sentido de trayectoria, es la dependencia del establecimiento en que los alum-

nos cursaron estudios básicos, entendiéndola como una posición inicial que, junto a la escolaridad de los padres y el sexo, influye en el camino a seguir y en las significaciones que se entregan al proceso educativo y de elección de modalidad, dadas las diferencias de expectativas y de preparación que entrega un establecimiento municipal o particular (subvencionado o pagado).

Cuadro 4
*Modalidad de enseñanza
por dependencia establecimiento donde cursó la educación básica*

Modalidad de enseñanza	Dependencia establecimiento		Total
	Sólo municipal	Otro sistema escolar	
Científico humanista	48,2	53,0	50,1
Técnico profesional	51,8	47,0	49,9
Total	100,0	100,0	100,0

Los alumnos que cursaron su educación básica sólo en establecimientos municipalizados se inclinan, en una mayor proporción, por la educación media técnico-profesional, frente a los alumnos que vivieron la experiencia de estar en algún momento de la enseñanza básica en establecimientos particulares pagados o subvencionados. Éste se debe a una multiplicidad de factores: por una parte, aquellos alumnos que estuvieron en establecimientos fuera del sistema municipal provienen de familias con ingresos y niveles de escolaridad un tanto mejores en comparación con aquellos que sólo estudiaron en colegios municipalizados; en segundo lugar, ya a nivel subjetivo, los alumnos de colegios particulares (especialmente pagados) van entendiendo que el camino de la educación es el principal motor de ascenso e integración social, teniendo como perspectiva incorporarse al mundo del trabajo una vez cursados —idealmente— estudios superiores, más allá de las posibilidades reales de lograrlo. Los alumnos que cursaron toda la educación básica en establecimientos municipalizados, en tanto, son más conscientes de la falta de posibilidades, al no ver en la educación recibida mayores perspectivas de llegar a cursar estudios superiores, emergiendo la educación técnico-profesional como una alternativa real de obtener un *título* o *cartón* que les permita acceder de mejor forma al mundo laboral.

Respecto de la evaluación de la modalidad, casi el 55% considera que fue una buena decisión, mientras que alrededor del 3% que fue

una mala opción. Más del 22% de los alumnos encuestados plantea que aún no pueden evaluar la decisión de la modalidad. Los liceos científico-humanista manifiestan una evaluación menos positiva respecto de la decisión de estudiar en esa modalidad de enseñanza que los técnico-profesional. Los alumnos de esta modalidad, en tanto, manifiestan una mejor evaluación por esta decisión. Sin embargo, en ambas modalidades una amplia mayoría de los alumnos califica de buena la decisión de estudiar cada modalidad, a la vez que es más alta entre los científico-humanista que en los técnico-profesional la proporción de quienes todavía no la pueden evaluar.

Al analizar la evaluación de la modalidad por curso, en la educación científico-humanista y en la educación media técnico-profesional, aumenta la buena percepción respecto de la decisión de seguir la modalidad de enseñanza en tercero y cuarto año medio, en contraste con primero y segundo año medio, principalmente entre los alumnos técnico-profesional, en los que, sin embargo, en cuarto año medio se provoca una menor valoración de la decisión. En cambio en los alumnos científico-humanista, si bien es menor la proporción de alumnos de tercero y cuarto año medio que califican de buena la decisión de seguir la actual modalidad, hay un crecimiento sostenido. En otras palabras, la decisión se valora mejor a medida que aumenta el curso o grado escolar en alumnos científico-humanista, mientras que en técnico-profesional decae la buena valoración en cuarto año medio, asociada posiblemente al mayor conocimiento de la especialidad y a la falta de concordancia entre las posibilidades puestas en el estudio de ésta frente a las que se les presentan como reales.

Más arriba se expresan los antecedentes que subyacerían a la opción por una u otra modalidad, buscados en el capital heredado, y especialmente en la escolaridad de los padres, junto al *corpus* de condicionantes objetivas y subjetivas que se generan en el paso por la educación básica. Resulta interesante, entonces, indagar en el contexto que acompañó a la elección de la modalidad de estudios medios o secundarios, dada por las motivaciones personales y familiares.

Los estudiantes destacan que, en primer lugar, lo que más tomaron en cuenta para ingresar a su actual modalidad de enseñanza son los gustos y las motivaciones personales (38% aproximadamente) —las que sin duda se originan y son parte del horizonte de sentido que el capital heredado y el paso por la educación básica van moldeando—, seguido por la oportunidad para continuar estudios superiores (23%) y la rapidez para acceder a oportunidades de trabajo (casi 17%). Un 23%, en

tanto, manifiesta haber tomado la decisión basado en nada en especial. Esta decisión se torna menos libre cuando de elección de establecimiento se trata. Más de un 35% manifiesta haber elegido el establecimiento actual porque no tenían otra alternativa, mientras el 26% lo eligió porque tiene la carrera que buscaban, porcentaje que inequívocamente corresponde a establecimientos técnico-profesional. Sólo un 8,3% declara haber elegido el liceo actual porque prepara de mejor manera la Prueba de Selección Universitaria (PSU), proporción que indica la baja importancia que la preparación para educación universitaria presenta en estos sectores, ya sea porque no está en sus proyectos, o porque se confía en otros elementos de preparación, como los preuniversitarios, o se baraja como alternativa la educación superior privada, alternativas poco esperables en este grupo de estudiantes.

Al analizar las motivaciones de elección por sexo, la alternativa principal sigue siendo la de gustos y motivaciones personales, con un poco más de presencia entre las mujeres (39,1%) que entre los hombres (36,1%). Para éstos, en tanto, en segundo lugar de importancia se ubica *la rapidez para acceder al mundo del trabajo* (22,2%), duplicando a las mujeres (11,9%). Para ellas, la segunda motivación en importancia es la *posibilidad de continuar estudios superiores* (25,1%), porcentaje que es más bajo entre los hombres (20,6%). Se aprecia, de esta forma, que los varones se enfrentan de manera más realista o pragmática a sus alternativas futuras, coartando sus aspiraciones a lo que las limitaciones económicas, sociales o culturales puedan indicarle, las que van determinando la decisión de estudiar en un liceo científico-humanista o uno técnico-profesional. Sin embargo, esta manera de enfrentar la decisión importante de optar por la modalidad de estudios medios no la realizan solos —a pesar de ser sólo la mitad de los encuestados quienes declaran haber recibido orientación por parte de la escuela—, ya que es en la familia donde estas opciones se evalúan, considerando la escasa edad de los estudiantes al momento de optar por el tipo de establecimiento donde cursarán la educación media. A pesar de esto, más del 53% manifiesta haber tomado la decisión en solitario, mientras más del 43% la tomó junto a uno o ambos padres. Destaca la baja presencia de acompañamiento por parte de los colegios, ya que entre profesores y orientadores apenas sobrepasan el 1% de los casos.

Al indagar en cómo el acompañamiento recibido influyó en los factores determinantes que los hicieron optar por una u otra modalidad, vemos que quienes tomaron la decisión con el padre, se distribuyen de forma más o menos pareja entre las distintas motivaciones,

siendo las más importantes la rapidez para acceder a oportunidades de trabajo (casi 29%) y los gustos y motivaciones personales (alrededor del 28%). En el caso de los que fueron acompañados en la decisión sólo por la madre, la motivación más importante son los gustos y motivaciones personales (32%). En comparación con el padre, el acceder al trabajo tiene menos importancia entre aquellos que tomaron la decisión en conjunto con su madre (poco más del 18%), siendo incluso más relevante las oportunidades para continuar estudios superiores (23%). Cuando la decisión la toma con ambos padres, la alternativa de los gustos y motivaciones adquiere mayor importancia (poco más del 36%) y sube también la importancia de las oportunidades de estudios superiores (casi 25%). A su vez, y como es de esperar, los que dicen haber tomado solos la decisión se orientan principalmente por sus gustos personales (poco más de 41%), muy por encima de las posibilidades de continuar estudios superiores (alrededor de 22%) o de la rapidez para encontrar un trabajo (13%).

De esta manera, se observa que mientras las madres refuerzan los gustos personales y la posibilidad de continuar estudios superiores, los padres, en general, manifiestan una actitud más pragmática y realista —dadas las escasas posibilidades de acceder a la educación superior de estos grupos— limitando las expectativas a una visión cortoplacista orientada a la rápida inserción laboral, en lugar de darse la oportunidad de explorar posibilidades más diversas.

Junto a las condicionantes materiales, sociales y subjetivas que inciden en la elección de la modalidad, esta misma decisión tiene consecuencias en la proyección que hace este grupo de alumnos sobre su futuro. La modalidad de educación media cursada entrega a los estudiantes un nuevo abanico de significaciones respecto de sí mismos y de la posibilidad de desarrollarse en la sociedad, ya sea en el ámbito de la educación o el empleo, configurándose —afianzándose o modificándose— la forma de los distintos itinerarios vitales.

Al explorar en los proyectos que los estudiantes de las distintas modalidades tienen a su egreso de la educación media, se constata que los alumnos de los liceos técnico-profesional tienen una mayor tendencia a querer trabajar de inmediato una vez egresados (casi 25%) que los estudiantes de liceos científico-humanista (menos de 8%). Éstos tienen como proyecto principal al egreso continuar estudios superiores (más del 48%) frente a los liceos técnico-profesional (menos del 25%), quienes manifiestan, a su vez, una importante presencia de quienes quieren trabajar un tiempo y luego estudiar (14%), la cual

es el doble que en los liceos científico-humanista. Esto refleja claramente que los estudiantes *aprenden bien la lección*, ya que adoptan como propias las metas de sus respectivas modalidades de estudio, más allá de la posibilidad real de acceder a la educación superior, en el caso de los liceos técnico-profesional, y de acceder rápidamente a trabajos acordes a la calidad de técnico de nivel medio, en el caso de los liceos científico-profesional.

Si ahora se circunscribe la proyección a la meta escolar, se encuentran importantes diferencias entre una modalidad y otra. Si bien es cierto que en ambas modalidades la alternativa más frecuente es el ingreso a la universidad, es en los liceos científico-humanista donde esta opción es más fuerte (más del 61%), frente a los de modalidad técnico-profesional (alrededor del 39%). En esta línea, para estos últimos alumnos, está más presente la idea de tener como meta sólo el completar la educación media (más del 28%) que para los alumnos de establecimientos científico-humanista, lo que está asociado a esta mayor disposición a integrarse al mundo del trabajo inmediatamente terminada la enseñanza media.

Cuadro 5
Mayor meta educacional por modalidad de enseñanza

Mayor meta educacional	Modalidad de enseñanza		Total
	Científico humanista	Técnico profesional	
Completar secundaria	12,7	28,1	20,4
Ingresar a un CFT	2,8	6,9	4,8
Ingresar a un IP	13,4	14,5	14,0
Ingresar universidad	61,3	39,1	50,2
No lo tengo claro	9,8	11,3	10,6
Total	100,0	100,0	100,0

Llama la atención la escasa presencia de los centros de formación técnica (CFT) y de los institutos profesionales (IP) en el horizonte de estos estudiantes. Si bien se cumple la lógica que indica que los alumnos de los liceos técnico-profesional presentan una mayor predilección por estas instituciones que los alumnos científico-humanista, aun así la presencia es muy baja: 6,9% en liceos técnico-profesional, frente un 2,8% en liceos científico-humanista.

Más allá de la presencia de las diversas alternativas de proyectos educacionales o no educacionales que los alumnos se plantean como

probables al egresar de la educación media, no cabe duda que estudiar una carrera de educación superior sigue siendo el gran anhelo de los jóvenes de nuestra sociedad actual, permeados por ofertas de financiamiento, preuniversitarios, y un sinfín de alternativas académicas en institutos profesionales y universidades privadas que amplían el campo más allá de las instituciones tradicionales. Es por ello que, más allá de las posibilidades reales de integrarse a la educación superior, resulta interesante indagar en los criterios de selección de las posibles carreras, en que también se refleja el conjunto de subjetividades de alguna manera generadas por la modalidad de estudios medios que cursan los estudiantes. Si bien es cierto que la mayoría se guiaría por la afinidad de la carrera con sus intereses y habilidades, en los liceos técnico-profesional este porcentaje es sensiblemente menor que en los liceos científico-humanista (45,9% frente 61,4%), ya que en los establecimientos técnicos un importante porcentaje de alumnos (más del 32%) optaría por una carrera pensando en el campo laboral, frente al 18% de los alumnos científico-humanista que comparten este criterio. Asimismo, son estos últimos alumnos los que en mayor medida se preocupan del costo de la carrera, en comparación con los estudiantes de liceos técnicos, ya que éstos tienen también como alternativa estudiar en institutos profesionales, que tienen un menor costo que las universidades, que es hacia donde se orientan los alumnos científico-humanista.

Las aspiraciones ya mencionadas se alimentan, más allá de las condicionantes objetivas y subjetivas del itinerario que han seguido estos estudiantes, de la confianza en términos de optimismo o pesimismo en el logro de sus metas, junto a las posibilidades reales de alcanzarlas. En este ámbito netamente subjetivo, mediante el cual se da significación a las propias capacidades y a las condiciones del entorno, cabría esperar también que la modalidad de estudios medios influyera en estas percepciones. Sin embargo, en ambos grupos —salvo mínimas diferencias— hay altos niveles de optimismo en alcanzar las metas propuestas, con una pequeña tendencia de los estudiantes científico-humanista a un mayor pesimismo. Respecto de las posibilidades, en ambas modalidades los estudiantes manifiestan tener muchas opciones de alcanzar sus metas, no obstante haber una importante proporción de ellos que afirma no tenerlo claro.

En el ámbito de los proyectos de vida, los alumnos de liceos científico-humanista manifiestan una mayor tendencia a postergar la realización de ciertos hitos vitales en comparación con los estudiantes de

establecimientos técnico-profesional. Es así como la mayoría de los alumnos de liceos científico-humanista esperan abandonar el hogar familiar, completar los estudios y conseguir su primer empleo formal a partir de los 24 años, mientras la mayor parte de los alumnos de liceos técnico-profesional pretenden abandonar el hogar familiar y conseguir su primer empleo formal entre los 20 y los 23 años, a la vez que en su mayoría esperan completar sus estudios hasta los 19 años de edad. Se configuran así dos tipos proyectos diferenciados por la orientación de la modalidad de educación media cursada: mientras los alumnos de liceos científico-humanista esperan alcanzar estos hitos probablemente después de cursar estudios profesionales, técnicos o de capacitación, los estudiantes de liceos técnico-profesional se proyectan en mayor medida orientados a la inserción laboral inmediata, esto es, adelantando los hitos de la vida adulta en comparación con los alumnos científico-humanista.

Gráfico 2
*Edad en que espera abandonar el hogar familiar
por modalidad de enseñanza*

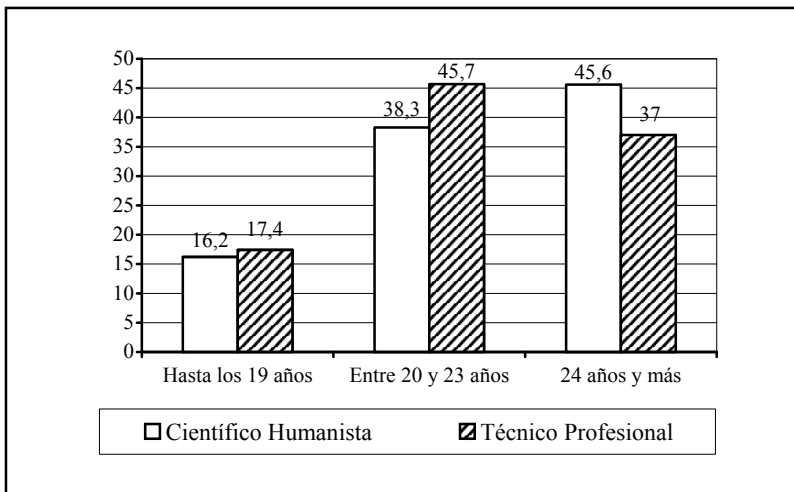


Gráfico 3
 Edad en que espera conseguir empleo formal
 por modalidad de enseñanza

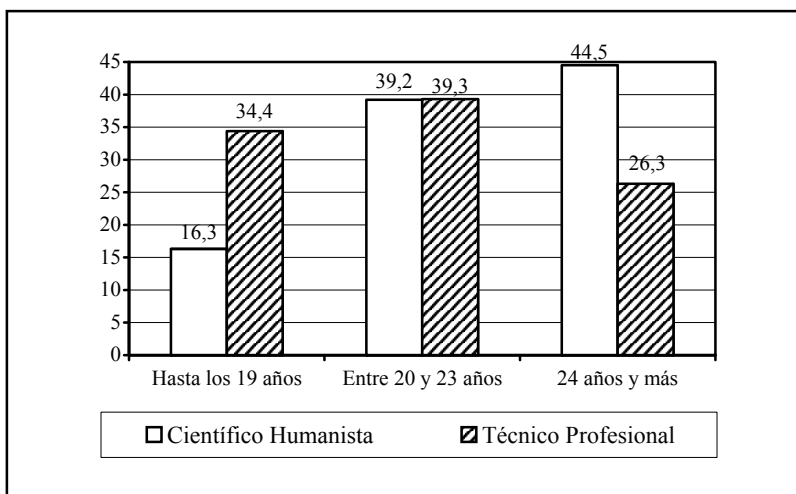
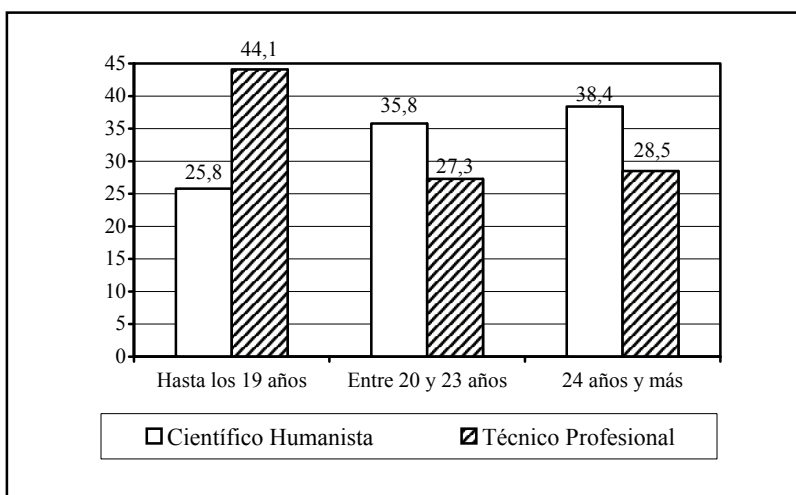


Gráfico 4
 Edad en que espera completar estudios
 por modalidad de enseñanza

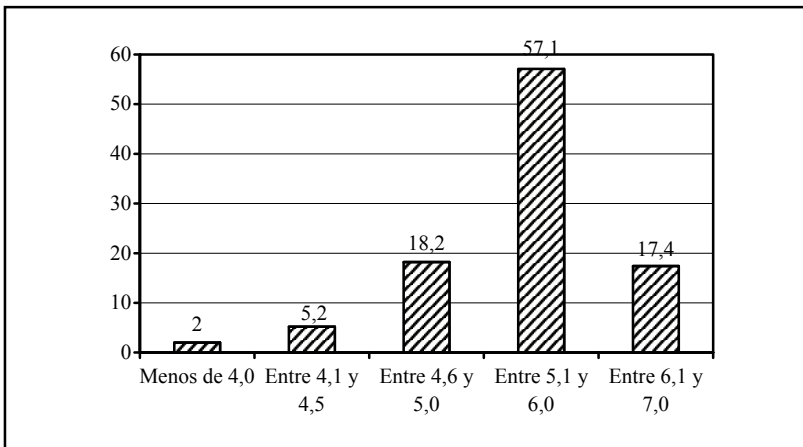


3. EL OFICIO DE ESTUDIANTE: RENDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS

Las condicionantes materiales, familiares, sociales y personales, no sólo influyen en la toma de ciertas decisiones que van configurando las trayectorias vitales de estos jóvenes. También van configurando la manera en que se desenvuelven en cada uno de los estadios de sus proyectos de vida. En el ámbito escolar, los jóvenes deben desplegar cierto abanico de estrategias con miras a un egreso exitoso que les permita concretar sus respectivos proyectos. De esta manera, las subjetividades individuales y familiares van dando forma a determinada actitud para enfrentar el estudio, que tienen su correlato en los rendimientos de estos estudiantes. Estas actitudes están influenciadas por el conjunto de ideas y representaciones que el estudiante y su entorno tienen acerca de la educación, junto a las condicionantes objetivas que van delimitando ese campo de acción y la generación de estas interpretaciones y actitudes.

En el ámbito del rendimiento de la enseñanza media en el último año, en la escala de 1 a 7, siendo 4 la calificación mínima de aprobación, más del 57% de los estudiantes encuestados se ubica en el rango considerado bueno (entre 5,1 y 6,0). Poco más del 17% obtuvo como promedio entre 6,1 y 7,0, más del 23% entre 4,1 y 5,0, mientras el 2% obtuvo una nota insuficiente.

Gráfico 5
Rendimiento último año



Entre los factores de contexto que acompañan el rendimiento, en primer lugar es posible considerar el sexo de los estudiantes. Si bien tanto hombres como mujeres la mayor proporción se ubica en el rango entre 5,1 y 6,0, la proporción de las mujeres que se ubica en el rango más alto de notas (21,9%) es significativamente mayor que el de los hombres (12%). Del mismo modo, en los rangos inferiores la relación se invierte: entre 4,6 y 5,0, el porcentaje de hombre es de 21,8% y el de mujeres 15,2%; entre 4,1 y 4,5 el porcentaje de los hombres es el 6,5% y el de mujeres el 4,2%; en el rango de notas menor de 4,0, el porcentaje de hombres es de 2,7% y de mujeres de 1,7%. De esta manera, se observa que las mujeres presentan mejores rendimientos que los hombres en la educación media.

El rendimiento también se ve influenciado por el capital cultural heredado —el que no sólo moldea el punto de partida, sino que continúa influyendo, como se verá, en el desarrollo del itinerario—, fundamentalmente por el nivel educacional de la madre. Los datos indican que la escolaridad de la madre tiene una relación directa con el rendimiento de los estudiantes. Esta constatación abre el camino a preguntas relativas a la diferenciación de roles al interior de la familia respecto del itinerario escolar de los alumnos: ¿cuáles son los roles de la madre y del padre en este desarrollo?, ¿es efectivamente la madre quien acompaña en la vida cotidiana el proceso, es el padre quien *toma las decisiones*?, ¿efectivamente mientras mayor sea el nivel educacional de una madre, son esperables mejores resultados educacionales de los hijos? Cabe preguntarse también cómo se compatibiliza el mejor rendimiento de hijos de madres de mayor escolaridad, si éstas, dada su condición, presentan más opciones de estar insertadas al mundo del trabajo, y si el presentar mayores niveles de instrucción les permiten a estas madres acompañar de manera más efectiva a sus hijos, a pesar del menor tiempo que puedan dedicarle a este acompañamiento. Más allá de lo injusto o inequitativo que pueda parecer este rol preponderante de la madre, los datos indican que los efectos de una menor o mayor escolaridad materna son preponderantes en el desempeño escolar de los alumnos.

Es así como la tendencia es que a menor escolaridad de la madre sea mayor la proporción de casos que se ubican en los niveles de rendimiento más bajo. Los porcentajes más altos de alumnos con rendimiento insuficiente, se dan en el grupo en que la madre completó la educación básica (2,8%) seguido del que no la completó (2,6%), mientras el porcentaje más bajo se da en el grupo en que la madre no completó estudios superiores (0,6%).

Resulta curioso que en el grupo en que la madre tiene un título profesional, el porcentaje de casos que se ubica en el nivel más bajo de rendimiento es mayor que el porcentaje del grupo en que la madre no terminó la secundaria y que sí la terminó: 1,8% para el primer caso y 1,6% para los otros dos casos. Probablemente, esto tenga su origen en que una mujer con estudios superiores incompletos tiene menos posibilidades de trabajar que una madre que sí completó estudios superiores, pudiendo colaborar en la educación de su hijo de mejor forma, en términos de calidad de tiempo que puede entregarle, y en mejor calidad, en comparación con aquellas madres que sólo llegaron a la enseñanza media.

En el nivel de rendimiento entre 4,1 y 4,5, la tendencia es clara: el porcentaje de casos que se ubica en este nivel desciende en la medida que aumenta el nivel de escolaridad de la madre. Va del 6,2% en el grupo en que la madre no completó la educación básica, hasta un 4,4% en el grupo en que la madre se tituló de una profesión. El único quiebre aquí se produce en el grupo en que la madre no terminó estudios superiores, en que los niveles llegan a 5,6%.

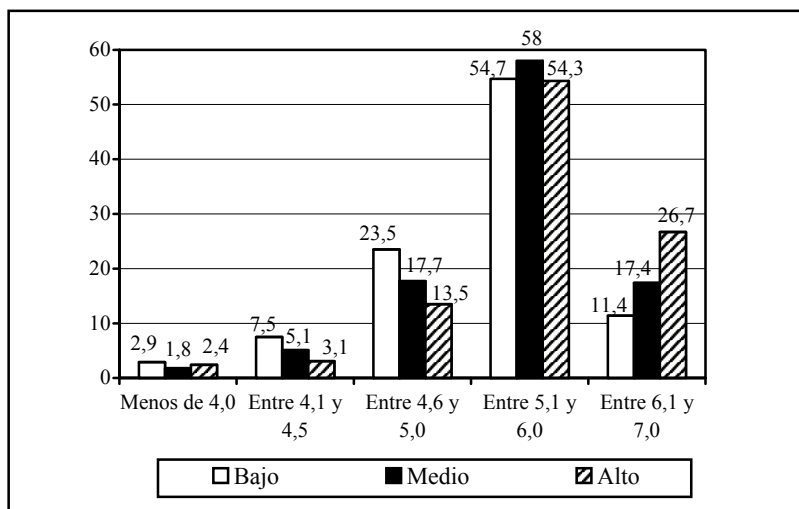
La misma tendencia se produce en el nivel que está entre 4,6 y 5,0: el porcentaje es más alto en el grupo en que la madre no completó la educación básica (19,8%), y va descendiendo en la medida que aumenta el nivel de escolaridad, aunque de manera gradual hasta el grupo con educación media incompleta; el quiebre se produce con el 15,6% del grupo en que la madre sí completó la enseñanza secundaria, sin embargo, en el grupo en que la madre no completó estudios superiores vuelve a los niveles anteriores (19,8%) para luego bajar hasta el 14,1% en las que sí los completaron. Sorprende la posición relativamente desmejorada en los grupos de mejor rendimiento de los hijos de madres con estudios superiores incompletos. La experiencia del fracaso educacional, de la carrera truncada, podría estar generando cierta deslegitimación del papel de la educación como mecanismo de mejoramiento de la posición social, o también a que, si bien pueden acceder a empleos, éstos son de menor calidad que aquellas madres con estudios superiores completos, y tienen menos tiempo para dedicarle al hogar que aquellas madres sin estudios superiores, que tienen menores posibilidades de trabajar.

En el nivel de rendimiento que va entre 5,1 y 6,0, que es el que concentra la mayor proporción en todos los grupos, los aumentos en el nivel de escolaridad no tienen mayor influencia en la generación de diferencias. Y en el nivel de rendimiento más alto, entre 6,1 y 7,0, la

tendencia es que los porcentajes aumenten en la medida que aumenta el nivel de escolaridad de la madre. El único quiebre se produce nuevamente en el grupo en que la madre no completó estudios superiores.

Respecto al grado de consumo cultural y su relación con el rendimiento, se observa que en los alumnos con un grado de alto consumo cultural aumenta la proporción de estudiantes con mejores rendimientos, mientras que en quienes manifiestan tener un bajo nivel de consumo cultural, aumenta la proporción de alumnas y alumnos con rendimientos menores que 5,0.

Gráfico 6
Rendimiento por consumo cultural



Tan importante como el rendimiento actual es la curva de rendimiento de estos estudiantes, ya que eso los coloca en una posición descendente o ascendente en el logro de sus aspiraciones, por lo menos educacionales. Es así que mientras la mayoría (casi 47%) declara que ha venido superando su rendimiento, hay un 20% que afirma que lo ha venido empeorando.

La experiencia laboral juvenil también influye en el rendimiento de los estudiantes. Mientras los rangos de notas más bajos —hasta 5,0— tienen mayor importancia entre quienes han trabajado que entre quienes no lo han hecho, de aquellos que han realizado algún trabajo sólo un 13,9% se ubica en el rango de notas más alto, a diferencia de

quienes no han trabajado, quienes en más del 20% de los casos se ubican en este rango de rendimiento.

Al analizar la situación laboral actual, los efectos que produce el trabajo aparecen más claros. El grupo que trabaja y estudia todos los días es el que en mayor porcentaje se ubica en los tres niveles más bajos de rendimiento y que en menor porcentaje se ubica en los de mayor rendimiento.

Cuadro 6
Promedio de notas año pasado por situación laboral actual

Promedio de notas	Situación laboral actual						Total
	Trabaja					Estudia	
	Y estudia todos los días	Fines de semana	En vacaciones	Ocasional	Está buscando		
Menos de 4,0	4,3	2,3	2,9	3,0	1,6	1,6	2,0
Entre 4,1 y 4,5	8,3	6,1	4,1	5,4	8,7	4,8	5,2
Entre 4,6 y 5,0	24,9	23,7	19,1	18,7	21,6	16,6	18,2
Entre 5,1 y 6,0	51,8	57,8	59,0	60,2	53,3	57,3	57,2
Entre 6,1 y 7,0	10,6	10,2	14,8	12,7	14,8	19,6	17,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Al comparar los porcentajes de este grupo con los que sólo estudian, las diferencias que se observan en cada rango de notas son significativas. Así, mientras el 10,6% de los que trabajan todos los días y el 10,2% de los que trabajan los fines de semana se ubica en el rango de notas más alto, el porcentaje entre aquellos que sólo estudian sube al 19,8%. En el rango de notas más bajo, mientras el porcentaje de los que trabajan todos los días llega al 4,3%, el de los que sólo estudia llega al 1,6%. En el rango de notas entre 4,1 y 4,5, el porcentaje de los que trabajan todos los días llega al 8,3% mientras que el de quienes sólo estudian es de 4,8%. Entre 4,6 y 5,0, el de los que trabajan todos los días es de 24,9% y el de los que sólo estudian, 16,6%. Se constata de esta forma el perjuicio que, por lo menos en términos del rendimiento, provoca el trabajo en los jóvenes en edad escolar.

El rendimiento es el principal indicador del resultado de la aplicación de estrategias de los estudiantes para alcanzar sus proyectos personales. Por esto, cabe esperar que alumnos con rendimientos distintos no sólo tengan diferencias en la manera en que enfrentan el estudio, sino también en la manera como proyectan su vida.

Es así como mientras menor es el rendimiento, más similares son los porcentajes con que se distribuyen los casos entre los distintos proyectos y mayor el nivel de incertidumbre. La tendencia es que a medida que aumenta el nivel de rendimiento, menor es el porcentaje de casos que quiere encontrar un trabajo, mayor el de quienes quieren continuar estudios superiores y menor el de quienes *no lo tienen claro*.

Cuadro 7
Proyecto al egreso por promedio de notas año pasado

Proyecto al egreso	Promedio de notas año pasado					Total
	- 4,0	4,1-4,5	4,6-5,0	5,1-6,0	6,1-7,0	
Encontrar trabajo estable	29,9	28,5	24,0	14,8	7,2	16,2
Continuar estudios superiores	24,4	19,6	22,3	35,7	52,5	35,2
Trabajar y estudiar	22,0	21,4	22,8	24,1	23,8	23,7
Trabajar, luego estudiar	3,9	9,8	11,8	11,1	8,2	10,5
No lo tengo claro	19,7	20,8	19,2	14,1	8,3	14,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En los grupos con mejor rendimiento, la posibilidad de continuar estudios superiores va apareciendo cada vez con más fuerza en las proyecciones de los alumnos, desplazando a la opción de trabajar inmediatamente. El efecto del rendimiento en las proyecciones, se refleja en las metas educacionales de estos estudiantes. Como tendencia general, en los tres grupos con menor rendimiento —hasta 5,0— la meta más frecuente es completar la educación media. La tendencia es que ese porcentaje vaya bajando en la medida que mejora el nivel de rendimiento, que baja el nivel de incertidumbre y que sube el porcentaje de casos que quiere ingresar a la universidad.

En el grupo con más bajo rendimiento está el mayor porcentaje de casos que quiere solamente completar la educación media (casi 40%) y que quiere ingresar a un CFT (casi 11%). La alternativa del CFT es, de hecho, más alta en los niveles más bajos de rendimiento. En este nivel de rendimiento también se da el porcentaje más bajo de casos que quiere ingresar a un IP (6,3%) y a la universidad (21,9%), y el más alto porcentaje de casos que no tienen claro su proyecto (21,1%).

Al pasar al siguiente rango de rendimiento, lo más destacado es el descenso en el porcentaje de casos que ingresaría a un CFT (baja de 10,9% a 5,9%), de los que solamente completaría la educación media (36,2%) y de aquellos que no lo tienen claro (18,1%). Mientras au-

menta el porcentaje de quienes ingresarían a un IP (de 6,3% a 14,5%) y a la universidad (25,9%).

Al pasar al grupo entre 4,6 y 5,0 las tendencias se repiten: baja el porcentaje que quiere completar solamente la enseñanza media (33%), y el que no tiene claro su proyecto (15,3%). Sube el porcentaje que quiere ingresar a la universidad (28,4%) y el que quiere ingresar a un IP (17,2%).

Al pasar al siguiente rango de notas se producen variaciones significativas: el porcentaje de los que quiere completar solamente la educación media baja 13 puntos y llega al 20,1%, y el porcentaje que quiere ingresar a la universidad también sube de manera importante, casi un 20% respecto al grupo anterior, llegando al 47,1%. Al pasar a este rango de nota, el porcentaje que quiere ingresar a un IP baja respecto al grupo anterior (16%), también baja el de los que quiere ingresar a un CFT (5,4%) y el de los que no tiene claro su aspiración escolar (11,4%).

Al pasar al rango de más alto rendimiento también se producen variaciones significativas en todas las alternativas: el porcentaje de los que sólo quieren completar la secundaria baja al 7,5% y llega a su nivel más bajo, lo mismo que el porcentaje que quiere ingresar a un CFT (2,5%) y el de los que no tiene claro su proyecto (8%). El porcentaje de los que quiere ingresar a un IP también baja, llega a un 8,5%, sólo mayor al 6,3% de los de más bajo rendimiento. Por último, lo que es más significativo de este grupo, el porcentaje que aspira ingresar a la universidad llega a su nivel máximo, un 73,5%.

En los datos se refleja la relación entre el rendimiento y las metas educacionales. A medida que aumenta el rendimiento, bajan las proporciones de quienes sólo esperan terminar la educación media. Al llegar a un rendimiento considerado bueno, comienza a bajar la preferencia por CFT, aumentando de manera constante quienes esperan estudiar en IP, tendencia que se revierte en las notas destacadas, donde baja la preferencia por IP, aumentando considerablemente el porcentaje de quienes pretenden continuar estudios superiores.

El proyecto en el ámbito de la educación está inmerso en un proyecto vital de más amplio alcance. La opción de querer establecer una familia con hijos es la principal alternativa en los distintos grupos —si bien aumenta a medida que mejora el rendimiento—. A su vez, las opciones de vivir en pareja sin hijos o vivir solo, van disminuyendo su presencia a medida que mejora el rendimiento de los estudiantes, lo que no necesariamente implica que en los grupos de menor rendimien-

to se visualicen estilos de vida menos conservadores en comparación con los estudiantes de mejores rendimientos, sino que para éstos, este tipo de proyectos se visualiza de manera más concreta, aunque de modo más tardío. Es así como los alumnos de mejores rendimientos tienen mayor presencia entre aquellos que pretenden abandonar el hogar familiar, completar estudios y conseguir su primer empleo formal a partir de los 24 años.

Quienes manifiestan menor tendencia a *no tener claro* su proyecto vital son los estudiantes de menor rendimiento en comparación con los alumnos de mejores calificaciones en el último año, debido, quizás, a que los alumnos con bajo rendimiento tienen menos expectativas, ya que, por lo menos en el aspecto educacional, sus alternativas son mucho más restringidas. De ahí su relativa menor incertidumbre respecto al futuro, en comparación con aquellos de mejor rendimiento, quienes tienen más opciones para proyectarse al futuro, por lo que saber exactamente dónde y cómo se estará en un par de años es menos nítido.

Toda perspectiva traducida en proyectos y metas, tiene su correlato en las posibilidades que se visualicen para su realización. Si bien es cierto que en general los estudiantes se sienten con pocas posibilidades de realizar sus proyectos en el Chile actual, hay una pequeña tendencia entre los alumnos de mejor rendimiento a pensar que tienen pocas posibilidades, dado que estos alumnos se han puesto a sí mismos metas más altas que chocan con la realidad del contexto en que se desarrollan.

Sin embargo, más allá de las posibilidades reales que perciban en relación a sus proyectos educacionales o vitales, el mejor rendimiento permite visualizar el futuro con mayor optimismo —considerando que, en general, estos alumnos se mueven en un contexto de optimismo generalizado—. Es en el caso de los pesimistas donde se nota de manera clara esta tendencia, ya que, si bien es cierto es relativamente bajo el porcentaje de alumnos con esta opinión, es menor aún en aquellos que tienen un mejor rendimiento.

Este optimismo, asociado al ámbito del rendimiento, se traduce en la manera en que los alumnos afrontan su propio desempeño escolar, las aspiraciones con que rinden una prueba o realizan un trabajo. Esta manera de mirarse a sí mismos y a su desempeño deriva en una serie de expectativas sobre sus propias capacidades, que es diferente en los alumnos de distinto rendimiento. En los grupos con mayor rendimiento se da la más alta proporción de casos que aspira a estar entre los mejores del curso cuando rinde una prueba (62,8%), porcentaje

que es el doble más alto que el rango de nota inmediatamente inferior (32,8%) y cuatro veces el porcentaje de los rangos entre 4,6 y 5,0 (17%) y menor a 4,0 (16,2%).

El grupo que más aspira a estar cerca del promedio del curso es el que está entre 5,1 y 6,0 que es el mayoritario (29,3%). Los porcentajes en los grupos con bajo rendimiento son similares, se mueven entre el 23,8 y el 25,6%. El porcentaje más bajo se da entre quienes se encuentran en el rango de nota más alto.

La adopción de una postura conformista, orientada a obtener la nota mínima para aprobar el curso, es la alternativa más frecuente para los niveles de rendimiento bajos e intermedio. Salvo el grupo de mayor rendimiento en que esta alternativa se da en bajo porcentaje (18,6%), y el caso del grupo con nota entre 5,1 y 6,0 (37,9%), en el resto de los grupos su valor casi alcanza el 60% para los alumnos de peores rendimientos.

El rendimiento de los alumnos no sólo se ve influenciado por el capital heredado de la familia y el contexto, sino también por los problemas de aprendizaje que puedan presentar en el proceso educativo —los que a su vez pueden estar potenciados o disminuidos por la familia, los profesores—. En el caso de los estudiantes de la muestra, casi el 88% manifiesta haber presentado o presentar en el transcurso de la educación media algún problema para aprender.

El nivel educacional de la madre influye, si bien no de manera decisiva, en la presencia de problemas de aprendizaje, ya que desde casi el 91% en hijos de madres sin la enseñanza básica completa, disminuye a menos del 82% en hijos de madres tituladas de alguna profesión. Asimismo, al aumentar la escolaridad de la madre aumenta el porcentaje de casos de alumnos con problemas de aprendizaje que fueron apoyados por la familia, mientras que, al disminuir la escolaridad materna, aumentan los alumnos que fueron apoyados por otras personas o que no fueron apoyados.

Al relacionar la existencia de problemas de aprendizaje con el grado de consumo cultural, se observa una mayor presencia de estas dificultades a menor grado de consumo cultural (desciende desde casi el 91% de estudiantes con problemas de aprendizaje entre quienes poseen bajo grado de consumo cultural, a menos del 80% en alumnos alto consumo), destacándose de nuevo el papel del acceso a los medios artísticos, culturales y de información, ya no sólo en la apertura de expectativas, sino también en la entrega de herramientas efectivas que redundan en mayores rendimientos.

Cuadro 8
Problemas de aprendizaje por grado de consumo cultural

Problemas de aprendizaje	Grado de consumo cultural			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Sí	90,8	88,0	79,8	87,6
No	9,2	12,0	20,2	12,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Respecto a la dependencia del establecimiento en que rindieron la educación básica, los alumnos que sólo la cursaron en escuelas municipalizadas muestran una leve tendencia a tener una mayor proporción de ellos que presentan algún problema de aprendizaje.

La presencia de problemas para aprender en la educación básica no se presenta como un indicador eficaz que permita extrapolar esa condición a la enseñanza media, ya que de quienes afirmaron no haber tenido problemas de aprendizaje en la educación básica, sólo el 28,3% dice no tener ninguna dificultad en la enseñanza media, mientras que 71,7% no tenía problemas en la educación básica y sí los presenta en la media.

Del grupo que presenta dificultades de aprendizaje en la educación media, más del 40% tiene problemas al realizar operaciones matemáticas, más del 29% tiene dificultades de concentración y para prestar atención, y poco más del 19% en la expresión oral. Las mujeres presentan una mayor tendencia que los hombres a tener dificultades con las operaciones matemáticas, mientras éstos superan a las mujeres en los problemas de atención, concentración y expresión oral.

Al asociar los distintos tipos de problemas de la educación básica y la enseñanza media, la tendencia es que los problemas se repitan, aunque ningún tipo de dificultad se mantiene completamente. El problema que más tiende a superarse es el de la expresión escrita. Y se constata, además, que son las operaciones matemáticas las que más aumentan con el tiempo.

La repitencia es la máxima experiencia de fracaso escolar que puede experimentar un estudiante. Implica, más allá de las causas, quedar rezagado respecto de su generación, entrar en una dinámica de relaciones distintas, en que la estigmatización no es un fenómeno extraño. En el grupo de estudiantes de la muestra, casi el 14% manifiesta haber repetido de curso en la educación media, con poco más del 1%, habiendo repetido más de una vez. La repitencia de un curso en la educación básica incide de manera marginal en la repitencia en la

educación media, ya que sólo un 17,4% de quienes repitieron en la educación básica volvió a hacerlo en la media, sólo un 3% más que el porcentaje general.

Al indagar en las razones de la repitencia de uno o más cursos en la enseñanza media, más del 45% de los repitientes se responsabiliza a sí mismos de su mal rendimiento, al afirmar que se debió a su falta de interés en los estudios. Casi el 18% atribuye la repitencia a sus problemas para aprender, otra vez responsabilizándose a sí mismos, lo que se reitera en el 16% que lo atribuye a las reiteradas inasistencias y en el 12% que busca la explicación en sus problemas conductuales.

El repetir de curso puede tener efectos positivos y negativos —y, por supuesto, puede no tener efectos— en la trayectoria escolar de estos alumnos. Al visualizar, entre quienes han repetido de curso, las mayores consecuencias de haber llegado a esa situación, casi un 34% indica que vivir esa experiencia lo ha motivado a mejorar sus estudios, mientras casi un 28% indica haber perdido confianza en sus capacidades (mientras casi el 23% no le dio mayor importancia). En este punto cobra relevancia el esfuerzo desplegado en el año de la repitencia. Es de esperar que aquellos que hicieron un real esfuerzo en obtener calificaciones suficientes sientan una real decepción consigo mismos y con sus capacidades, mientras aquellos que son conscientes de no haber hecho todo lo posible, probablemente se motiven para hacerlo la próxima vez.

El repetir, además, no solamente influye en el desempeño escolar ni en el aspecto emocional. Genera efectos subjetivos en los proyectos educacionales y vitales, y en los niveles de optimismo.

En lo que respecta al proyecto al egreso, la repitencia en la educación media parece influir en el aumento de los grados de incertidumbre. Quienes han repetido manifiestan una mayor tendencia al trabajo inmediato que quienes no han repetido de curso en la educación media, quienes se inclinan más por la opción de continuar estudios superiores. Quienes más optan por la salida laboral directa son los que ponen como causa de su repitencia la falta de materiales de estudio, inclinándose aun con mayor fuerza por trabajar y estudiar al mismo tiempo. Entre quienes repitieron por su poco interés en los estudios, la mayor proporción quiere continuar estudios superiores, y son quienes más optan por afirmar que no tienen claro su proyecto.

Respecto de la meta escolar, la repitencia marca diferencias en la proporción de casos que optan por dejar cuarto medio como tope de escolaridad, donde quienes han repetido en un 10% más se inclinan

por esta alternativa. Entre quienes han repetido en la enseñanza media, además, hay una mayor tendencia a querer ingresar a un centro de formación técnica, y una menor proyección en la educación universitaria.

Si bien no hay grandes diferencias en las posibilidades que se visualizan para lograr los proyectos, quienes repitieron de curso en la educación media manifiestan una mayor tendencia a creer que no tienen ninguna posibilidad de realizarlas en el Chile actual.

De acuerdo a lo anterior, no hay grandes diferencias en los niveles de optimismo entre quienes han repetido en la educación media y quienes no lo han hecho, sino que las diferencias se dan en la proporción de pesimistas y muy pesimistas: 9,2% de los que han repetido está pesimista y 3,3% del mismo grupo está muy pesimista, frente a 5,4% y 1,8%, respectivamente, de quienes no han repetido.

Un punto fundamental, en lo que se ha definido como *oficio* del estudiante, está dado por las estrategias que despliegan los alumnos y sus familias en el ámbito escolar, con el objetivo de obtener un buen rendimiento que permita la realización de sus respectivos proyectos. Sin embargo, estas estrategias se pueden orientar tanto a metas relativas a la superación de la condición de origen, o la reproducción de esta situación, lo que se traduce en distintas maneras de enfrentar el estudio y las expectativas puestas en él. Así como estas actitudes se relacionan con la significación de las metas educacionales y vitales, se conectan, a su vez, al conjunto de significados y condiciones objetivas derivadas de la situación familiar y social de origen. De esta forma, es de esperar que estudiantes con una situación relativamente mejor que la media de su entorno, cifren mayores expectativas en el estudio como mecanismo de movilidad social, que aquellos para los que estas metas ni siquiera se contemplan en el ámbito de la utopía.

En relación a la actitud personal de los alumnos, casi el 62% indica que se preocupa personalmente de ellos, más de un 23% se preocupa sólo cuando lo presionan sus padres, casi un 10% cuando son presionados por los profesores, mientras sólo poco más de un 5% manifiesta no preocuparse por los estudios. Al analizar estas actitudes de los estudiantes en relación con el nivel educacional de los padres, se observa que, a una mayor escolaridad de los padres, hay una mayor tendencia de los alumnos a preocuparse personalmente por sus estudios, y una menor a preocuparse cuando son sólo presionados por los profesores, manteniéndose relativamente constantes las proporciones de aquellos que no se preocupan por los estudios y aquellos que sólo se preocupan cuando son presionados por sus padres.

Al observar la relación entre la actitud de los estudiantes frente al estudio y el grado de consumo cultural, se constata que en los estudiantes con alto consumo, aumenta la proporción de aquellos que se *preocupan personalmente*, mientras que en aquellos de menor consumo cultural, la mayoría se preocupa solamente cuando es presionado por padres o profesores, o lisa y llanamente no se preocupan.

Cuadro 9
Preocupación por los estudios por grado de consumo cultural

Preocupación por los estudios	Grado de consumo cultural			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Personalmente	48,7	62,8	73,8	61,9
Por presión de padres	29,3	23,0	16,1	23,2
Por presión profesores	12,5	9,6	5,6	9,6
No me preocupo	9,5	4,7	4,5	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Al analizar la relación entre el trabajo y la preocupación por los estudios, hay una leve tendencia a aumentar la proporción de quienes se preocupan personalmente por sus estudios entre quienes no han trabajado en comparación con quienes sí lo han hecho (64,2% frente a 59,9%, respectivamente).

Sobre el uso de técnicas de estudio, más del 69% declara hacer uso de éstas *a veces*, menos de un 13% las utiliza *siempre*, y más de un 18% *nunca* utiliza técnicas de estudio. Al ver la aplicación de técnicas de estudio en relación a la escolaridad de los padres, se observa que aumenta levemente la tendencia a utilizarlas *siempre* entre los hijos de padres titulados de alguna profesión (de 11% a 17% aproximadamente). La mayor escolaridad de los padres, paradójicamente, no disminuye la proporción de quienes nunca utilizan técnicas de estudio.

Y en cuanto al grado de consumo cultural, en aquellos estudiantes con alto consumo, aumenta, en relación a los que declaran poseer un grado de consumo cultural medio o bajo, la proporción de alumnos que siempre utilizan técnicas de estudio, mientras que quienes nunca hacen uso de estas técnicas, se encuentran en mayor proporción entre quienes manifiestan tener un bajo grado de consumo cultural.

Cuadro 10
Uso de técnicas de estudio por grado de consumo cultural

Uso de técnicas de estudio	Grado de consumo cultural			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Siempre	7,6	12,2	23,2	12,6
A veces	65,3	70,5	63,3	69,1
Nunca	27,0	17,3	13,5	18,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

En cuanto a la relación entre la aplicación de técnicas de estudio y la condición laboral, se aprecia entre quienes no han trabajado una mayor proporción de estudiantes que siempre utilizan técnicas de estudio en comparación con quienes sí han trabajado (14,5% frente 10,9%). Este grupo, en cambio, presenta mayores porcentajes entre quienes utilizan estas técnicas sólo a veces o nunca.

La aplicación de técnicas de estudio tiene su reflejo inmediato en el rendimiento de los estudiantes. Así, entre quienes *siempre* utilizan técnicas de estudio, un tercio se ubica en el rango de notas entre 6,0 y 7,0, duplicando y triplicando a quienes utilizan estas técnicas *a veces* o *nunca*, respectivamente. A su vez, quienes utilizan estas técnicas sólo a veces, se concentran mayoritariamente en el rango que va entre 5,0 ó 6,0; mientras quienes nunca utilizan técnicas de estudio se concentran en el rango de notas entre 4,6 y 5,0.

Cuadro 11
Promedio de notas año pasado por uso de técnicas de estudio

Promedio de notas	Uso de técnicas de estudio			Total
	Siempre	A veces	Nunca	
Menos de 4,0	2,2	1,6	3,7	2,0
Entre 4,1 y 4,5	2,5	5,1	7,7	5,2
Entre 4,6 y 5,0	10,4	18,4	22,8	18,2
Entre 5,1 y 6,0	51,7	58,9	54,0	57,1
Entre 6,1 y 7,0	33,3	16,1	11,7	17,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

La utilización de técnicas de estudio no es una estrategia que sólo se relaciona con el rendimiento, sino que es un reflejo de la valoración que hace el estudiante del proceso educativo y de la importancia del

estudio, lo que está en íntima relación con sus proyectos educacionales y vitales.

En lo que respecta al proyecto al egreso, casi la mitad (48%) de quienes siempre utilizan técnicas de estudio quiere seguir estudiando al salir de cuarto medio. En la medida en que baja la frecuencia de aplicación de técnicas, baja también la proporción de los que quieren seguir estudiando (35,1% entre los que a veces, y 26,5% entre los que nunca). Por su parte, quienes nunca utilizan técnicas de estudio presentan la mayor proporción de estudiantes que pretenden trabajar una vez egresados de la educación media. El nivel de incertidumbre respecto del proyecto al egreso es mayor entre quienes nunca aplican técnicas de estudio (casi 23%) frente a quienes las aplican a veces (casi 14%) o siempre (7,6%).

En relación a las metas educacionales, la proporción de quienes quieren completar solamente la educación media aumenta en la medida que baja la frecuencia de aplicación de técnicas de estudio, desde 14,9% entre los que siempre las aplican, 21,1% entre los que a veces hacen uso de ella, y 27,3% entre los que nunca utilizan técnicas de estudio. Por su parte, las alternativas educativas como CFT o IP son mayores entre los que a veces utilizan técnicas de estudio. El ingreso a la universidad, que es la máxima aspiración en todos los grupos, es significativamente mayor entre los que siempre aplican técnicas de estudio (60,6%) que entre quienes las utilizan *a veces* (46,7%) o *nunca* (37,1%). La incertidumbre respecto del futuro educacional, en tanto, aumenta con la disminución de la frecuencia de aplicación de técnicas de estudio (desde 7,5% entre quienes siempre utilizan técnicas de estudio, 11,2% entre quienes las utilizan a veces y 18,4% entre quienes nunca hacen uso de éstas).

Junto a la explicitación de las metas, la visualización de las posibilidades de concretarlas también varía entre alumnos con distintos hábitos de estudio. Es así como la mayor proporción de los que creen tener muchas posibilidades para lograr sus metas se encuentra entre quienes siempre aplican técnicas de estudio (37,2%), en comparación con quienes hacen uso de estas técnicas a veces o nunca (29,8% y 23,5%, respectivamente). A su vez, la proporción de quienes creen no tener ninguna posibilidad es mayor entre los que nunca aplican técnicas de estudio (8,8%) que en los grupos restantes (3,5% entre quienes siempre las utilizan y 4,1% entre quienes las usan sólo a veces). También el grado de incertidumbre aumenta a medida que disminuye la frecuencia de utilización de técnicas de estudio (20,6% de los que

nunca aplican técnicas, frente a 14,3% de los que siempre las aplican y 17,8% de los que las utilizan sólo a veces).

Respecto del grado de optimismo, los que siempre aplican técnicas de estudio se ubican en una gran proporción (51%) en el más alto grado de optimismo, porcentaje significativamente mayor que el de los otros grupos que se ubican en esta categoría: 36,2% de los a veces y 30,7% de los que nunca. De todos modos, la proporción de los que se ubican en este grado de optimismo es alta para todos los grupos. En la categoría pesimista, en tanto, hay una clara tendencia al aumento de los porcentajes en la medida que disminuye la frecuencia de aplicación de técnicas de estudio (2,7% de los que siempre usan técnicas, 5,3% de los que a veces las utilizan, y 10,6% de los que nunca usan técnicas de estudio).

Un reflejo de las estrategias que usan los estudiantes en el ámbito escolar son las expectativas académicas expresadas en la labor estudiantil cotidiana, por ejemplo, la aspiración que tienen en el momento de rendir un control o prueba. Menos del 34% aspira a estar entre los mejores del curso, mientras más del 26% espera estar cerca del promedio del curso; y casi el 40% espera sólo obtener la nota para aprobar la asignatura. Al aumentar la escolaridad de los padres, principalmente del padre, aumenta el porcentaje de alumnos que espera estar entre los mejores del curso (aumentando de 27% a 41%, aproximadamente, entre padres sin educación básica completa y aquellos que tienen una profesión), aumenta también el porcentaje de aquellos que esperan estar cerca del promedio del curso, y disminuye notablemente (de 47% a 33% aproximadamente) el porcentaje de quienes sólo esperan la nota que les permita aprobar. Esto implica que la mayor escolaridad de los padres, unida a un mayor acompañamiento en el proceso educativo, el contar con mayores herramientas de estudio, junto a legitimar la educación como medio de movilidad social, que permite tener como proyecto la consecución de los estudios, genera una mayor solicitud de los estudiantes frente a su desempeño escolar, junto a una mayor perspectiva en este ámbito.

Estas disposiciones y expectativas se encuentran relacionadas también al grado de consumo cultural de los estudiantes. Entre quienes declaran tener un alto grado de consumo cultural, casi el 50% manifiesta que al rendir una prueba o control espera estar *entre los mejores del curso*, mientras que, entre aquellos estudiantes con bajo consumo cultural, hay casi un 54% que sólo aspira a *obtener la nota para aprobar la asignatura*.

Cuadro 12
Aspiración al rendir una prueba por grado de consumo cultural

Aspiración al rendir una prueba	Grado de consumo cultural			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Estar entre los mejores del curso	22,9	33,9	49,8	33,9
Estar cerca del promedio curso	23,2	27,3	21,5	26,2
Obtener nota sólo para aprobar	53,9	38,8	28,7	39,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Las aspiraciones de rendimiento van de la mano con las responsabilidades que ven los jóvenes frente a un mal desempeño. Casi un 84% se atribuye la responsabilidad a sí mismo, en términos de la *falta de estudio* para la prueba. Sólo alrededor de un 8% responsabiliza de su mal rendimiento a la *falta de capacidad para enseñar* de los profesores o a que se trata de *pruebas demasiado exigentes*.

El discurso autocrítico de los alumnos se refleja de manera clara en la opinión de los profesores, quienes en su gran mayoría (75%), atribuyen a la capacidad de aprender del estudiante las dificultades de aprendizaje que éstos presentan, mientras sólo un 14% lo atribuye a la metodología, y un porcentaje aún menor a las exigencias del currículo. Según los profesores, las dificultades de aprendizaje de sus alumnos dependen de los factores personales de éstos, y no de factores atribuidos a ellos, a la metodología o al sistema escolar. Asimismo, más del 90% piensa que son alumnos con algunas o muchas dificultades de aprendizaje. De nuevo, los profesores dejan la responsabilidad de las dificultades del proceso de enseñanza en los propios alumnos: ya sea en sus problemas psicoeducativos o de contexto sociofamiliar.

Se configura así un grupo de profesores para quienes el gran problema del sistema educativo son los alumnos, por factores cognitivos, conductuales o de contexto sociocultural. Y los alumnos aprenden esta lección, autorresponsabilizándose, a la vez, de sus dificultades escolares.

La actitud de los padres ante las malas calificaciones también es un indicador de la estrategia con que se enfrenta el estudio. Más del 57% de los estudiantes expresa que sus padres les exigen que mejoren su desempeño, más de un 18% afirma que lo *retan*, más de un 9% afirma que no le *dicen nada*, mientras sólo un poco más del 15% que los *ayudan a estudiar*. Es decir, sólo una mínima parte de los estudiantes afirma ser acompañado de manera constructiva por sus padres frente a las dificultades que se les puedan presentar en el ámbito del desempeño escolar.

Existe una relación, además, entre la actitud de los padres y el grado de consumo cultural de los alumnos, ya que si bien en estudiantes de consumos culturales altos, medios y bajos priman los hijos e hijas de padres que les *exigen que mejoren*, en los estudiantes de bajo consumo cultural aumenta la proporción de padres que *retan* ante las malas notas, mientras en los de alto consumo cultural se incrementa el porcentaje de padres que *ayudan a estudiar* a sus hijos.

Cuadro 13
*Actitud de los padres al obtener malas notas
por grado de consumo cultural*

Actitud de los padres al obtener una mala nota	Grado de consumo cultural			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Me retan	22,8	18,2	12,2	18,3
Me exigen que mejore	54,9	57,7	58,8	57,4
Me ayudan a estudiar	11,6	15,1	19,9	15,1
No me dicen nada	10,8	9,0	9,1	9,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Al analizar la relación entre la actitud de los padres frente a las malas notas y el rendimiento, en los distintos rangos de notas la más frecuente actitud de los padres es la exigencia de mejorar. La presencia del *reto* es más frecuente entre quienes tienen un rendimiento más bajo, y va disminuyendo en la medida que éste mejora (desde 28,9% en el grupo con menor promedio en último año, hasta 11,8% en el promedio más alto).

La actitud de padres *exigiendo que se mejoren* las calificaciones aumenta en la medida que se mejora el rendimiento: el porcentaje más bajo se da en el grupo con más bajo promedio, crece sostenidamente hasta el grupo con rendimiento entre 5,1 y 6,0 (60,3%) y al llegar al grupo con más alto promedio, desciende al 51,6%, porcentaje que es el segundo más bajo después del que muestra el grupo con más bajo promedio. La presencia de padres que ayudan a sus hijos a estudiar, es una actitud que se da con menor frecuencia entre quienes tienen promedios más bajos y que va creciendo en la medida que sube el promedio; el crecimiento es poco pronunciado hasta el grupo entre 5,1 y 6,0, ya que va desde un 12,5% a un 14,3%, sin embargo, al pasar al grupo de mayor promedio, el porcentaje sube significativamente, llegando al 21,7%; es decir, los alumnos con mejores promedios reciben acompañamiento y colaboración de sus padres ante las adversidades puntuales

del proceso educativo. A su vez, el grupo con mejor promedio presenta un importante porcentaje de alumnos a quienes sus padres *no les dicen nada* frente a las malas notas, generado probablemente por la mayor confianza en el rendimiento en general de los alumnos, que una excepción en este buen rendimiento no es considerado un hecho grave.

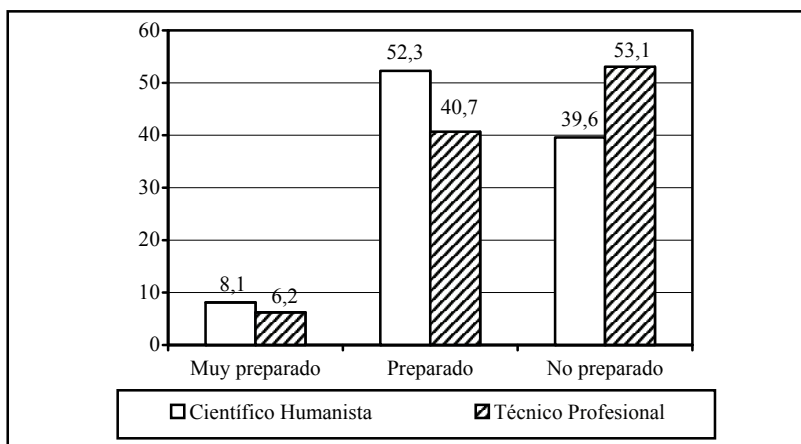
Las actitudes de los padres frente a las malas notas presentan diferencias según el nivel educacional de la madre. Lo más significativo, pero insuficiente comparado con la importancia de las alternativas de *reto* o *exigencia de mejoría*, es la del aumento de la opción de *ayudar a estudiar* a medida que aumenta la escolaridad materna, ya que va desde un 12,5% en el grupo con madres de menor escolaridad a un 18,2% en el grupo con mayor escolaridad. El quiebre en el ascenso se da, de nuevo, en el grupo de estudiantes con madres que no completaron estudios superiores, ratificando su posición desmejorada incluso frente a hijos de madres que sólo completaron la educación media.

El rendimiento, y las estrategias para enfrentar el estudio, van generando una percepción de los estudiantes sobre su preparación para enfrentar ciertos escenarios. Mientras casi el 54% se siente preparado o muy preparado para estudiar una carrera universitaria, más de un 72% siente esa confianza respecto de una carrera técnico-profesional, y casi un 86% la manifiesta respecto de desempeñarse bien en un trabajo.

En general, los alumnos de liceos científico-humanista se sienten mejor preparados que los alumnos de liceos técnico-profesional para enfrentar una carrera universitaria (60% frente a 47%, respectivamente, en categorías *preparados* y *muy preparados*). La tendencia se invierte respecto de la preparación para cursar una carrera técnico-profesional (57% de liceos científico-humanista frente a 91% de liceos técnico-profesional en iguales categorías). En ambas categorías es muy alta la proporción de alumnos que se siente preparado o muy preparado para desempeñarse bien en su trabajo (más de 80% en liceos científico-humanista, más de 92% en liceos técnicos-profesional).

La significación de haber trabajado, respecto de la preparación para una carrera universitaria, es levemente mayor el porcentaje de quienes no han trabajado que se sienten preparados o muy preparados en comparación con quienes sí lo han hecho. En el caso de las carreras técnicas las relaciones cambian, ya que es mayor la proporción de los que han trabajado que se siente muy preparado o preparado respecto de quienes no han trabajado. Sobre la preparación para trabajar, es mayor el porcentaje de quienes han trabajado que se siente muy preparado o preparado, en comparación con quienes no han trabajado.

Gráfico 7
Preparación para estudiar una carrera universitaria



Al comparar por sexo, no hay mayores diferencias en el nivel de preparación para estudiar una carrera universitaria entre hombres y mujeres. En cambio, frente a la preparación para una carrera técnica y para el trabajo, es mayor el porcentaje de hombres que se siente preparado o muy preparado en comparación con las mujeres.

Al indagar en el proyecto al egreso de la enseñanza media en cuanto al nivel de preparación para la universidad, es mayor el porcentaje de quienes pretenden continuar estudios superiores entre quienes perciben mayor sensación de preparación para estudiar en la universidad. A su vez, entre quienes no se sienten preparados, hay un amplio porcentaje (en comparación con los otros grupos de preparación) que tiene presente la alternativa de trabajar una vez egresados de la educación media.

En las metas educacionales, la alternativa de completar solamente la educación media tiene una mayor presencia entre quienes se sienten poco preparados para estudiar en la universidad, mientras que estudiar en un CFT o instituto profesional, si bien son bajas en comparación con la alternativa de estudiar en la universidad, aumentan a medida que baja la preparación para estudiar una carrera universitaria. A su vez, la incertidumbre de las alternativas educacionales también es mayor a medida que desciende la sensación del grado de preparación para estudiar en la universidad.

El rendimiento, en tanto, no presenta una relación unívoca con el grado de preparación para estudiar una carrera universitaria, ya que, independientemente del rendimiento de los alumnos, no se generan tendencias que permitan establecer relación entre el promedio del último año y el grado de preparación para estudiar una carrera universitaria, siendo relativamente claros en el caso de quienes no se sienten preparados para estudiar una carrera universitaria, porcentaje que decrece en los mayores rendimientos.

Los factores de rendimiento, y la configuración de expectativas en el ámbito educacional, generan una cierta visión de las necesidades que se deben cubrir para alcanzar las metas. Es así como los grupos con menor rendimiento creen, en un porcentaje mayor que los restantes grupos (casi 59%), que lo que necesitan para concretar sus metas es el apoyo de la familia, proporción que va en descenso a medida que aumenta el rendimiento, llegando a la mitad en el grupo de mejor promedio en el último año.

Los porcentajes de los que creen que necesitan mejor educación por parte del liceo son más altos en los grupos con menor rendimiento (14%), siendo levemente menores en los grupos de mejor rendimiento. A su vez, conforme aumenta el nivel de rendimiento, aumenta el porcentaje de los que creen que son necesarios *esfuerzo y persistencia*. De la misma forma, aumenta a medida que mejora el rendimiento el porcentaje de alumnos que piensa que necesita tener acceso a los *recursos que otorga el Estado*, ya que son justamente estos alumnos los que pretenden acceder a la educación superior, y dada su situación socioeconómica, saben perfectamente que para acceder a otros niveles educacionales deben recurrir a ayuda financiera.

Los alumnos de diferente rendimiento, en su mayoría, creen que lo más importante que han hecho para continuar estudios superiores es mejorar su rendimiento escolar. La preparación para rendir la PSU es más alta entre los alumnos de más alto rendimiento, mientras que la inscripción en un preuniversitario es más alta en los grupos de mayor y de menor rendimiento. En los diferentes rendimientos, hay un amplio porcentaje de alumnos que indican que no han hecho nada para continuar estudios superiores. Y la falta de interés por los estudios superiores, va aumentando a medida que desciende el rendimiento escolar.

Sobre la escolaridad de los padres, se puede indicar que un mayor nivel de escolaridad de la madre influye con más fuerza en la adopción de actitudes proactivas hacia los estudios, y que niveles más ba-

jos de escolaridad del padre influyen con más fuerza en el desinterés a los estudios superiores.

Al momento de explicitar los criterios por los que se elegiría una carrera universitaria, la mayoría se inclina por la afinidad por las habilidades e intereses, alternativa que aumenta su presencia a medida que aumenta el rendimiento del último año, de 30% a 66%, aproximadamente. Mientras menor es el rendimiento, aumenta la importancia del campo laboral de la carrera y de sus años de duración, así como aumenta la falta de interés en estudios superiores en los rendimientos más bajos.

A medida que aumenta la escolaridad de la madre es más importante la concordancia de la carrera con las habilidades e intereses, así como a mayor escolaridad materna descende la importancia de criterios como el campo laboral de la carrera y los años de duración, así como la falta de interés en estudios superiores, el que aumenta significativamente en el caso de hijos de padres con bajo nivel educacional.

Junto a las estrategias reflejadas en actitudes de los estudiantes y sus padres, el desempeño de los alumnos está relacionado también con la disposición de los elementos necesarios para llevar a cabo de manera adecuada sus estudios, como el espacio de estudio apropiado, libros y enciclopedias, computador, internet y materiales de estudio.

En cuanto a la disposición de espacios de estudio apropiados, casi un 75% afirma contar con esta condición, mientras alrededor de un 25% no cuenta con este espacio. Cuanto mayor es el nivel educacional de los padres, mayor disposición de espacios de estudio apropiado, especialmente respecto al nivel educacional del padre, ya que en general, en estos segmentos de población, es el padre quien trabaja, y como ese trabajo está directamente relacionado con su nivel educacional, a mayor escolaridad de los padres mayor disposición material, junto con estar presente el elemento subjetivo que legitima la educación, por lo que se invierten mayores recursos y voluntad en ella.

En cuanto a la disposición de libros y enciclopedias, casi el 85% afirma disponer de estos elementos, frente a más de un 15% que dice no contar con ellos. En la mayor disposición de estos elementos incide el aumento en el nivel educacional de los padres, pero en este caso incide más la escolaridad de la madre, ya que como es ella quien cumple principalmente la tarea de acompañar a los hijos en el estudio, es su preocupación la que influye en mayor medida en que éstos puedan contar con los elementos necesarios. A pesar de esto, sin embargo, la diferencia en la disposición de libros y enciclopedias entre padres de

baja y alta escolaridad es menos acentuada que con otros elementos de estudio, ya que puede haber poca disposición para tener espacios de estudio apropiado, pero en un hogar se simboliza la voluntad, o se reemplazan otras iniciativas de cooperación, con la presencia de una enciclopedia o diccionarios.

En disposición de un computador, casi dos tercios de los alumnos de la muestra no disponen de un computador. Sin embargo, en alumnos con padres titulados de alguna profesión, más de la mitad sí dispone de este elemento, ya que en las familias de padres profesionales esto no se ve como un lujo, sino como una herramienta de trabajo, en contraste con los hogares con padres de menor escolaridad, en los que, aunque se reconozca la importancia de un computador, no se cuenta con los recursos para adquirirlo.

La disposición de internet, poco más de un 10% de los alumnos dispone de esta herramienta, proporción que se reduce a 7% en los hijos de padres con educación básica incompleta. La proporción de alumnos que disponen de internet se incrementa hasta llegar a poco más de un cuarto entre los hijos de padres «titulados de alguna profesión». Aún así, sigue siendo un muy bajo porcentaje, sobre todo entre los alumnos de liceos técnico-profesional (10,3% frente a casi 16% de alumnos científico-humanista).

En general, hay una clara diferencia marcada por la gran distancia existente entre los hijos de padres «profesionales» y los hijos de padres con menor escolaridad, habiendo un salto entre los hijos con educación media completa, desmejorando un poco en hijos de padres con estudios superiores incompletos, manifestando de nuevo la desventaja de este grupo en relación con proyectos educacionales truncos, con metas propuestas inacabadas.

Si consideramos ahora el acceso a las herramientas de modernización, vemos que hay una clara relación entre la disposición de estos elementos y la escolaridad de los padres. Si bien en todos los grupos de escolaridad la mayoría de los alumnos dispone escasamente de estas herramientas, las diferencias sustanciales se encuentran en los que tienen una disposición nula y una disposición alta, ya que aumenta claramente la disposición a medida que aumenta la escolaridad de los padres, donde el aumento de escolaridad de la madre se relaciona, especialmente, con la disminución de la proporción de alumnos con nula disposición de herramientas de modernización. Asimismo, hay diferencias entre la modalidad del establecimiento y la alta o baja disposición de herramientas de modernización, ya que un 18% de los

alumnos de liceos técnico-profesional indica tener una *nula* disposición a las herramientas de modernización (frente a menos de un 15% de los alumnos científico-humanista), mientras presentan menos de un 7% de *alta disposición* (frente a casi un 14% de liceos científico-humanista).

Hay una relación entre el rendimiento y el acceso a las herramientas de modernización, ya que la proporción de aquellos que declaran tener *nulo* acceso es mayor entre quienes tienen peores calificaciones frente a aquellos del rango más alto de promedio. El porcentaje de quienes declaran contar con una disposición media y alta, aumenta a medida que mejora el rendimiento escolar. De este modo, es posible establecer una relación significativa directa entre el rendimiento y la disposición de herramientas de modernización.

Cuadro 14
*Disposición de herramientas de modernización
por promedio de notas año pasado*

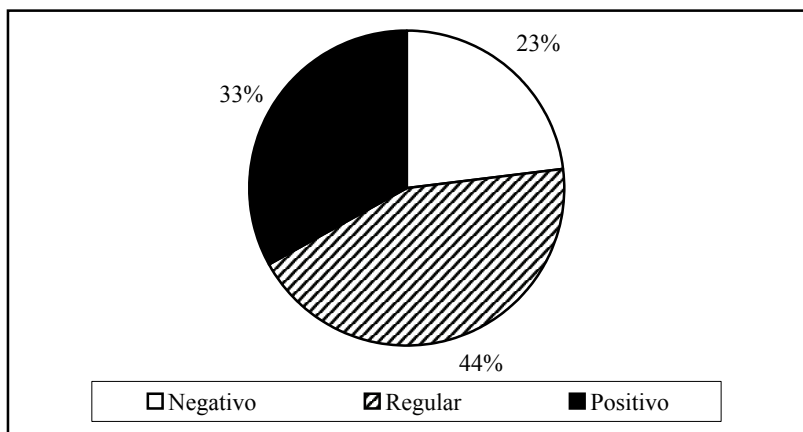
Herramientas de modernización	Promedio de notas año pasado					Total
	- 4,0	4,1-4,5	4,6-5,0	5,1-6,0	6,1-7,0	
Nula	28,2	26,5	23,4	16,1	11,9	17,5
Escasa	50,4	54,9	58,1	56,4	52,0	55,8
Media	13,0	13,0	11,4	17,0	22,1	16,6
Alta	8,4	5,6	7,0	10,5	14,0	10,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

4. EL LICEO COMO ESPACIO SOCIAL

El *oficio de estudiante* no sólo se da en el trabajo de aula, en la rendición de exámenes o en las estrategias relativas al rendimiento. El liceo, junto con ser una instancia de aprendizaje formal, es un espacio social, donde los estudiantes se interrelacionan entre sí y con profesores y directivos. Es una microsociedad con sus reglas específicas, relaciones particulares e intersubjetividades.

En la evaluación del clima del liceo, la mayoría de los estudiantes (44%) lo califica como *regular*, casi un 33% lo califica como *positivo*, mientras casi un 23% lo califica como *negativo*.

Gráfico 8
La evaluación del clima del liceo



La percepción de negatividad es mayor en los liceos científico-humanista (casi un tercio de los alumnos), siendo menor en los liceos técnico-profesional. La percepción positiva es mayor en estos establecimiento (casi 38%), siendo bastante menor en los científico-humanista (poco más de 24%). En ambos tipos de liceos, en tanto, es mayoritario el porcentaje de alumnos que califica de regular el clima escolar.

La mayoría de los estudiantes de los distintos liceos califican el ambiente que se vive en su respectivo establecimiento como un clima de apoyo, aceptación, motivación y responsabilidad. No hay una tendencia clara al calificarlo de autoritario o democrático, mientras un 40% percibe que en su liceo se vive un ambiente intolerante. Los establecimientos científico-humanista manifiestan una mayor tendencia a calificar el ambiente de su liceo como desordenado, rutinario y tradicional, pero con un mayor grado de comunicación que los liceos técnico-profesional.

Al hablar de la percepción sobre qué es lo más importante que el liceo les entrega, los alumnos en general se inclinan por valorar, con casi el 40%, la entrega de conocimientos básicos para continuar estudios superiores, mientras poco más del 30% valora en primer término que el liceo les entregue herramientas para enfrentar el mundo laboral. Casi el 10% valora las herramientas para desenvolverse socialmente, y poco más del 5% valora por sobre el resto de las alternativas el que les

permite obtener la licencia de enseñanza media. Los alumnos se inclinan por valorar en mayor medida la entrega de herramientas para enfrentar el mundo del trabajo (36,1%) que las alumnas (25,3%). Para ellas, lo más importante son las herramientas para continuar estudios superiores (casi 47%, frente al 31,1% de los hombres que opinan de esta manera).

Junto al género, la modalidad de estudios medios también marca importantes diferencias en la valoración de los distintos aportes del liceo. En los establecimientos científico-humanista es mayor la proporción de estudiantes que valoran en primer término la entrega de conocimientos básicos para continuar estudios superiores (59,6%) que en los liceos técnico-profesional (12,8%), junto con valorar más que éstos la sola recepción de la licencia de educación media, y la formación valórica —en menos escala—. Para los alumnos de la modalidad técnica, lo más importante que les entrega el liceo es la preparación para enfrentar el mundo laboral (61,3%, frente a 9,5% en alumnos científico-humanista), valorando en mayor medida que los alumnos científico-humanista, también, la entrega de herramientas para desenvolverse socialmente.

La experiencia laboral también marca diferencias a la hora de valorar las herramientas que entrega el liceo. Para quienes ya han vivido la experiencia del trabajo, aumenta la valoración de las herramientas para desempeñarse bien laboralmente (33,7%) frente a quienes nunca han trabajado (26,5%). A su vez, es menor entre quienes han tenido trabajo la valoración de la entrega de herramientas para continuar estudios superiores (36,4%) en comparación con quienes no han trabajado (43,2%).

Otro elemento a considerar, en la valoración del liceo como un espacio social, es el *gusto* por estar en él, por asistir y formar parte de ese ambiente. Concordando con los datos arriba mencionados, referentes a la calificación del clima escolar, casi el 66% de los estudiantes manifiesta gusto por asistir al liceo (porcentaje menor en los liceos científico-humanista que en los técnico-profesional), mientras que casi un 11% manifiesta que *no le gusta*, sobre todo entre alumnos científico-humanista (casi 15%). Asimismo, cerca de un 24% asegura que *le es indiferente* asistir al liceo.

El *gusto* por ir al liceo se refleja en ideas y actitudes que pueden servir como indicador de vinculación o desvinculación con el liceo. El faltar a clases, haciendo la *cimarra*, se presenta como una actitud de desvinculación que es un correlato del disgusto o la indiferencia con la

asistencia al liceo. Así, casi el 70% manifiesta no haber faltado a clases de esta forma en el último año, mientras más del 30% sí la ha hecho (con casi 19% que la ha hecho por lo menos dos veces). Sin embargo, no hay diferencias significativas entre alumnos de las distintas modalidades de enseñanza media.

El liceo, como espacio social, lleva implícita la oportunidad de la participación. De ahí que sea pertinente preguntarse sobre los mecanismos por medio de los cuales los estudiantes participan, de manera de indagar en el tipo y calidad de las relaciones sociales entre los distintos estamentos del sistema educativo, junto con la disposición a participar, por parte de los estudiantes, en diversas temáticas de interés.

En el ámbito de la participación manifiesta, los espacios de participación efectivos existentes en el liceo, ésta oscila entre la disposición de estos espacios, y la voluntad de los estudiantes por utilizarlos.

Los mayores espacios de participación efectiva se relacionan con aquellas instancias que tienen que ver con las relaciones entre los propios estudiantes, como consejos de curso, campañas solidarias, elecciones de centros de alumnos, y fechas y eventos importantes como espacios de sociabilidad y festividad, donde en general hay una mayor participación femenina que masculina, así como una mayor participación en los liceos técnico-profesional que en los liceos científico-humanista.

Las instancias donde menor participación efectiva se da, tienen relación con instancias más institucionales, como la evaluación de los profesores, discusión de Proyecto Educativo Institucional (PEI), discusión de reglamentos y manuales de convivencia, y en alguna medida las actividades extraprogramáticas o actividades curriculares de libre elección (ACLE) (donde hay una mayor participación masculina). Independientemente de la baja participación en estas instancias, los liceos técnico-profesional mantienen una leve ventaja respecto de los científico-humanista.

De los espacios de participación practicados en los establecimientos, los más practicados por los alumnos son opinar de distintas temáticas, crear o inventar actividades, planificarlas u organizarlas, con una mayor práctica en los liceos técnico-profesional. Dirigir grupos, hablar en público o escribir ideas y noticias, son las actividades menos practicadas por los estudiantes, sobre todo en los liceos científico-humanista.

Junto a la participación manifiesta, interesa indagar en la participación expresada por estos alumnos, cuáles son las instancias en que manifiestan una mayor disposición a participar. Entre los hombres, la

mayor voluntad de participación está orientada a temas relativos al mejoramiento de la calidad de la educación municipalizada, el contar con más y mejores alternativas de educación superior, y el mayor acceso a créditos y becas. Entre las mujeres, cambian las prioridades: en primer lugar, más y mejores alternativas de educación superior, mejorar el acceso a financiamiento, y mejorar la calidad de la educación municipal. Estas prioridades, con algunas diferencias, se mantienen al distinguir por modalidad de establecimiento educacional.

Las alternativas de participación que despiertan menos interés tienen un matiz más ciudadano y menos individualista que las anteriores. El poder tomar decisiones al interior del liceo junto a los directivos, y participar en pro de la no discriminación, se presentan como opciones menos atractivas, ya que no implican ningún rédito personal en lo inmediato. Es esa preocupación por el otro, la participación como ciudadanos en busca de objetivos colectivos, la que no despierta el interés de los estudiantes, quienes sí participan en instancias en las que, de una u otra forma, buscan conseguir algún beneficio a mediano o corto plazo, de carácter individual.

Te dicen estudia nomás y preocúpate de ti mismo, más encima nos llevan a ser individualista, a competir con nuestros propios compañeros, de que quién llega más arriba, entonces fomenta la competencia (GD 1 Puchuncaví, Alumna TP).

No hay una conciencia social, no hay una preocupación por el que está al lado, o que yo le pueda dar una herramienta para ayudarlo, porque te enseñan a que tienes que preocuparte de ti mismo y de nadie más (GD 1 Puchuncaví, Alumno CH).

Los proyectos al egreso marcan algunas diferencias en la participación expresada por los estudiantes. Quienes en mayor porcentaje participarían de algún movimiento que demande mejoras a la calidad de la educación municipalizada es el que tiene pensado encontrar un trabajo al salir de cuarto año medio (28%). Quienes participarían por mejores alternativas de acceso a la educación superior son aquellos que piensan en algún momento continuar estudios superiores. La demanda de más becas para los estudiantes alcanza su porcentaje más bajo entre quienes quieren continuar estudios superiores (casi 6%), porcentaje que aumenta en los grupos que piensan trabajar y estudiar al mismo tiempo y encontrar un trabajo (9,2%) y que alcanza su valor más alto entre quienes piensan trabajar un tiempo y luego estudiar (11%), ya

que es este grupo el que presentaría mayores dificultades económicas, por las que sólo el trabajo a tiempo completo por un tiempo les permitiría acceder a la educación superior.

Al relacionar la participación expresada con la meta escolar de los estudiantes, se observa que quienes tienen más altas metas educacionales estarían menos dispuestos a participar para mejorar la calidad de la educación municipalizada —y por instancias de toma de decisiones al interior de los liceos—. Estos grupos tienen expectativas de estudios superiores, por lo que saben que su formación continuará extendiéndose. Quienes, sin embargo, tienen como meta sólo completar la educación media, son conscientes que la calidad de la única instancia educativa en que pretenden participar en su vida debe mejorar. Quienes aspiran a cursar educación superior participarían, en cambio, por mejores alternativas de acceso a este nivel educativo.

Se configura de esta forma una población de estudiantes que enfrentan la vida escolar desde diversos puntos de partida, dados, en primer lugar, por el capital heredado de la familia, representado principalmente por la escolaridad de los padres. El nivel educacional del padre incide, de manera acentuada, en las decisiones *institucionales* traducidas principalmente en el tipo de establecimiento o modalidad educacional que cursan los alumnos, con una mayor orientación a considerar variables objetivas o de infraestructura económica y social, mientras la mayor escolaridad de la madre incide en el acompañamiento de los estudiantes en el proceso educativo, en el rendimiento y en las estrategias.

El segundo punto de inflexión está dado por la modalidad de educación media que cursan los estudiantes. La elección de la modalidad marca orientaciones no sólo objetivas, sino que también subjetivas en la manera de los estudiantes de enfrentar el proceso educativo y sus aspiraciones. Mientras los alumnos de liceos científico-humanista en general se encuentran más orientados a continuar estudios superiores, la incorporación rápida al mundo del trabajo aparece con mayor fuerza entre los estudiantes de establecimientos técnico-profesional.

En esta modalidad, los estudiantes aprenden el discurso oficial que da sentido a este tipo de enseñanza, ya que más allá de la posibilidad cierta de inserción laboral expedita que ellos perciban, son conscientes que este tipo de enseñanza les entrega un título técnico de nivel medio.

Igual ahora me siento mejor sabiendo que voy a sacar un título, [no como] mi hermano que salió como humanista y se quedó allí... (GD 3 Quillota, Alumno TP).

Estamos en talleres todo el día... trabajamos todo el día, pero eso es bueno, y además nos sirve de experiencia (GD 2 Ventanas, Alumna TP).

Esto, por una parte, les permitiría eventualmente acceder a mejores puestos de trabajo que una persona egresada de liceo científico-humanista, por otra les coarta las posibilidades de cursar estudios superiores, primero, por la poca información con que se cuenta al momento de tomar la decisión.

Lo malo... es que uno no está muy maduro a la hora de decidirte me voy a un colegio TP o a uno CH, entonces tú dices esto me tincó y te vas para allá, y si te equivocaste, sonaste (GD 3 Quillota, Alumno CH).

Cuando una está en octavo no tiene las cosas bien claras, por lo tanto no sabe lo que quiere elegir (GD 2 Ventanas, Alumna CH).

Por otra parte, la elección de un establecimiento técnico-profesional limita el horizonte de estos estudiantes, ya que se perciben en desventaja respecto de los estudiantes de liceos científico-humanista, frente a los que se perciben menos preparados para cursar estudios superiores, *determinados* a integrarse de manera temprana al mundo laboral.

A nosotras no nos dan herramientas para rendir la PSU, porque nosotras no tenemos por qué dar la PSU, porque nosotras vamos al campo laboral de inmediato (GD 3 Quillota, Alumna TP).

Si eliges un TP, se margina a estudiar una sola carrera, y en CH tiene más posibilidad por la cantidad de ramos que tiene. O van al CH y siguen estudiando, o van al TP y sólo quedan en eso, y con mucha suerte quedan en la universidad (GD 2 Ventanas, Alumna TP).

Si a ustedes no los preparan para la PSU que son CH, a nosotros menos, que somos técnicos, porque nosotros tenemos que salir de inmediato al mundo laboral (GD 3 Quillota, Alumno TP).

Al internalizar la opción por la integración laboral temprana, al profesionalizarse tempranamente, estos jóvenes hacen propia la ética del esfuerzo particular que pueda maximizar las escasas herramientas que el liceo les entrega en ámbitos distintos al de la especialidad que se

estudia, orientándose hacia el futuro con expectativas más modestas —talvez realistas— que los alumnos de los liceos científico-humanista, para quienes, más allá de las posibilidades reales, o la desventaja de egresar de la enseñanza media sin especialización alguna, el futuro se encuentra aún abierto.

CAPÍTULO VII

**TRAYECTOS Y PROYECTOS
DE VIDA JUVENIL**

TRAYECTOS Y PROYECTOS DE VIDA JUVENIL

1. METAS EDUCACIONALES

LA SOCIEDAD CHILENA viene experimentando un acelerado proceso de expansión y ampliación de sus coberturas escolares durante la última década, presentando en la actualidad una cobertura universal en la enseñanza primaria, superior al 93% en la enseñanza secundaria, y alrededor del 37% en la educación superior; tendencia sobre todo en la enseñanza superior que aún tiene posibilidades de crecimiento, proyectándose que hacia fines de la década habrá en el sistema de enseñanza superior del orden de un millón de estudiantes, que representarían una proporción cercana al 50% de la población joven en edad de estudios superiores, distribuidos muy desigualmente de acuerdo a su situación socioeconómica.

Con la expansión del acceso a la educación, incluso con bajos índices de deserción escolar primaria y secundaria, y el aumento de los años de escolaridad en la población joven y general, como también la disminución del peso poblacional del segmento joven, fruto de variables sociodemográficas y de transición demográfica en curso en la sociedad chilena, hacen pertinentes las perspectivas que asocian a la actual población juvenil con un aumento en sus metas, expectativas y aspiraciones vinculadas con la educación. Estaríamos en presencia de una nueva revolución de expectativas y metas, principalmente de tipo educacional.

La política pública educacional, a través de los procesos de reforma educacional de los últimos quince años, no sólo ha instalado y desplegado diferentes instrumentos y herramientas en esa dirección,

sino que también ha logrado instalar y convenir un *discurso social*, que abarca a todos los agentes y actores involucrados en el proceso, con un carácter de discurso único y hegemónico sobre la importancia de la educación como factor de igualdad de oportunidades sociales y posible corrector de desigualdades en la estructura de oportunidades inequitativas. Posiblemente estos discursos consensuados y aceptados socialmente pueden constituirse en una situación peculiar en la sociedad contemporánea: el alto grado de aceptación y legitimidad con que cuenta, no existiendo caminos ni discursos alternativos en el tránsito propuesto por la política educativa como impulso a los desafíos y tareas del desarrollo del país.

El punto pendiente en esta argumentación y lineamientos de política están ubicados en ciertos intersticios, no menos importantes, pero que se inscriben dentro de los discursos que relevan la educación como motor y freno de inequidades y desigual distribución de las oportunidades sociales. Éstas en menor medida se vinculan con las coberturas educacionales (básica y media; pero sí en la superior), sino la calidad de la educación que se imparte en los diferentes subsistemas, con una clara configuración acorde con las estratificaciones sociales, culturales y económicas de los alumnos y sus familias.

Los ejes de interrogación en esta línea van encaminados a examinar y analizar sobre los roles sociales que cumplen o debieran cumplir la educación y la escuela, preguntándose sobre la efectividad y eficiencia que presentarían la educación y la escuela como igualadoras en la estructura de oportunidades (tanto en el acceso, permanencia, como egreso), o si sencillamente está ajustándose a las premisas clásicas de la diferenciación social: el reproducir y profundizar las desigualdades de entrada o de inicio, sobre la base de los capitales con que cuentan dichos sujetos y sus familias, configurando un efecto de destino natural (cf. Bourdieu, 1998). Y desde un punto de vista de las orientaciones de la política educacional y su expresión programática en la dirección de avanzar en la «igualdad de oportunidades para aprender», es preciso examinar las condicionantes que han impedido avanzar en la equidad educativa, que relega a los estudiantes de menores ingresos a posiciones sociales desmejoradas: en acceso como en calidad (OCDE, 2004).

En la escuela está la igualdad de oportunidades. Ahora les toca a ustedes, estudiantes, hacer un esfuerzo, porque no basta con que los profesores o los papás se esfuercen por contar con buenas construcciones; se necesita que los alumnos quieran ser mejores.

La riqueza de Chile es la educación y nuestra meta va a ser poner la educación en el centro del debate nacional... El arma más potente para combatir la desigualdad es la educación, el arma más potente para desarrollar a Chile es la educación.

Si ustedes —niños, niñas y jóvenes— tienen mejor educación, lograrán mejores empleos y tendrán mejores sueldos.

Sergio Bitar, Ministro de Educación,
discurso de inauguración año preescolar 2003.

Las posibilidades de logro o equiparación de aquellas orientaciones de la política educativa, en orden a la mejoría de posiciones sociales por parte de los sujetos en desventaja en su trayectoria educacional y de vida, muestra su efectividad con rezago en el tiempo, pero sin duda existen condicionantes o aspectos favorables para enfrentar su análisis con un carácter prospectivo. Pues ya lo mencionábamos, las trayectorias de vida de los jóvenes estudiantes se constituyen por su vivencia pasada, presente y sus perspectivas de futuro, expresadas éstas en el plano de las metas, motivaciones, expectativas, aspiraciones y conformación de proyecto de vida.

Las dimensiones en que opera el factor educativo van configurándose en torno a dimensiones de tipo estructural y macrosocial, teniendo como horizonte el garantizar una integración funcional para estos jóvenes, principalmente por la vía de velar por el acceso y calidad de su inserción educacional y la preparación —con estos capitales escolares— para su inserción sociolaboral en un futuro cercano. Ese contexto y dinámica nos remite a la dimensión más estructural de la integración social, pero que cada vez con mayor fuerza también debe considerarse la dimensión subjetiva de los sujetos, expresada en las múltiples significaciones, diálogos y percepciones que establecen aquéllos con la dimensión estructural, sobre sí mismos y otros similares, como con los diferentes actores intervinientes en sus cursos escolares y trayectorias de vida. Para lo cual se requiere plantear, en ese contexto entre lo estructural y lo subjetivo: cómo se vinculan y trazan conexiones entre ambas dimensiones, a partir desde los propios sujetos (cf. INJUV, 2004).

Yo creo que la educación es el único camino. Porque, así con una persona que no tiene cultura, no tiene educación, no tiene preparación, a lo más podrá agarrar un chuzo y una pala, trabajar en una construcción y ganar una miseria, y después esa familia se queda sin estudio y se genera un círculo vicioso, que es como casi imposible pararlo. Pero en el

fondo depende de uno, porque es uno el que empieza a generar otra vida y después contagias a todas las personas que están a tu alrededor (GD 5 Viña del Mar, Alumna CH).

Desde una perspectiva general, que pone en discusión aquellas dimensiones, vemos la confirmación de la tensión existente desde los jóvenes y estudiantes en cuanto al optimismo frente al futuro, versus las posibilidades reales de concreción de sus proyectos futuros; lo que nos lleva al terreno de las oportunidades sociales que perciben los jóvenes como posibles de acceder.

Cuadro 1
Respecto de tu futuro, te sientes

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Muy optimista	2.382	37,1
Optimista	3.531	54,9
Pesimista	382	5,9
Muy pesimista	132	2,1
Total	6.427	100,0

Donde podemos apreciar que entre quienes se sienten «muy optimistas» u «optimistas» sobre su futuro llega al 92% de los jóvenes consultados, con una muy baja ponderación entre los que expresan un sentimiento de pesimismo. Esta visión optimista del futuro por parte de los jóvenes, ha sido una constante en los estudios sobre juventud en los últimos tiempos. En un sondeo nacional sobre 32 mil estudiantes secundarios de establecimientos con subvención estatal (municipales y particular subvencionados), ante esta misma formulación, entre los «muy optimistas» y «optimistas» sobre su futuro, sube levemente al 94,6% de los entrevistados (Oyarzún e Irrazabal, 2005).

Con una formulación similar, pero incorporando una dimensión de temporalidad, en la cuarta encuesta nacional de juventud 2003 del Instituto Nacional de la Juventud de Chile, ante la consulta «cómo crees que vas a estar en cinco años más», quienes señalan que estarán «mejor que ahora» alcanza un total de 84,7% de los encuestados entre 15 y 29 años de edad. Desagregando por tramos etarios, los menores (15 a 18 años de edad), que corresponderían con más propiedad a estudiantes secundarios, la misma opción asciende al 88,7%, dándose la tendencia de a menor edad mayor optimismo y bajando levemente con

el aumento de la edad. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, y sí un mayor optimismo a medida que sube el nivel socioeconómico, con una diferencia de once puntos entre el nivel socioeconómico alto (91,5%) y el bajo (80,8%); y mayor optimismo en el área urbana (85,8%) que en la rural (78%) (INJUV, 2004). De acuerdo a esta fuente, los jóvenes tienen una imagen mucho mejor en su situación personal en el tiempo, que la imagen que tienen del país en el mismo período de tiempo propuesto, donde consideran que «Chile va estar en cinco años mejor que ahora» sólo alcanza el 49,1% del total.

Puestos en tiempo presente, sobre los niveles de agrado con su vida actual, se aprecia similar situación a la descrita más arriba. Quienes se sienten «muy contento» y «contento» con su vida actual, alcanza el 89,7% de los jóvenes; cifra agregada exactamente igual al sondeo nacional referenciado (Oyarzún e Irrazabal, 2005), viéndose en el cuadro el desglose interno de las preferencias.

Cuadro 2
Tú eres un joven que respecto de su vida actual se siente

Categoría	Estudio trayectorias		Sondeo nacional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy contento	2.004	31,4	12.186	38,1
Contento	3.719	58,3	16.521	51,6
Descontento	545	8,5	2.691	8,4
Muy descontento	110	1,7	602	1,9
Total	6.378	100,0	32.000	100,0

La tensión señalada entre el optimismo de los jóvenes sobre su futuro y las posibilidades de concreción de sus proyectos, se ve reflejada en que más de la mitad de ellos (52,5%) considera que sus posibilidades son «pocas» (47,6%) o «ningunas» (4,9%); y menos de un tercio las califica como de «muchas» (29,6%). Quienes no lo tienen aún claro alcanzan el 17,9%, y principalmente corresponden a los estudiantes de menor edad.

Cuadro 3
*«Respecto de tu futuro, te sientes» por
 «en el Chile actual, las posibilidades de realizar tus proyectos son»*

Respecto de tu futuro, te sientes	En el Chile actual, las posibilidades de realizar tus proyectos son				Total
	Muchas	Pocas	Ninguna	No lo tengo claro	
Muy optimista	58,6	27,8	27,2	28,6	37,0
Optimista	38,4	64,8	43,0	59,5	55,0
Pesimista	2,5	6,2	16,5	8,2	5,9
Muy pesimista	0,6	1,2	13,3	3,8	2,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Los jóvenes que se sienten con muchas posibilidades de realizar sus proyectos, en mayor medida están con un sentimiento de optimismo ante el futuro, situación que incluso alcanza a un amplio porcentaje de quienes se perciben con pocas posibilidades de concretar sus proyectos.

Si uno no se da las oportunidades de saber cuáles son las becas, en tener una buena nota y en mantener las notas, hay muchas oportunidades (GD 4 Quillota, Alumna TP).

Mi hermano estuvo estudiando en Ventanas y sacó promedio 6,8, como promedio de los cuatro años de la enseñanza media y le dieron un premio como mejor promedio de todos los años, llegó a dar la prueba [PSU] y sacó 500 puntos, y no fue a estudiar porque no tenía cómo pagar la universidad (GD 1 Puchuncaví, Alumno TP).

En el contexto del optimismo sobre el futuro de estos jóvenes, no es de extrañarse que aquello se relacione con una ampliación de las metas que se fijan en el presente y hacia el futuro, de manera particular lo podemos apreciar en cuanto a las metas educacionales que desean alcanzar; donde dos de cada tres estudiantes se plantean en el plano educacional, como mayor meta, el proseguir estudios postsecundarios (66,6%), desagregados en las modalidades de centro de formación técnica (CFT) (5,2%), instituto profesional (IP) (14,7%) e ingreso a la universidad (46,7%). Las otras opciones corresponden a completar la enseñanza secundaria (21,5%), con fuerte presencia de quienes recién inician este nivel educativo y de menores edades; y la opción de no tener claro aún su mayor meta educacional (12%).

Vistas estas metas educacionales por sexo, para ambos sexos la máxima aspiración está puesta en ingresar a la universidad, sin embargo, la proporción con que se da esta respuesta es significativamente mayor entre las mujeres (55,1%) que entre los hombres (36,2%). Para los hombres la segunda alternativa, que tiene relativamente una importancia casi tan alta como la universidad, es el completar la enseñanza secundaria. La diferencia con la proporción de mujeres en esta misma respuesta es significativa: mientras el 29,5% de los hombres aspira a sólo completar la secundaria, de las mujeres lo haría el 15%. Aunque es la más baja opción en los dos sexos, la alternativa de ingresar a un CFT es mayor en los hombres (7,6%) que en las mujeres (3,2%). Lo contrario ocurre con el ingreso a un instituto profesional aunque las diferencias son mínimas: 15,1% de las mujeres y 14,2% de los hombres; y los porcentajes que no lo tienen claro también son similares.

Mi meta es entrar a la universidad, sigo con la idea de entrar a la universidad, con lo que aquí me ha dado el liceo igual me ha aportado, pero no lo suficiente, con mucha suerte me alcanza para agarrar los 500 puntos [en la PSU] y los otros 520 puntos que saqué en el ensayo nacional, me los dio el preuniversitario, porque en el preuniversitario en dos meses me pasaron todo lo que aquí no me han pasado en cuatro años. Así que como ni siquiera nos preparan para dar una prueba acá en el colegio para ir a dar la PSU (GD 3 Quillota, Alumna CH).

Ya se ha señalado la influencia de las escolaridades de la madre y el padre o el clima educacional en el hogar, que ejerce sobre un conjunto de dimensiones vinculadas con las aspiraciones, expectativas, metas escolares y configuración de proyectos futuros en los jóvenes, donde se visualiza con claridad la tendencia a aumentar las metas en el plano escolar a medida que sube la escolaridad del padre y de la madre, y de manera especial y significativa en el caso de la madre. Es así como la alternativa de ingreso a la universidad muestra las diferencias más significativas con una tendencia al aumento del porcentaje de casos que se ubican en esta opción conforme aumenta el nivel de escolaridad de la madre. Va del 36,5% de los casos con madres que no completaron la enseñanza básica, al 66,1% de las que se titularon de una profesión.

Creo que todo parte de la familia, que te motiven o no, por lo menos mi papá y mi mamá ninguno tuvieron la posibilidad de estudiar en la universidad, mi papá ni siquiera terminó la enseñanza media, llegó hasta séptimo básico, pero mi mamá ha hecho dos veces la enseñanza media,

entonces el ver yo a mi mamá, una señora adulta que ya tiene 45 años, que esté estudiando y ver que se esfuerza por tener notas y sacar cuarto medio, más me motiva (GD 4 Quillota, Alumna CH).

La escolaridad de la madre es significativa en todos los niveles, pero sobre todo en la opción por la carrera universitaria. En el caso del padre las relaciones son las mismas señaladas, aunque hay algunas variaciones menores; donde, en el caso de la opción universitaria, los aumentos en los niveles de escolaridad del padre influyen menos que los de la madre.

Mi madre sí estudió, pero no alcanzó a llegar a la enseñanza media, llegó hasta la básica nomás, por lo que me quiere dar lo mejor a mí, lo que ella no pudo terminar, mi papá igual. Me dicen que me están dando el beneficio de estudiar, es la herencia que nosotros te vamos a dejar. Ya cuando cumplas eso, ahí tú verás lo que quieres seguir (GD 3 Quillota, Alumno TP).

En cuanto a la relación entre las posibilidades de concreción de sus proyectos y la mayor meta educacional, vistos por grupos, el más numeroso señala tener *muchas* posibilidades en el Chile actual, aspira a ingresar a un centro de formación técnica (36,6%). Con 33% le sigue el grupo que pretende ingresar a un instituto profesional y con 30,5% el que quiere entrar a la universidad. Esto es, que entre quienes aspiran continuar estudios, la percepción de las posibilidades reales es mayor mientras más bajo es el nivel de escolaridad al que se aspira.

De todos modos, los grupos que en menor proporción sienten tener muchas posibilidades, son los que no tienen claro su proyecto (18,9%), y los que quieren completar la enseñanza media solamente (28,9%).

En los colegios particulares parte de los alumnos sí quieren estudiar, y los que están en un municipalizado, a veces, muchas veces están desinteresados. Tú te pones tu metas y no los demás, igual vale un apoyo, pero parte por ti, igual hablo de lo económico, porque si tú no tienes plata... (GD 4 Quillota, Alumna CH).

La sensación más frecuente en todos los grupos es que sus posibilidades son pocas. Los porcentajes aumentan en la medida que es mayor el nivel de escolaridad al que se aspira. La mayor proporción de casos se da entre quienes aspiran ingresar a la universidad (50,3%), de

grandes aspiraciones, pero pocas posibilidades, seguido de los que quieren acceder a un instituto profesional (47,9%), a un CFT (46,3%), quienes no tienen claro su proyecto (44,8%) y al final, quienes quieren completar la enseñanza media (44,2%).

Los porcentajes que dicen no tener *ninguna* posibilidad, aunque bajos en todos los grupos, son más altos entre quienes quieren completar solamente la enseñanza media (6,4%) y entre quienes no tienen claro su proyecto (6,2%). La incertidumbre —no lo tengo claro— se instala con mayor fuerza entre quienes no tienen claro su proyecto (30,1%) y entre quienes quieren completar la media solamente (20,4%).

Estas altas metas en lo educacional, pero con pocas posibilidades, por la vía de proseguir estudios superiores, dista de ajustarse a las actuales posibilidades de acceso y cobertura de este nivel educativo, donde la cobertura alcanza al 37,5% como conjunto del sistema, muy desigualmente distribuido de acuerdo a condiciones socioeconómicas y establecimientos de procedencia de la enseñanza secundaria. De acuerdo a la tercera encuesta nacional de juventud (2000), el destino escolar de los jóvenes que completaron la enseñanza secundaria, según la dependencia administrativa de los establecimientos de procedencia, reporta que sólo el 16,9% de los estudiantes de liceos municipalizados se encontraban en el sistema de educación superior, desagregados en un 12,7% en universidades e institutos profesionales, y un 4,2% en la modalidad de estudios técnicos superiores. Para la enseñanza particular subvencionada, el total en la educación superior es del 28,6%; y para la educación pagada como procedencia, es del 52,4% de estudiantes de educación superior (INJUV, 2002).

En mi familia a mi mamá le encantaría que yo fuera a la universidad, pero no tiene los medios monetarios para mandarnos. Si yo quisiese ir a la universidad tendría que trabajar y estudiar a la vez. Mi mamá ya cumple con su rol de darme estudio: toda la media, todo lo básico y ahora el técnico profesional; pero más allá de eso mi mamá no puede darme. Así que siempre mi mamá, desde chico, me dijo a mi hermano y a mí: ustedes se meten a una carrera profesional o se meten a uniformado, porque universidad no les puedo dar (GD 3 Quillota, Alumno TP).

Otro indicador del desempeño del sistema escolar municipal, en el plano del destino escolar posterior a la enseñanza media, lo apreciamos en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en la rendición de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), reemplazada a partir

del año 2003 por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), de acuerdo a la dependencia de los establecimientos. En el cuadro podemos ver esas diferenciaciones, teniendo en cuenta que para la dependencia municipal, como promedio nacional durante el 2003, alcanzó al 33,4% de los estudiantes que obtuvieron un puntaje igual o superior en la PSU.

Cuadro 4

Porcentaje de puntajes PAA/PSU igual o superior a 450 puntos, según dependencia del establecimiento, comunas seleccionadas, 1999-2003

Comuna	Dependencia	1999	2000	2001	2002	2003
Viña del Mar	Municipal	16,2	39,22	39,4	35,1	42,7
Viña del Mar	Particular subvencionada	40,0	62,1	67,1	63,4	71,2
Viña del Mar	Pagada	80,0	81,7	82,4	82,1	84,8
Quillota	Municipal	13,5	32,0	36,5	37,7	44,5
Quillota	Particular subvencionada	45,0	70,8	66,1	62,3	66,6
Quillota	Pagada	91,7	79,0	83,1	85,0	88,6
Puchuncaví	Municipal	5,4	8,9	17,6	11,3	20,6
Puchuncaví	Particular subvencionada	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Puchuncaví	Pagada	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Municipales (SINIM).

Esto es sólo un antecedente dentro del sistema de selección e ingreso a la enseñanza superior denominada pública, excluyéndose para las predicciones de ingreso a la enseñanza superior por la vía de universidades privadas, ciertos institutos profesionales y los centros de formación técnica, que en su mayoría no es factor de exclusión los puntajes obtenidos en las pruebas de selección universitaria. De cualquier modo, aún no hay una construcción desagregada del conjunto del sistema de educación superior que considere no sólo la dependencia administrativa de procedencia de sus alumnos, sino que vaya encaminado a precisar y analizar las diferencias de estratificaciones y condiciones socioeconómicas y culturales de su alumnado, en lo que podría equivaler a la *auditoría de equidad* que plantea el Informe de la OCDE (OCDE, 2004).

Explorando entre los jóvenes sobre las condicionantes y factores que favorecerían la concreción de sus metas educacionales, tanto des-

de factores y acciones personales, como de contexto y entorno: familiar, el liceo, condición social; aparece en primer lugar el entorno familiar, o el contar con el apoyo de su familia (43,6%) como lo más importante para concretar sus metas educacionales, seguido de factores personales como tener esfuerzo y persistencia (23,9%), y luego de factores económicos en cuanto a disponer de recursos (12,7%), y sólo en cuarto lugar figura la dimensión del liceo, expresado en una buena preparación por parte de éste (10,7%). La quinta y última opción corresponde al soporte del Estado como la posibilidad del acceso a beneficios estatales de becas y crédito universitario (9,1%). De las opciones presentadas, las más importantes en la concreción de sus metas educacionales están en el entorno familiar y personal de estos jóvenes, quedando relegadas a un segundo plano las dimensiones más institucionales de soporte como sería el liceo y el apoyo estatal en beneficios estudiantiles; al igual que la baja ponderación que asignan estos jóvenes al hecho de disponer de los recursos económicos para solventar la educación superior, teniendo en consideración que con la ampliación de la oferta educativa superior, éste es un factor determinante en el acceso a estudios superiores.

En mi caso desde chica quería entrar a la universidad. Hasta ahora quiero estudiar ciencias políticas. Mi papá me motivó mucho, más que motivarme, exigirme y mi mamá también. Siempre ellos me inculcaron que tenía que ir a la universidad, que tenía que estudiar lo que quisiera, pero que fuera más que ellos, no importa que fuera a estudiar teatro, pero que tenía que estudiar en la universidad. Como no tengo los recursos para entrar, mis papás me han exigido más: que yo me gane becas, que tenga buen promedio, que pueda entrar a la universidad (GD 3 Quillota, Alumna CH).

Dentro de las acciones de índole personal que estarían realizando los estudiantes para concretar estudios superiores, señalan que lo más importante que han hecho para tal propósito es el mejorar sus notas y rendimiento escolar en el liceo (55%), el no hacer nada especial (23%), el orientarse sobre alternativas educacionales (7,4%) y el prepararse para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (7,3%). Eso por el lado de acciones y decisiones más manejables por parte de los alumnos, donde básicamente se relacionan con mejoras en sus desempeños escolares, o en su *oficio de alumno*. Desde el liceo, o sobre los apoyos que estaría entregando el liceo en esa dirección, hay una cierta correspondencia con lo señalado por los jóvenes, pues con-

sideran que lo más importante que el liceo le entrega son los conocimientos básicos para continuar estudios superiores (39,6%), y de cerca el entregarle herramientas para enfrentar el mundo laboral (30,2%). Las otras opciones van en la sola certificación de la enseñanza secundaria (15%), la entrega de herramientas para desenvolverse socialmente (9,8%) y en última opción, la entrega de una formación valórica (5,4%). Y desde los profesores, como la entrega de apoyos en los proyectos educacionales de los estudiantes, las percepciones van entre que los apoyan mucho (37,1%), poco (47,1%) y nada (15,8%); no reconociendo en los profesores un apoyo significativo en la concreción de sus proyectos futuros.

Cuadro 5
Qué tan preparado te encuentras para

Categoría	Muy preparado	Preparado	No preparado
Estudiar una carrera universitaria	6,8	47,0	46,2
Estudiar una carrera técnico profesional	19,9	52,2	27,9
Desempeñarte bien en tu trabajo	35,2	50,5	14,3

En las alternativas de futuro luego del egreso de la enseñanza secundaria, los jóvenes señalan que de acuerdo con los conocimientos y habilidades que le entrega el liceo, se encuentran mejor preparados para desempeñarse bien en un trabajo, que entre las opciones agrupadas de «muy preparado» y «preparado» alcanzan un 85,7%, en comparación con estudiar una carrera universitaria (53,8%) o estudiar una carrera técnico profesional (72,1%). De cualquier manera, las ponderaciones sobre sus niveles de preparación que les otorga el liceo, sea para trabajar o estudiar, son altas y denotan una evaluación positiva de los alumnos hacia su liceo y enseñanza en cuanto a su preparación para asumir proyectos de futuro, luego del egreso de la enseñanza secundaria.

Desde el punto de vista de las opiniones y percepciones que expresan los profesores sobre las metas educacionales y proyectos de egreso de sus alumnos, apreciamos diferencias importantes en relación a las de sus alumnos, donde puede destacarse que según los profesores

la meta que la mayoría de sus alumnos se propone al salir de la enseñanza media es el trabajar (64%), seguido de estudiar una carrera universitaria (20,6%) y en tercer lugar el estudiar una carrera técnica (15,4%). Las diferencias de percepciones son marcadas respecto de las de sus alumnos. No obstante aquellas diferencias, siempre de acuerdo a los profesores, señalan que la tarea del liceo es formar a los alumnos principalmente para que éstos puedan seguir estudiando (62,3%) y en menor medida el formarlos para que puedan trabajar (37,7%).

¿A qué pueden deberse estas diferencias de opinión de los profesores entre la percepción de metas sobre sus alumnos y misión del liceo en cuanto a formación para los proyectos al egreso de sus alumnos? En esta tensión encontramos una valoración escindida sobre los estudiantes y sus metas y el quehacer del establecimiento; donde en buena medida se expresa por parte de los profesores una baja expectativa hacia sus alumnos, atribuyendo estas diferencias al sujeto estudiante, entendido como una dificultad para desarrollar la función docente de los profesores, donde señalan que la mayor dificultad para su labor docente corresponde *al tipo de alumno* con el cual deben trabajar (60,8%), seguido a larga distancia por la opción del trabajo en equipo para resolver problemas pedagógicos (15,4%).

Cuadro 6
La mayor dificultad que tiene en el liceo para desarrollar su función docente es (profesores)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
El acceso oportuno a los recursos didácticos que éste dispone	20	7,7
El trabajo en equipo para resolver problemas pedagógicos	40	15,4
Las normas y control institucional para el desempeño profesional	24	9,2
El tipo de alumno con el cual debemos trabajar	158	60,8
Acceso a la oferta de formación y perfeccionamiento docente	18	6,9
Total	260	100,0

Existe una imagen y determinada caracterología de los estudiantes, por parte de sus profesores, que pareciera estar apoyando o fundando estas

percepciones. Incluso los mismos profesores señalan conocer bastante a sus alumnos y entornos socioeconómicos y socioculturales, más allá de sus roles de estudiantes, pero que estarían presentando una serie de sesgos en esta comprensión del sujeto estudiante, relevando en demasía estos entornos por sobre sus desempeños en su *oficio de estudiante*.

Los profesores, más allá de lo escolar, lo que más conocen de sus estudiantes es su entorno social y cultural de donde provienen (29,7%), y muy asociada a lo anterior, la condición social y económica de su familia (22%); es decir, más de la mitad de las opiniones sobre conocimiento de sus estudiantes están referidos a dichos entornos, lo que a nuestro entender estaría configurando esta imagen desfavorable hacia los sujetos y sus entornos de procedencia. Incluso sólo una minoría (5,1%) señala que no conoce mucho de sus alumnos.

Este «tipo de alumno con el cual deben trabajar los docentes», de acuerdo a los mismos profesores, presentaría como problema más característico, situaciones que podemos considerar como de tipo individual (el alumno), de entorno mediato (la familia) y de entorno social (bajos recursos económicos); es decir, variables atribuibles al sujeto y su contexto como variables exógenas al proceso de enseñanza/aprendizaje, no figurando de manera relevante variables endógenas de aquél. De estos problemas, según los profesores, el más característico es la desmotivación de los alumnos por los estudios (33,8%), la falta de apoyo familiar (27,1%) y la carencia de recursos económicos del alumno y su familia (22,7%). Menores ponderaciones adquieren el deficiente rendimiento escolar (8,9%), los problemas de aprendizaje (3,3%), las malas relaciones entre los estudiantes (2,6%) y la desorientación vocacional (1,5%).

Como otra dimensión de la imagen de los profesores sobre sus estudiantes, en cuanto al tipo de alumnos con el cual trabajan, los profesores expresan que sólo una minoría (10,3%) de sus alumnos pueden calificarse como que aprenden fácilmente, y la gran mayoría (89,7%) *tienen dificultades para aprender*, divididos entre quienes tienen algunas dificultades (58,6%) y los que tienen muchas dificultades para aprender (31,1%).

La tensión y diferenciación entre el tipo de alumnos y sus entornos, y las tareas educativas de los liceos y sistemas de educación municipal, puede expresarse a partir de las percepciones de los profesores, como *un sistema de educación municipal que estaría en condiciones de proporcionar una buena educación, pero con otro tipo de alumno*. Es así como los profesores, en su gran mayoría catalogan la

educación que entrega este sistema entre de alta calidad (19,7%) y mediana calidad (66,9%); siendo un minoritario 13,4% que lo califica de baja calidad. En concordancia con aquello, los profesores evalúan de manera positiva la calidad de la enseñanza que se entrega en sus liceos, donde el 68,3% la evalúan como buena o muy buena, de regular un 28,7% y sólo un 2,9% la evalúa como mala o muy mala.

Cuadro 7

El aspecto más importante que debe asumir la educación municipal para mejorar la calidad de la educación (profesores)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Recursos (infraestructura y soportes didácticos)	65	24,3
Condiciones laborales de profesores (incentivos salariales y carga horaria)	154	57,5
La enseñanza aprendizaje (estrategias y métodos de enseñanza)	49	18,3
Total	268	100,0

Teniendo en consideración la alta valoración y evaluación que poseen los docentes sobre el sistema municipal de educación, desde su opinión, las mejoras en la calidad de la educación municipal, como aspecto más importante, deben contemplar en primer lugar las condiciones laborales de los profesores (57,5%), expresadas en incentivos salariales y carga horaria. En menor medida (18,3%) esta mejora en la calidad de la educación municipal debiera asumir el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2. PROYECTOS DE EGRESO

Las altas metas en el plano educacional que manifiestan los jóvenes, donde dos tercios expresan sus intenciones de continuar estudios superiores luego de completar su enseñanza secundaria, tienden a matizar estas opiniones y presentar alternativas complementarias entre las dos dinámicas principales: continuar estudiando o comenzar a trabajar, con las combinatorias entre ambas. Cobran fuerza las opciones vinculadas a un posicionamiento social por la vía del alargamiento de la escolarización, pero también se explicitan nuevamente las posibilidades y oportunidades que pueden tener estos jóvenes en la concreción de sus proyectos de egreso, sea por la vía educacional o laboral, te-

niendo en cuenta las diferencias internas posibles de identificar entre los estudiantes que asisten al sistema municipal de educación: de género, condiciones socioeconómicas, socioculturales, de rendimiento y desempeño escolar, entre otros.

Como proyecto de egreso de la enseñanza secundaria, los jóvenes señalan que al culminar la enseñanza media su proyecto principal se relaciona con la vía de la escolarización, que agregadas las opciones nos arroja una ponderación similar a la consulta sobre su mayor meta educacional (69,4%). Las opciones por esa vía van en las formulaciones de continuar estudios superiores (35,2%), el trabajar y estudiar al mismo tiempo (23,7%), el trabajar un tiempo y luego estudiar (10,5%). La vía del trabajo obtiene una baja preferencia (16,1%), en la opción de encontrar un trabajo estable; como también un 14,5% plantea que aún no tiene claro su proyecto de egreso.

Para mí, tener el cartón de cuarto medio es una satisfacción que uno siente por tener un reto cumplido, pero en este tiempo un cuarto medio no es como mucho (GD 4 Quillota, Alumna TP).

El rendimiento escolar de estos estudiantes influye en las opciones que plantean como proyecto de egreso, donde mientras menor es el rendimiento, más parejos son los porcentajes con que se distribuyen los casos entre los distintos proyectos y mayor el nivel de incertidumbre. La tendencia es que a medida que aumenta el nivel de rendimiento, menor es el porcentaje de casos que quiere encontrar un trabajo, mayor el de los que quieren continuar estudios superiores y menor el que no lo tiene claro.

Por su parte, la modalidad de enseñanza de los estudiantes también influye en la definición del proyecto de egreso, habiendo una diferencia significativa entre la proporción de la modalidad científica humanista que quieren entrar a trabajar (7,7%) y la técnico profesional (24,8%). Y a la inversa, también hay diferencias en los porcentajes de cada grupo que quiere continuar estudios superiores: 48,2% de los científico humanista contra el 24,9% de los técnico profesional. En síntesis: la modalidad produce diferencia en la opción por trabajar, que es mayor entre los técnico profesional, y en la opción por continuar estudios, que es mayor entre los científico humanista.

Nosotros con nuestra modalidad [técnico profesional] salimos más preparados para el mundo laboral. Ya sabemos a lo que vamos. En cambio

ustedes [científico humanista] no saben a lo que van (GD 2 Ventanas, Alumno TP).

La escolaridad de la madre y el padre nuevamente muestra su influencia en la definición de los proyectos de egreso de la enseñanza secundaria de los jóvenes, siendo la alternativa de continuar estudios superiores la más alta en todos los grupos; sin embargo, *es más baja mientras menor es el nivel de escolaridad de la madre*. En los grupos que son hijos de madres que no completaron la enseñanza básica, la alternativa de continuar estudios superiores no es significativamente más importante que la alternativa de estudiar y trabajar al mismo tiempo (24,3%) o encontrar un trabajo (20,5%). En la medida que aumentan los años de escolaridad de la madre, esta alternativa se va haciendo comparativamente más importante. Nuevamente el salto se produce al completar la madre la enseñanza secundaria: de 31,4% para quienes *no la completaron*, a un 42,6% *que completaron la enseñanza secundaria*. Además, el grupo con más alta adhesión a la alternativa de los estudios superiores, es el de hijos de madres que completaron estudios superiores (52,8%).

Mi viejo es taxista y mi mamá es secretaria, son gente que se hace pedazo para ganar el sueldo. Cuando ellos me dicen estudia, yo entiendo que estudia para que hagas lo menos posible y gane el máximo de plata, ellos se hacen tira y ganan un mínimo, entonces cuando ellos dicen surge y estudia, entonces tiene que ver con un tema económico (GD 5 Viña del Mar, Alumno CH).

El comportamiento de la escolaridad del padre en el proyecto de egreso de sus hijos muestra una tendencia similar al de la madre, pero un tanto menor, donde la continuación de estudios superiores muestra una curva con pendiente ascendente constante en la medida que aumenta el nivel de escolaridad del padre: pasa del 25,7% en los de padres que no terminaron la enseñanza básica, al 49,7% de los que se titularon de una profesión. De todas maneras, en la decisión de continuar estudios superiores tiene mayor peso el aumento en los niveles de escolaridad de la madre que del padre.

Al ver las relaciones que se dan entre las posibilidades de concreción de sus proyectos, con sus proyectos de egreso, tienden a reafirmarse las pocas posibilidades y proyectos de egreso mayoritariamente por la vía educacional. La respuesta más frecuente en todos los grupos es que tienen *pocas* posibilidades para sus proyectos. El porcentaje más alto en

esta categoría está en los grupos que se proyectan trabajando un tiempo y luego estudiando (51,8%) y trabajando y estudiando al mismo tiempo (51,6%). Le siguen los que quieren continuar estudios superiores (47,3%), los que quieren encontrar un trabajo estable (46,5%) y con el porcentaje más bajo, los que no tienen claro su proyecto (41,1%).

Salvo en el grupo que no tiene claro su proyecto, la segunda respuesta más frecuente en todos los grupos es que tienen *muchas* posibilidades. El mayor porcentaje se da entre quienes piensan continuar estudios superiores (34,7%) y los que quieren encontrar un trabajo (31,7%). En menor medida está el grupo que piensa trabajar y estudiar al mismo tiempo (29%) y los que piensan trabajar un tiempo y luego estudiar (25,1%). El porcentaje más bajo de casos que cree tener muchas posibilidades se da entre aquellos que no lo tienen claro (18,3%). En la categoría de los que no tienen claridad sobre sus posibilidades el mayor porcentaje coincide con el grupo que no tiene claridad sobre su proyecto (33,5%), porcentaje significativamente más alto que el de los otros grupos que, salvo el de los que piensan trabajar un tiempo y luego estudiar (18,7%), son parejos y están entre el 14,7% (continuar estudios, trabajar y estudiar) y 14,9% (encontrar un trabajo).

Si pudieran optar por una carrera de educación superior, estos estudiantes secundarios lo que más tendrían en cuenta en esa elección sería la afinidad de la carrera escogida con sus habilidades e intereses (50,7%), el campo laboral (24,7%), el costo (11,9%) y los años de duración de la carrera (4,5%). Sólo un 8,2% de los jóvenes señala no tener interés en proseguir estudios superiores. Vistos por sexo de los estudiantes, para ambos sexos lo más importante al elegir una carrera de estudios superiores es que sea afín con sus intereses y habilidades. Las proporciones con que hombres y mujeres responden esta alternativa son significativas: mientras el 39% de los hombres aspira poder elegir una carrera que les guste, esa disposición es mayor entre las mujeres y alcanza el 60,2%. También para ambos sexos la segunda alternativa en importancia es el campo laboral de la carrera; sin embargo, en este caso la mayor proporción se da entre los hombres (31,8%), que en las mujeres (19%). Donde se observa diferencia es en el porcentaje de cada sexo que dice no tener ningún interés por los estudios superiores, que es mayor entre los hombres (11,9%) que entre las mujeres (5,1%).

Quiero ser enfermera y quiero trabajar como enfermera, igual antes de terminar la carrera hago un *pololito* por allí, pero al terminar la carrera

quiero trabajar para lo que me preparé, porque no vale de nada estudiar cinco años para terminar de secretaria, igual que los ingenieros comerciales que estudian ingeniería comercial y terminan de profesor de matemáticas. Igual quiero estudiar por una cuestión de gusto y por una cuestión de plata igual. Hay que estudiar las cosas como el campo laboral de la carrera, porque es una decisión para tu futuro, estoy segura de lo que tengo que hacer, lo voy a hacer bien, lo voy hacer con ganas y porque a mí me gusta, y por la plata también, porque no lo voy hacer por amor al arte (GD 3 Quillota, Alumna CH).

La definición de un proyecto vital por parte de los jóvenes, en las expresiones que cobran sentido en estos sujetos, puestos en tiempo presente, pero con una idea e imagen de futuro que están comenzando a prefigurar una vez culminada la etapa de enseñanza secundaria, y enfrentados a la decisión y posibilidad de elección de un determinado tipo de proyecto de egreso. Es el concebir e identificar los posibles caminos a transitar en la perspectiva de las posibles trayectorias de vida a las cuales se ven y se verán enfrentados, donde sin duda las dimensiones del estudio y el trabajo cobran relevancia; pero también otro tipo de experiencias vitales atinentes a la construcción del proyecto vital: la conformación de pareja y familia propia, la emancipación residencial, la independencia económica, la maternidad y paternidad, la inserción laboral, la idea de futuro y sus temores; todo aquello en un contexto y estado de ánimo de gran optimismo por parte de los jóvenes sobre su futuro, con altas metas educacionales explicitadas, pero también con el reconocimiento de ver con preocupación las posibilidades y oportunidades de poder concretar y viabilizar de manera exitosa sus proyectos futuros. Entre estas percepciones positivas e incertidumbres se desenvuelve el pensar sus proyectos y trayectos de vida de estos jóvenes.

Yo también como que tengo bien claro esa parte... Yo primero quiero estudiar, quiero trabajar, quiero tener mi casa, tengo que primero llenarme de las cosas materiales y luego casarme. Porque no saco nada con casarme y tener un hijo, si no sé cómo mantenerlo, son cosas esenciales que uno tiene que ir viendo (GD 3 Quillota, Alumno TP).

Una primera aproximación a estas situaciones de vida nos señala que la idea de futuro que más representa a estos jóvenes estudiantes se asocia con la idea de formar una familia con hijos (44,5%), y como segunda preferencia es una indefinición: no lo tengo claro aún

(26,9%). El ámbito de la emancipación residencial, expresada en el vivir solo es la siguiente ponderación (17,8%); y la conformación de pareja, en vivir con pareja, pero no tener hijos (10,8) es la opción menos preferida dentro de estas ideas de futuro. En ambos sexos la alternativa más frecuente es formar una familia con hijos; sin embargo, hay diferencias significativas en los porcentajes de uno y otro sexo que se ubican en esta categoría: de los hombres lo hace el 51,3% y de las mujeres, un 39%. Por el contrario, la alternativa de vivir solo es más frecuente entre las mujeres (21,1%) que entre los hombres (13,8%); y los porcentajes que no lo tienen claro son mayores entre la mujeres (29,9%) que entre los hombres (23,2%).

La idea de proyecto futuro visto en relación con la edad en que esperan los jóvenes abandonar el hogar familiar refleja que quienes se proyectan viviendo solos (22,3%) o viviendo con pareja sin hijos (20,5%) son los que en mayor proporción desean hacerse independientes a edades más tempranas. En la medida que el proyecto vital incluye la formación de familia con hijos, es menor el porcentaje que quiere abandonar el hogar a temprana edad. Por su parte, en el tramo que desea abandonar su hogar con 24 y más años, la mayor proporción de casos está en el grupo que no tiene claro su proyecto (45,6%): no tienen claro qué quieren hacer, pero tienen claro que no quieren irse del hogar familiar. Les siguen quienes quieren formar familia con hijos (44%): para formar familia parece necesario dar otros pasos previos.

Las opciones de proyectos de futuro y las edades para ser padre o madre, se puede decir que en general, independiente del proyecto que se tenga, la tendencia es aplazar la tenencia de hijos; como también la tendencia general es aplazar el matrimonio. El grupo que más lo quiere aplazar es el que quiere vivir solo (94,3%), seguido del que no tiene claro su proyecto (91,4%) y quienes quieren vivir con su pareja (89,2%). Sólo en una proporción relativamente más baja se ubican en esta alternativa quienes quieren formar familia con hijos (83,1%).

A la par de la idea de futuro que imaginan, los mayores temores de los jóvenes en relación al futuro se vinculan con la imposibilidad de concretar sus metas y proyectos educacionales, en cuanto a no terminar la enseñanza media (18,2%), que corresponde a los estudiantes de menor edad y que cursan los primeros años de la secundaria; y el no poder seguir estudios superiores (40,2%). Los otros temores son la dificultad para obtener un empleo, insuficientes ingresos económicos y la imposibilidad de conformar una familia.

Cuadro 8
Tu mayor temor con relación al futuro

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No terminar la enseñanza media	1.172	18,2
No poder seguir estudios superiores	2.590	40,2
No encontrar un trabajo de mi agrado	1.206	18,7
No alcanzar un buen ingreso económico	995	15,4
No formar mi propia familia	478	7,4
Total	6.441	100,0

3. INDEPENDENCIA, AUTONOMÍA Y EMANCIPACIÓN

El proceso de independencia y autonomía de los jóvenes de sus hogares de origen, entendido como emancipación plena (económica, material, residencial, afectiva), presenta ciertas características peculiares en su concreción, donde prima una clara tendencia al alargamiento y prolongación de la etapa de dependencia; como también, no se entiende como un proceso de carácter lineal y de final conocido, como ya se ha señalado. Tampoco está signado por ciertos hitos, normalmente de orden secuencial (culminación de estudios, inserción laboral, independencia económica, conformación de pareja, emancipación residencial, matrimonio, maternidad o paternidad), que de algún modo conocidos o se caracterizó como las etapas de la definición y concreción del proyecto vital o de vida, en el paso de la etapa de adolescencia/juventud a la vida adulta: preparación para la vida adulta y adquisición de roles sociales asociados al ser adulto. Esa secuencialidad nos hacía referencia a trayectorias de vida entendidas como trayectorias lineales, de final conocido (Machado Pais, 2002a, 2002b y 2000).

Estos hechos vitales o hitos siguen siendo más o menos los mismos, lo que cambia es su no secuencialidad u ordenamiento, como también sus posibles reversibilidades, entendidos cada uno de ellos como un proceso, con altos grados de modificación, y no concebirlos como estadios a los cuales se llega para luego conservar o superar en una escala ascendente de hechos vitales. La inserción en el mundo laboral de los jóvenes es la más clara constatación de aquello, donde los jóvenes experimentan desde prácticas y estrategias de «entrar y salir» del mercado laboral, pasando por «aproximaciones sucesivas», hasta el retardo en el ingreso a la espera de mejores condiciones de inserción. Atrás queda el rito de paso tradicional, donde significaba un

verdadero hito iniciático el primer empleo y primer salario obtenido. Por su significación y trascendencia personal, familiar y social, era motivo de celebración y festejo. Hoy sabemos que la obtención de un primer empleo por los jóvenes no marcará su ingreso formal y permanente al mundo adulto: el mundo del trabajo, sino que será una primera experiencia, en la mayoría de las veces temporal y precaria.

Los hechos vitales en perspectiva de conformación de sus proyectos de vida son los que no han variado en lo fundamental, siguen siendo los mismos; lo que estaría experimentando cambios son las valoraciones sociales que de ellos se tiene por parte de los jóvenes y los *tempos* que marcan cada uno —y en su conjunto— estos hechos vitales: se alargan, prolongan o desplazan algunos de ellos (escolarización, inserción laboral, nupcialidad), otros varían en su inicio (maternidad/paternidad, nupcialidad) y término (autonomía plena), y otros tienen duraciones diferentes (escolarización, principalmente).

Confluyen en estos procesos y trayectorias de vida diferentes elementos que favorecen u obstaculizan sus concreciones, que se emparentan con dimensiones objetivas y subjetivas de entender y comprender desde la propia subjetividad de los jóvenes, en orden a plantearse cómo ven y cómo desean asumir su situación de jóvenes en una construcción social de sus condiciones juveniles. Y de la otra parte, las dimensiones más objetivadas de estructuración social (o las dimensiones estructurales) que estarían apoyando, retardando o impidiendo sus trayectorias juveniles a la vida adulta.

Creo que cuando una se pueda manejar económicamente, tener un trabajo, tu profesión, tener tus propios ingresos... Si te fijas, cuando te dicen tus padres: si quieres hacer tu vida, ándate, estás viviendo bajo mi techo, esta es mi casa y aquí mando yo (GD 5 Viña del Mar, Alumna TP).

No resulta extraño que estos jóvenes deseen apegarse a ciertas seguridades que operan como elementos de soporte y factores protectores de sus proyectos, al momento de enfrentarse al hecho de lograr una independencia de su hogar familiar. Es así que los jóvenes expresan su intención de independizarse de su familia cuando logran una estabilidad económica (51,8%), seguido de cuando hayan completado sus estudios superiores (20%) y cuando se casen o tengan familia (16,4%): en una lógica *no de hechos vitales*, sino orientados a *estados* (estabilidad económica) o *eventos* (culminación de estudios superiores, casamiento).

Menores ponderaciones adquiere el independizarse de su familia cuando termine la enseñanza secundaria (11,8%). Las mujeres (22,2%), más que los hombres (17,1%), desean abandonar el hogar de los padres después de haber completado estudios; y son más los hombres (13,7%) que las mujeres (10,3%) que quiere abandonar el hogar apenas terminada la enseñanza media.

Cuadro 9
Lo que más gano/pierdo al independizarme de mi familia

Lo que más gano al independizarme		Lo que más pierdo al independizarme	
Disponer de mi tiempo	21,8	El apoyo económico de mi familia	16,7
Tomar mis propias decisiones	48,4	Las comodidades de mi casa	15,8
Preocuparme sólo de mí	4,5	El apoyo emocional de mi familia	20,8
Elegir con quién quiero vivir	8,6	Influir en las decisiones de mi familia	5,6
Tener mi propio espacio físico	16,7	Compartir cotidianamente con mi familia	41,1
Total	100,0	Total	100,0

Los mayores ganancias con la independencia de la familia van por el plano de la autonomía en la toma de decisiones, el tomar las propias decisiones (48,4%); y las mayores pérdidas por las seguridades y apoyos (53,3%), desagregadas en apoyo emocional (20,8%), económico (16,7%) y de comodidades hogareñas (15,8%). En la misma línea de seguridades, pero frente al hecho de ser madre o padre, estos jóvenes consideran que lo más importante para enfrentar de mejor manera ese evento se asocia al tener una situación económica estable (45,8%), seguido del haber completado sus estudios (24,6%), haber vivido la juventud (13,8%). Cabe consignar, en este contexto de maternidad/paternidad, que las dos ponderaciones menores corresponden al ser independiente de la familia (5,8%) y el tener una pareja estable (10,1%), dos situaciones que podrían catalogarse como requisitos esenciales, desde una óptica más tradicional, en un proyecto de futuro de maternidad o paternidad.

El próximo año, se acaba el colegio, soy más independiente, donde tengo que empezar a responder yo. Paso a ser totalmente independiente, aparte que para el próximo año mis viejos no me van a poder pagar la universidad, yo creo que *a todo reventar* me van a poder pagar el pasaje o el arriendo. Igual pienso que me voy a ir a vivir sola, de todos modos yo igual soy independiente de mis viejos, más que nada dependo de ellos en el aspecto económico, pero ya para el próximo año paso a ser adulta, porque empiezo a responder yo por mí misma (GD 3 Quillota, Alumna CH).

Sobre ciertas vivencias y hechos que marcan la vida de todas las personas, representadas en estos jóvenes por las dimensiones de abandonar el hogar familiar, el completar el ciclo de escolarización, el conseguir el primer empleo formal, el ser padre o madre por primera vez y la nupcialidad o matrimonio; en cuanto a las edades en que cada dimensión se desea realizar, *vemos una clara tendencia hacia su realización a mayores edades*, que para las tres primeras (abandono del hogar, escolarización y primer empleo) promedian los 22 años de edad, habiendo diferentes internas relevantes. Para la primera maternidad o paternidad y el contraer matrimonio, las edades se elevan aún más para promediar los 27 años de edad, también con diferencias en su interior a resaltar.

La edad en que los alumnos encuestados pretenden abandonar el hogar familiar, más del 80% espera hacerlo después de los veinte años, habiendo un 41,5% de ellos que desean hacerlo desde los 24 años y más. Por sexo se aprecian menores diferencias entre hombres y mujeres, pero hay una leve tendencia para abandonar a mayores edades el hogar familiar por parte de las mujeres.

Vinculado el abandono del hogar con los proyectos luego de terminar la enseñanza secundaria, entre aquellos que desean *encontrar un trabajo estable* como proyecto al salir del liceo, se encuentran quienes desean abandonar el hogar más tempranamente (hasta los 19 años), con un 21%, junto a quienes *no tienen claro* qué quieren hacer y a quienes pretenden *estudiar y trabajar al mismo tiempo*. Sin embargo, la mayoría de los alumnos de estos tres grupos (alrededor del 45%), pretende abandonar el hogar familiar entre los 20 y los 23 años. Entre quienes pretenden *continuar estudios superiores*, la mayoría (54%), pretende abandonar el hogar de origen después de los 24 años, coincidente con una trayectoria ascendente, que en términos educacionales se traduce en el estudio de una carrera profesional.

Coincidentemente con el caso anterior, y en relación con la mayor meta educacional que desean alcanzar estos jóvenes, quienes sólo esperan completar la educación media (o no lo tienen claro), son quienes pretenden abandonar el hogar familiar más tempranamente. Sin embargo, la mayoría pretende hacerlo entre los 20 y los 23 años, al igual que en el caso de quienes esperan estudiar en un instituto profesional o centro de formación técnica (39% y 37%, respectivamente), donde también aumenta la proporción de quienes pretenden abandonar el hogar pasados los 24 años. Esto es, el abandono del hogar familiar se espera concretar una vez completados estudios técnicos o profesionales, que duran entre 2-3 y 4-5 años. La mayoría de quienes esperan abandonar el hogar después de los 24 años, se concentra entre los que esperan ingresar a la universidad, con casi el 50%, ya que ellos proyectan estudios de al menos 4-5 años, y probablemente la consolidación económica y profesional/laboral para hacerlo.

Cuadro 10
Edad para concretar algunos eventos

Categoría	Abandonar el hogar	Completar estudios	Primer empleo
Hasta los 19 años	16,4	36,7	24,6
Entre 20 y 23 años	42,1	30,3	39,9
24 años o más	41,5	33,0	35,5
Total	100,0	100,0	100,0
Promedio	22,7 años	21,5 años	22,1 años

Para completar estudios los alumnos se distribuyen casi uniformemente en los tres tramos de edad de término de estudios deseada, pero al igual que con el abandono del hogar familiar, son las mujeres quienes desean completar sus estudios a edades mayores (37,5% de 24 y más años), y a la inversa, los hombres presentan menores edades (47,3% hasta los 19 años). Esta edad está íntimamente ligada al proyecto planteado al salir o terminar de la educación secundaria. Entre quienes se plantean el encontrar un trabajo (y quienes no tienen un proyecto claro, con un porcentaje menor), casi el 80% espera completar estudios hasta los 19 años, edad que no invita a pensar en una continuación de estudios superiores. Asimismo, es importante la presencia de alumnos con esta perspectiva entre quienes esperan estudiar y trabajar a la vez, y entre quienes esperan trabajar un tiempo y luego estudiar, los que se

concentran, sin embargo, en el grupo que espera completar estudios entre los 20 y los 23 años, luego de estudiar —probablemente— una carrera técnica, y en menor medida, profesional. Quienes pretenden continuar estudios superiores, esperan naturalmente completar sus estudios, en poco más del 48% de los casos, sobre los 24 años. Es importante resaltar que más del 30% de los alumnos de este grupo espera completar estudios entre los 20 y los 23 años, orientados seguramente a carreras técnicas de menor duración.

Como mayor meta educacional, resulta lógico que la mayoría de quienes sólo esperan completar la educación secundaria, esperan terminar sus estudios hasta los 19 años, mientras quienes esperan estudiar en un instituto profesional y centro de formación técnica, esperan hacerlo entre los 20 y los 23 años. Entre quienes esperan ingresar a la universidad, más de la mitad pretende terminar sus estudios después de los 24 años.

En el caso de conseguir un primer empleo, casi un tercio espera conseguir su primer empleo hasta los 19 años, y más de un 40% entre los 20 y los 23 años; y donde también se dan las mismas tendencias anteriores por sexo: las mujeres plantean la obtención de su primer empleo a edades más tardías (40% a los 24 años o más, diez puntos por sobre los hombres). En el grupo que presenta la mayor inclinación a obtener un trabajo hasta los 19 años, se encuentran quienes tienen como principal proyecto encontrar un trabajo estable al salir de la enseñanza media, seguidos de quienes pretenden trabajar antes de estudiar, y de quienes pretenden realizar las dos cosas al mismo tiempo. En los dos últimos casos, el trabajo tiene como principal objetivo permitir alcanzar la posibilidad de estudiar. En tanto, en el primer grupo, al no existir perspectivas de estudios, el trabajo tiene valor en sí mismo como fuente de ingresos. En cambio, la gran mayoría de quienes pretenden continuar estudios superiores al salir de la enseñanza secundaria, espera conseguir su primer empleo después de los 24 años (luego de los estudios superiores), y en menor medida, entre los 20 y 23 años (luego de seguir estudios técnicos). Sin duda, los trabajos que esperan conseguir son de mejor calidad que los empleos que pretenden obtener aquellos que esperan hasta los 19 años.

Quienes tienen como mayor meta educacional sólo completar la enseñanza media, en más del 87% de los casos esperan conseguir su primer empleo formal hasta los 23 años, y un 40% hasta los 19 años, en contraste con quienes esperan estudiar en centro de formación técnica o instituto profesional, quienes se concentran en conseguir su

primer empleo entre los 20 y los 23 años. Entre quienes esperan ingresar a la universidad, más de la mitad pretende obtener su primer empleo formal después de los 24 años.

Para los eventos vitales de ser padre o madre por primera vez y el contraer matrimonio o casarse, las edades para hacer efectivas estas situaciones son mayores, que en el primer caso el promedio de edad alcanza los 26,5 años, y en el segundo los 27,5 años. El tener el primer hijo no presenta diferencias como promedio total de edad entre hombres y mujeres, sólo apreciándose una diferencia hacia los hombres, quienes levemente superior desean ser padres en las menores edades y también en las mayores. El grueso de edades para ser madre o padre por primera vez se concentra en el tramo 24 a 30 años (74,4%).

La vivencia de la primera paternidad o maternidad más retardada se asocia con los proyectos de egreso que señalan estos jóvenes al culminar su enseñanza secundaria, donde la amplia mayoría de los estudiantes encuestados espera tener su primer hijo desde los 24 años, *ya sea para extender la juventud, o para estar estabilizados profesional y laboralmente*. A medida que los proyectos se orientan al ámbito educacional (retrasando el ingreso al mundo del trabajo), se retrasa aún más el proyecto de tener el primer hijo, llegando a más del 90% entre quienes pretenden ingresar a la educación superior.

Si quedaste embarazada es súper difícil seguir estudiando o conseguir una beca, tienes que depender de tus papás, para que después te digan que no has hecho nada por tu hijo, que nosotros te lo hemos tenido que mantener, que has sido una *vaga*, que ni siquiera te mueves. Porque si yo quedara embarazada tendría que *apechugar* nomás (GD 1 Puchuncaví, Alumna CH).

Cuadro 11
Edad para primer hijo y casarse

Categoría	Primer hijo			Casarse		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Hasta los 23 años	19,8	15,6	17,4	12,4	12,8	12,6
Entre 24 y 27 años	39,4	47,4	43,9	34,7	47,6	41,8
Entre 28 y 30 años	30,8	30,2	30,5	35,7	31,4	33,3
31 años y más	10,0	6,9	8,2	17,2	8,2	12,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Años promedio	26,6	26,4	26,5	28,1	27,0	27,5

El proyecto de tener el primer hijo se retrasa según la extensión del proyecto educacional. Entre quienes esperan sólo completar la educación media, hay un 20% que pretende tener su primer hijo entre los 20 y los 23 años, porcentaje que disminuye a medida que aumentan las aspiraciones educacionales, a favor de quienes pretenden ser padres desde los 24 años.

Estos antecedentes, en el nivel de las perspectivas de futuro que nos reportan estos jóvenes, se ubican muy en consonancia con los procesos de baja natalidad y retardamiento de la maternidad y paternidad a edades mayores, proceso de transición demográfica que desde hace más de una década viene experimentándose de manera más acelerada, tal como se señalara anteriormente. Por ello no es de extrañarse que estos jóvenes pretendan ser padres o madres a esas edades, sino que se corroboran con esas tendencias de baja natalidad, menores hijos por madres y mayor edad de primera maternidad o paternidad. Por esa razón se ha comenzado a hablar del «bono demográfico», en referencia al momento histórico en que se encuentra la región latinoamericana en su conjunto y en específico la sociedad chilena: en esta década es cuando más población joven ha habido, y comienza la tendencia al envejecimiento de la población y cada vez habrá menos jóvenes (cf. CEPAL, 2000a y 2000b). Como antecedente ilustrativo, el número de nacimientos en Chile desde hace quince años, que sostenidamente viene en descenso, de 387 mil 094 en 1990 a 240 mil 011 nacimientos en 2004. Similar tendencia se da con la celebración de matrimonios (Registro Civil, 2005).

Cuadro 12
*Número de nacimientos y matrimonios en Chile, 1990-2004,
años seleccionados*

Año	Nacimientos	Matrimonios
1990	387.094	104.740
2000	269.569	67.397
2004	240.011	54.122

Fuente: Registro Civil, 2005.

El contraer matrimonio o casarse sigue la misma tendencia decreciente de los nacimientos en la realidad chilena, con la salvedad que los números de matrimonios sólo se refieren a quienes contraen tal vínculo legalmente, no considerando a las parejas que conforman familia y tienen hijos sin la presencia del matrimonio. Inclusive ya en Chile se

sobrepasó la cantidad de hijos nacidos sin haber matrimonio de sus padres, por sobre los hijos nacidos en parejas casadas legalmente. Por tal razón, el matrimonio no sólo en los jóvenes es una opción a tomar, pero no se está constituyendo en un evento determinante para la conformación de familia y posibles proyectos de maternidad y paternidad.

Cuadro 13
*Resumen por tipologías de hechos/eventos según edades,
por proyecto al término de la enseñanza secundaria
y mayor meta educacional a alcanzar*

ABANDONAR EL HOGAR			
	Hasta los 19 años	Entre 20 y 23 años	24 años y más
Proyecto al término enseñanza secundaria	Trabajar y estudiar al mismo tiempo (29%)	Continuar estudios superiores (30%)	Continuar estudios superiores (46%)
Mayor meta educacional	Universidad (38%) Enseñanza secundaria (28%)	Universidad (43%) Enseñanza secundaria (23%)	Universidad (56%)
COMPLETAR ESTUDIOS			
Proyecto al término enseñanza secundaria	Encontrar un trabajo estable (35%)	Continuar estudios superiores (41%)	Continuar estudios superiores (52%)
Mayor meta educacional	Enseñanza secundaria (43%)	Universidad (52%)	Universidad (72%)
CONSEGUIR PRIMER EMPLEO			
Proyecto al término enseñanza secundaria	Encontrar un trabajo estable (29%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (28%)	Continuar estudios superiores (29%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (25%)	Continuar estudios superiores (57%)
Mayor meta educacional	Enseñanza secundaria (35%) Universidad (29%)	Universidad (39%) Enseñanza secundaria (25%)	Universidad (70%)

Cuadro 14
*Resumen por tipologías de hechos/eventos según edades,
 por proyecto al término de la enseñanza secundaria
 y mayor meta educacional a alcanzar*

TENER PRIMER HIJO				
	Hasta los 23 años	Entre 24 y 27 años	Entre 28 y 30 años	31 años y más
Proyecto al término enseñanza secundaria	Encontrar un trabajo estable (29%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (23%)	Continuar estudios superiores (36%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (24%)	Continuar estudios superiores (41%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (25%)	Continuar estudios superiores (43%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (25%)
Mayor meta educacional	Enseñanza secundaria (36%) Universidad (30%)	Enseñanza secundaria (21%) Universidad (46%)	Universidad (56%)	Universidad (58%)
CASARSE				
Proyecto al término enseñanza secundaria	Trabajar y estudiar al mismo tiempo (25%) Encontrar un trabajo estable (24%) Continuar estudios superiores (22%)	Continuar estudios superiores (39%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (22%)	Continuar estudios superiores (38%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (25%)	Continuar estudios superiores (34%) Trabajar y estudiar al mismo tiempo (25%)
Mayor meta educacional	Universidad (34%) Enseñanza secundaria (32%)	Universidad (50%) Enseñanza secundaria (20%)	Universidad (50%) Enseñanza secundaria (19%)	Universidad (46%) Enseñanza secundaria (22%)

Es así que más del 87% de los jóvenes espera casarse después de los 24 años, habiendo sólo una minoría que desea hacerlo antes de esa edad (12,6%), y teniendo como edad promedio los 27,5 años, con un

promedio mayor para los hombres (28,1 años) por sobre las mujeres (27 años). Edades mayores de matrimonio se dan especialmente entre quienes pretenden continuar estudios superiores. El grupo que quiere casarse a más temprana edad está conformado por quienes pretenden encontrar un trabajo estable recién egresados de la enseñanza secundaria. Y entre quienes tienen como mayor meta educacional completar la enseñanza secundaria se encuentra el mayor porcentaje de alumnos que esperan casarse entre los 20 y 23 años (16%). Este porcentaje disminuye a 8% entre quienes aspiran acceder a la universidad, que en más de un 90% esperan hacerlo a partir de los 24 años.

El terreno explorado sobre las metas educacionales, los proyectos de egreso de la enseñanza secundaria y la definición de proyectos y trayectos de vida de estos jóvenes, nos plantea que en ciertos intersticios (dimensión estructural y subjetiva) se van configurando nuevas lógicas de comprensión del ser joven, desde ellos y hacia ellos, que nos llevan a hablar de *trayectorias alargadas y nuevas condiciones juveniles* en el contexto de la sociedad chilena actual: la juventud no está dada, se construye socialmente (Bourdieu, 2000). La construcción de su condición juvenil atraviesa por un sentimiento de alto optimismo (quizás como rasgo generacional), pero con incertidumbre y temores; la preeminencia de un cambio en los valores sociales de los jóvenes (hacia un legítimo éxito individual, por sobre proyectos de movilidad colectiva); altas expectativas y metas, pero con el reconocimiento de posibilidades inciertas; con el convencimiento del desigual acceso a las oportunidades sociales, marcado por una diferenciación social a la base de una movilidad social reproductora de desigualdades de origen; tensionados entre dos principios: seguridad y autonomía, deseando su apropiación y ejercicio de ambos y, al mismo tiempo, operando en ocasiones con lógicas de racionalidad instrumental para concretar y vivir bajo tales principios.

CAPÍTULO VIII

**TRAYECTORIAS DE VIDA
Y NUEVAS CONDICIONES JUVENILES**

TRAYECTORIAS DE VIDA Y NUEVAS CONDICIONES JUVENILES

EN EL RECORRIDO efectuado por diferentes aspectos y relaciones establecidas entre el oficio de estudiantes y sus condiciones juveniles, algunas premisas van cobrando relevancia y precisan explicitarse, mirando el recorrido hecho y las perspectivas que se pueden avizorar para enunciar las interrogantes y desafíos pendientes, en su doble sentido: como campos de análisis posibles y necesarios de indagar; y como tareas y acciones a concretar.

La primera conclusión que queda al final de este camino es que podemos establecer que estamos en presencia de adolescentes y jóvenes estudiantes distintos, con características diferentes, tanto en su ser joven como en las formas que expresan y estarían viviendo, percibiendo y significando las diferentes maneras en que asumen sus condiciones juveniles, lo que ha impactado con fuerza en la asunción del rol social u oficio de estudiante. Detrás de aquello hay una permanente intencionalidad en traer las condiciones y culturas juveniles (en plural) al espacio de la cultura escolar (en singular), lo que plantea primariamente la disputa por la pluralidad en contra de la singularidad. Es un esfuerzo de reconocimiento y apelación a la legitimidad de sus modos y estilos de vida más abiertos y plurales, que intenta permear la cultura escolar, con su carga normativa y con carácter más rígido y menos dinámica.

Esta generación de adolescentes y jóvenes estudiantes, en propiedad son «hijos de la transición política a la democracia», muchos nacidos y todos educados en ese contexto/espacio social y político. Sólo han vivido una sociedad democrática; a diferencia de sus padres como «hijos de la dictadura», con todas las valoraciones y significaciones

que pueden hallarse a la base de esas experiencias vitales, sobre todo en las referidas a las formas y modos de vivir el período de adolescencia y juventud en uno y otro contexto sociopolítico: y eso no es un antecedente menor.

Sus visiones y cosmovisiones son distintas y van marcando diferentes facetas de la existencia, con mayor énfasis al momento de la configuración de trayectorias de vida: desde las biografías pasadas, personales y familiares, como en el espacio social llamado adolescencia y juventud. Estos jóvenes estudiantes son *herederos* —en sus éxitos y fracasos— de la historia reciente, particularmente en el acelerado proceso de modernización (quizás en su tercera fase modernizadora contemporánea) experimentado en la sociedad chilena, lo que ha permitido en buena medida el poder desplegar esas situaciones y condiciones juveniles a las cuales intentan adscribirse.

Esta es la generación joven más escolarizada de la historia, que ya exhibe niveles de escolaridad superiores a los de sus padres y madres, los cuales guiaron su vida bajo la promesa hacia sus hijos de dejarles educación y «que sean más que ellos». Esa promesa ya se cumplió, en la gran mayoría, y en los menos, está *ad portas* de cumplirse. Es la primera generación que está completamente incorporada en la educación primaria, llegando aceleradamente al ciento por ciento en la enseñanza secundaria, y también incorporándose a trancos largos a la educación superior, pero con muy desiguales accesos de acuerdo a sus condiciones económicas familiares.

Generación que desea alargar su etapa juvenil por la vía de desplazar ciertos hitos asociados al término de ésta: más escolarización y hasta edades más tardías, al igual que su inserción laboral, postergar el matrimonio y la maternidad/paternidad, y retardar el proceso de independencia (económica, residencial). Se plantean trayectorias de vida no en un sentido secuencial de estos hechos/sucesos vitales, en lo que podría ser una trayectoria de tipo lineal; sino que de manera más dinámica y no secuencial. En estos procesos de configuración de trayectorias de vida, especial significación adquieren las percepciones de las mujeres jóvenes, quienes se plantean estos hechos/sucesos vitales con edades mayores y con mayores duraciones en el tiempo, lo que podría estar dando cuenta, no sólo de mayores aspiraciones y expectativas, sino que también de una aspiración en el plano de la ampliación de los roles sociales tradicionalmente asignados a las mujeres. Esta dimensión merece relevarse, pues siendo las jóvenes quienes exhiben mejores desempeños escolares y cumplen de mejor manera su oficio de

estudiante, tienen mayores aspiraciones, expectativas, más altas metas educacionales, mejores rendimientos académicos. Sin embargo, luego en la vida adulta, estas mejores posibilidades se revierten o se anulan, pasando a ser la condición de género como una de las dimensiones de las *desigualdades persistentes* (Tilly, 2000). En el campo de estudio de las trayectorias de vida juvenil, debiera avanzarse en líneas de mayor profundización, análisis y comprensión de estas situaciones y condiciones de vida de las jóvenes.

Es una generación que está contenta con la vida que lleva y manifiesta un tremendo optimismo en su futuro y en su vida futura, que adopta un sentimiento de pragmatismo, ven de manera práctica y vivencial si sus expectativas optimistas tienen correlato con sus experiencias de vida. El problema es que ya sospechan del desajuste entre esas altas aspiraciones y expectativas, las que ven difícil de concretar, reconocen que tienen pocas posibilidades para cumplirlas, por los desiguales accesos a las oportunidades sociales, de acuerdo a los orígenes sociales familiares, los bajos capitales heredados y la escasa movilidad social que estaría ofreciendo la sociedad chilena, resultando complejo el compensar o revertir las desigualdades de origen. Por no haber recibido capitales suficientes, es que se constituyen en *desheredados*, sujetos que deben extremar esfuerzos para acumular capitales, de preferencia por la vía de una mayor escolarización, lo que podría acercarlos al cumplimiento de sus aspiraciones y expectativas de vida. Ésa es la tensión que enfrentan estos jóvenes estudiantes del sistema público de educación: ¿cómo congeniar esas altas expectativas y aspiraciones con sus reconocidas pocas posibilidades?

Una fuente para estos elevados grados de optimismo, está en la existencia de discurso social más homogéneo sobre el rol e importancia de la educación en la sociedad actual, es también un contexto favorable y generador y potenciador de optimismo y expectativas altas por parte de los jóvenes estudiantes. Discurso aceptado y legitimado por el conjunto de los actores intervinientes en el proceso educativo, donde —con diferentes significados, grados y énfasis— ha pasado a ser un discurso convocante y con amplia aceptación: el relevar la educación como factor, tanto de movilidad social, como de desarrollo del país. No sólo en los estudiantes ha permeado y legitimado este discurso, sino también en las familias, de todas las condiciones sociales y económicas, quienes hoy también ven en la educación de sus hijos una alternativa válida, necesaria e imprescindible para lograr mejores posiciones sociales en un futuro cercano. Las coberturas en educación

primaria y secundaria son un reflejo del éxito de esos discursos. El desafío es responder a la asistencia que ha generado la convocatoria. Y aquello es un insumo e impulso básico y fundamental para llevar a cabo un proceso de modernización del sistema educativo y plantearse metas de desarrollo más exigentes. El mundo de la política también ha concurrido en la legitimidad de este discurso.

Traspasar la efectividad de los discursos a las prácticas resulta más complejo, pues requiere la concurrencia de los múltiples actores convocados a intervenir en las dimensiones objetivas y subjetivas de las prácticas educativas y sociales. Todos los antecedentes recogidos confirman el rol preponderante de la familia en el desempeño y logro escolar de sus hijos. Los capitales heredados (que son bajos en general) o condiciones de origen de los jóvenes y sus familias marcan diferencias significativas en la configuración de expectativas, aspiraciones y metas educacionales. El capital escolar y cultural del padre y la madre de los jóvenes hace diferencias, y con mayor fuerza el de la madre. La tendencia es clara: mientras mayor es la escolaridad de la madre, se aprecian mejores desempeños escolares, mayores consumos culturales, mayor disposición de herramientas de modernización, más altas expectativas y aspiraciones, y mayores metas educacionales. Por ello el destacar el rol de los padres, en cuanto son quienes a partir de ciertos capitales de origen son los que favorecen o dificultan la adquisición o acumulación de capitales por parte de los jóvenes en su oficio de estudiantes: en una relación e influencia dinámica, no estática, es una presencia cotidiana, no es sólo un punto de partida. El capital de origen de los padres y heredado a los hijos acompaña la adquisición y acumulación de los nuevos capitales por parte de sus hijos.

Los puntos de inflexión se presentan precisamente en colectivos sociales como el que nos ocupa, donde se poseen bajos capitales heredados, donde no sólo puede traspasarse a las familias la generación de ese círculo virtuoso de la acumulación de capitales, sino que deben concurrir otros actores e instituciones en esa tarea de potenciamiento. Dentro de otros actores e instituciones se erige la escuela como institución social convocada y demandada a colaborar en estos procesos de trayectorias de vida.

¿Qué tanto la escuela está influyendo en las trayectorias de vida de estos jóvenes? La escuela y sus desempeños, o si se quiere, su eficiencia y efectividad interna, no influye únicamente en los desempeños, expectativas, aspiraciones y metas de sus alumnos, sino que en un conjunto de relaciones y agentes, sea la familia, relaciones sociales,

sociabilidad, capital social, consumos culturales... Es así que la escuela se ubica en intersticios múltiples, en su doble misión y desafío: como institución educativa/formativa y como institución social. La escuela es la institución que «administra las aspiraciones de sus alumnos» (Bourdieu y Passeron, 2003), encargada socialmente de despertar, orientar y potenciar las mayores expectativas y aspiraciones, con arreglo a las posibilidades de concreción de aquéllas por sus alumnos.

Pareciera ser que la escuela municipal que atiende a los adolescentes y jóvenes de menores recursos enfrenta un período de triple desorientación: respecto al tipo de sujeto que atiende, al desempeño del *oficio de estudiante* de su alumnado, y al tipo de aspiraciones y expectativas que tendrían. Posee una imagen de alumno, y por extensión de familia, que está signada por las carencias y precariedades: económicas, de pobreza, sociocultural, familiar; desde donde se construye al *alumno tipo*, portador de todas estas carencias e inhabilidades, que son el mayor obstáculo para el desarrollo de la labor docente de un proceso exitoso de enseñanza/aprendizaje. El profesorado (que se plantea como conocedor de sus estudiantes) ha construido una caracterización con base en el déficit y la pobreza de los alumnos y sus entornos familiares, en una imagen que podríamos denominar de *pobreza premoderna*, más propia en su asociación con la noción de marginalidad social de antaño. Desde el déficit social, resulta complejo el «administrar aspiraciones» elevadas.

Como proceso interno de la escuela, la desorientación respecto al cumplimiento de su *oficio de estudiante* por los alumnos, los antecedentes demuestran que éstos presentan, en general, un buen desempeño en sus tareas propias, en las responsabilidades atribuibles de manera más directa a ellos; por ejemplo, exhiben buenas calificaciones. Sin embargo, la gran mayoría expresa un déficit de la institución escuela cuanto critican métodos, procedimientos y metodologías de enseñanza/aprendizaje, lo que genera como resultado que la gran mayoría de los alumnos señala tener problemas de aprendizaje. Con todo, estos mismos estudiantes poseen una alta y positiva evaluación hacia la escuela, además de sentirse a gusto en el estar e ir al liceo.

La desorientación de la escuela sobre aspiraciones y expectativas más bien corresponde a un desfase entre miradas comprensivas: la escuela no logra aún reconocer ese universo aspiracional que plantean sus alumnos, sus altas expectativas y metas educacionales; reconociendo sus pocas posibilidades. La escuela se ha centrado en el terreno de las posibilidades de sus alumnos. La administración de las aspiraciones se ha

orientado y fundado con base en un diagnóstico e imagen errada sobre su alumnado, no en el plano de ampliación de aspiraciones, sino que más bien en su acortamiento, bajo el apelativo de las —pocas— posibilidades reales de concreción. El discurso de los profesores no se encamina hacia la ampliación de aspiraciones. Lo apreciamos en la preparación que debiera otorgar la escuela para el egreso, e incluso en el ingreso a ella, como pudimos establecer las diferencias entre modalidades de enseñanza científico-humanista y técnico-profesional. El optar por la educación técnico-profesional, nos muestra un indicio de cierta subjetividad que las familias de los alumnos hacen propia: el creer el discurso que indica que el país necesita técnicos y también respecto del pragmatismo por el cual se renuncia a continuar estudios superiores y se privilegia la rápida inserción laboral. La elección de modalidad moldea la subjetividad de los estudiantes, tanto en relación con su rendimiento, con la manera individualista de enfrentar los estudios, con cierta autosuficiencia de quienes pueden considerarse «hijos del rigor» (y también con la percepción de la menor calidad de la educación en este tipo de establecimientos). La elección de modalidad de enseñanza marca aún más las diferencias entre las expectativas y posibilidades de estos alumnos.

Lo que está en juego en estos desfases comprensivos es romper con esa suerte de circunloquio, con algo de mito, expresado en que estaríamos en presencia de un sistema de educación municipal en condiciones de proporcionar una buena educación, pero con otro tipo de alumno.

Es preciso también plantear la interpelación que puede surgir hacia la política educativa y al conjunto del sistema educacional, a partir de resaltar algunos alcances que nos arroja el estudio, tanto en el plano de tensiones como desafíos necesarios de abordar. Puede afirmarse que existen ciertas condiciones favorables para emprender procesos de cambios fundamentales y/o proseguir con ellos, considerando como insumo y recurso potente el alto nivel de aspiraciones y expectativas de los estudiantes del sistema público de educación, como a su vez la positiva valoración y legitimación de sus familias hacia los discursos (en mayor medida) y las prácticas (en menor medida) de la política educativa. Eso sin duda corresponde a condiciones favorables para experimentar los cambios necesarios en la educación y la escuela. De manera prioritaria y fundamental: mayores niveles de equidad social en materia de educación y mejoras sustanciales en calidad educativa, sobre todo hacia los sectores sociales que asisten a la educación pública.

Hay un convencimiento un tanto generalizado, mirado en retrospectiva y prospectiva, de un cierto éxito de las políticas educativas: ha llegado el discurso, se ha legitimado, tiene aceptación y convicción por parte de los actores intervinientes en el proceso, donde quizás la excepción lo constituya el profesorado, más centrado en demandas (por cierto, muy legítimas) corporativas y gremiales que empeñado en involucrarse en los grandes desafíos de la educación: equidad y calidad.

Es cierto que la escuela y la política educativa han estado exigidas en demasía, endosándole roles y funciones que requieren del concurso de otras esferas del ordenamiento societal, y que la escuela por sí misma no puede resolver, sea el acceso igualitario a las oportunidades sociales, la segmentación social, o la desigual distribución de ingresos, por nombrar sólo algunas. Pero aún así, la escuela y la educación deben elevar los estándares en calidad y favorecer la igualdad de oportunidades en materia educativa: tanto en el acceso, ingreso, permanencia y egreso de ella. La educación y el capital escolar muestra sus resultados con rezago en el tiempo, por lo cual debe estar siempre disponible para colaborar en la conformación y viabilidad de los proyectos de vida de su alumnado.

La escuela y la educación, en relación con sus alumnos, y en especial con los de la escuela y educación pública, en tanto rol educativo y social, debe ser una *relación social abierta*, que se aleje y mantenga atenta a las dinámicas que llevan al «cierre social», en el sentido de preservar, resguardar o incrementar los privilegios de sectores sociales. El cierre social, según Weber, puede operar «cuando los partícipes en esa relación esperan que su propagación les ha de aportar una mejora de sus propias probabilidades en cantidad, calidad, seguridad o valor, les interesa su carácter *abierto*; pero cuando, al contrario, esperan obtener esas ventajas de su monopolización, les interesa su carácter *cerrado al exterior*» (Weber, 1992:35).

Presentamos, a través del camino trazado por el texto, ciertas condiciones favorables por parte de los adolescentes y jóvenes en torno a su visión optimista sobre su futuro, pero deseamos cerrar este trabajo, no con una afirmación o certeza, sino con una interrogante necesaria de ser despejada por la escuela y la política educativa: ¿cuánto puede permanecer en el tiempo, de manera efectiva, este desajuste y tensión entre las altas aspiraciones, expectativas y metas educacionales de estos jóvenes; y el reconocimiento de su parte, de las pocas posibilidades de concreción que ellas tienen en la sociedad chilena actual?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA, ERNESTO (2001): *Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- ABRAMO, HELENA W. (1994): *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta.
- AÇÃO EDUCATIVA et al. (2002): «Adolescência, escolaridade, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridades e baixa renda». São Paulo: Ação Educativa.
- ALBA, V. (1975): *Historia de la juventud*. Barcelona: Plaza y Janés.
- ALLERBECK, KLAUS y LEOPOLD ROSENMAYR (1979): *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- ALPÍZAR, LYDIA y MARINA BERNAL (2003): «La construcción social de las juventudes». *Última Década* N°19. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- ATRIA, RAÚL (2004): «Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales». *Serie Políticas Sociales* N°96. Santiago: CEPAL.
- BAEZA, JORGE (2004): *El oficio de estudiante*. Santiago: UCRSH.
- BAJOIT, GUY (2003): *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BECK, ULRICH (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BELLEÍ, CRISTIÁN y FLAVIA FIABANE (editores) (2003): *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago: LOM Ediciones.
- BELTRÁN, MIGUEL (1996): «Cinco vías de acceso a la realidad social». En GARCÍA, IBÁÑEZ y ALVIRA (compiladores): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza Editorial.
- BENDIT, RENÉ (2000): «Adolescencia y participación: una visión panorámica en los países de la Unión Europea». *Anuario de Psicología*, Vol. 31, N°2. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- y DERMOT STOKES (2004): «Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable». *Revista de Estudios de Juventud* N°65. Madrid: INJUVE.
- BERNALES, JOSEP (2002): «Políticas de juventud y nueva condición juvenil». *Revista de Estudios de Juventud* N°59. Madrid: INJUVE.

- BERNASCONI, ANDRÉS y FERNANDO ROJAS (2004): *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Universitaria/IESALC.
- BIGGART, ANDY et al. (2002): «'Trayectorias fallidas', entre estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- (1998): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- y JEAN-CLAUDE PASSERON (2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- y — (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- BRITO LEMUS, ROBERTO (2002): «Identidades juveniles y praxis divergentes: acerca de la conceptualización de juventud». En ALFREDO NATERAS (coordinador): *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM.
- (1996): «Hacia una sociología de la juventud». *JÓVENES, Revista de Estudios Sobre Juventud* N°1. México: IMJ.
- CACHÓN, LORENZO (2004): «Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa». *Revista de Estudios de Juventud* N°65. Madrid: INJUVE.
- (2002): «Las políticas de transición, entre las biografías individuales y los mercados de trabajo. Estrategia de los actores, lógicas y políticas de empleo juvenil en Europa». Ponencia presentada en la Conferencia Europea para Investigadores y Técnicos «Jóvenes y políticas de transición en Europa». INJUVE, Madrid, 6 al 8 de junio.
- CAMARANO, ANA AMÉLIA et al. (2004): «Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros». *Texto para Discussão* N°1038. Rio de Janeiro: IPEA.
- CANALES, MANUEL (2003): «El grupo de discusión». Santiago: Universidad de Chile.
- y MARCELO ASTORGA (2001): «Lo que encierra el cigarro», mimeo.

- CARIOLA, LEONOR (1989): «Alumno, familia y liceo, ¿confabulación para un menor aprendizaje? En JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO (Editor): *Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos para educar en democracia*. Santiago: CIDE.
- CASAL, JOAQUIM (2004): «Diez proposiciones sobre juventud». En ROSSANA REGUILLO et al.: *Tiempo de híbridos. Entresiglos jóvenes México-Cataluña*. México: IMJ.
- (2002): «TVA y políticas públicas sobre juventud». *Revista de Estudios de Juventud* N°59. Madrid: INJUVE.
- (1999): «Juventud, transición y políticas sociales». En: *La nueva condición juvenil y las políticas de juventud*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- , JOSEP MASJOAN y JORDI PLANAS (1988): «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta». *Política y Sociedad* N°1. Madrid: UCM.
- CASANOVAS, JORDI et al. (2002): «Razones y tópicos de las políticas de juventud». *Revista de Estudios de Juventud* N°59. Madrid: INJUVE.
- CASASSUS, JUAN (200): *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
- CASTELLS, MANUEL (2001a): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. México: Siglo XXI.
- (2001b): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- (2001c): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen III: Fin de milenio*. México: Siglo XXI.
- CEPAL (2000a): «Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo». *Serie Población y Desarrollo* N°9. Santiago: CEPAL.
- (2000b): *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago: CEPAL.
- y OIJ (2004): *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago: CEPAL y OIJ.
- , UNICEF y SECIB (2001): *Construir equidad desde la infancia y la adolescencia en Iberoamérica*. Santiago: CEPAL, UNICEF, SECIB.
- CIDE (2003): «IV encuesta a actores del sistema educativo». Santiago: CIDE.
- CNME (1995): *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago: Universitaria.
- CONSEJO NACIONAL DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE LA PERSONA JOVEN (CPJ) (2004): *Política pública de la persona joven*. San José de Costa Rica: CPJ.

- DÁVILA LEÓN, OSCAR (2002): «Biografías y trayectorias juveniles». *Última Década* N°17. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- et al. (2004): *Capital social juvenil*. Viña del Mar: INJUV y Ediciones CIDPA.
- DE AZEVEDO, FERNANDO (1969): *Sociología de la educación*. México: FCE.
- DE MIGUEL, AMANDO (2000): *Dos generaciones de jóvenes, 1960-1998*. Madrid: INJUVE.
- DELVAL, JUAN (1998): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DU BOIS-REYMOND, MANUELA et al. (2002): «Transiciones modernizadas y políticas de desventaja: Países Bajos, Portugal, Irlanda y jóvenes inmigrantes en Alemania». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- y ANDREU LÓPEZ BLASCO (2004): «Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos». *Revista de Estudios de Juventud* N°65. Madrid: INJUVE.
- DUARTE, CLAUDIO (2002): «Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar». *Última Década* N°16. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- DURSTON, JOHN (2002): *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago: CEPAL.
- ERIKSON, ERIK H. (1993): *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI (14ª edición).
- (1971): *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- FABELO CORZO, JOSÉ (2000): «Nota sobre modernidad y modernización». *El Cuervo* N°23. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- FEIXA, CARLES (1999): *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FLORENZANO, RAMÓN (1997): *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: PUC.
- GHIARDO, FELIPE (2004): «Generaciones y juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset». *Última Década* N°20. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- GOICOVIC, IGOR (2002): «Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil». *Última Década* N°16. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- GURRIERI, ADOLFO y EDELBERTO TORRES-RIVAS (1971): «Situación de la juventud dentro del complejo económico-social de América

- Latina». En ADOLFO GURRIERI et al.: *Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana*. Santiago: Siglo XXI.
- HABERMAS, JÜRGEN (1990): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- HERNÁNDEZ ARISTU, JESÚS (2002): «Entre la familia, la formación y el empleo —estructuras de apoyo a las transiciones—». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- HOBBSAWM, ERIC (1998): *La era de la revolución: 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica.
- IBÁÑEZ, JESÚS (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- INJUV CHILE (2004): *Cuarta encuesta nacional de juventud 2003. La integración social de los jóvenes en Chile 1994-2003*. Santiago: INJUV.
- (2002): *La eventualidad de la inclusión. Jóvenes chilenos a comienzos del nuevo siglo. Tercera encuesta nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- (1999): *Los jóvenes de los noventa. El rostro de los nuevos ciudadanos. Segunda encuesta nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- INSTITUTO CIDADANIA (2004): *Projeto Juventude. Documento de conclusão. Versão inicial para discussão, complementação e ajustes*. São Paulo: Instituto Cidadania.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (2004): *Informe juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- (2000): *Juventud española 2000*. Madrid: INJUVE.
- INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD (2002): *Projuventud. Programa nacional de juventud 2002-2006*. México: IMJ.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE CHILE (INE) (2005): *Encuesta sobre consumo cultural y uso del tiempo libre*. Santiago: INE.
- (1999a): *Anuario de demografía. Serie 1980-1998*. Santiago: INE.
- (1999b): *Anuarios de estadísticas vitales. Serie 1980-1998*. Santiago: INE.
- LABARCA, AMANDA (1939): *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- LEÓN, ARTURO y MARTÍNEZ, JAVIER (2001): «La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX». *Serie de Políticas Sociales* N°52. Santiago: CEPAL.
- LEVI, GIOVANNI y JEAN-CLAUDE SCHMITT (editores) (1996a): *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.

- y — (editores) (1996b): *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*. Madrid: Taurus.
- LÓPEZ BLASCO, ANDREU (2002): «De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo». Ponencia presentada en la Conferencia Europea para Investigadores y Técnicos «Jóvenes y políticas de transición en Europa». INJUVE, Madrid, 6 al 8 de junio.
- LUTTE, G. (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- MACEDO, BEATRIZ y RAQUEL KATZKOWICZ (2001): *Educación secundaria: balance y prospectiva*. Santiago: UNESCO.
- MACHADO PAIS, JOSÉ (2002a): «Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- (2002b): «Praxes, graffitis, hip-hop. Movimientos y estilos juveniles en Portugal». En CARLES FEIXA et al. (editores): *Movimientos juveniles en la Península Ibérica: graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.
- (2000): «Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones». *Revista Internacional de Ciencias Sociales* N°164. París: UNESCO.
- y AXEL POHL (2004): «Los dilemas del aprendizaje informal». *Revista de Estudios de Juventud* N°65. Madrid: INJUVE.
- MADEIRA, FELÍCIA REICHER (1998): «Recado dos jovens: mais qualificação». En CNPD: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, Vol. 2. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento.
- MANNHEIM, KARL (1982): «O problema sociológico das gerações». En M. FORACHI: *Mannheim*. São Paulo: Ática.
- (1944): *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: FCE.
- MÁRQUEZ, FRANCISCA (2001): «Trayectoria de vida y trabajo en sujetos pobres». *Proposiciones* N°32. Santiago: Ediciones SUR.
- MARTÍN CRIADO, ENRIQUE (1998): *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARTÍN SERRANO, MANUEL (2002): «La prolongación de la etapa juvenil de la vida y sus efectos en la socialización». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- MARTÍNEZ, JAVIER y EDUARDO VALENZUELA (1986): «Juventud chilena y exclusión social». *Revista de la CEPAL* N°29. Santiago: CEPAL.
- MATTERLART, ARMAND y MICHELE MATTERLART (1970): *Juventud chilena: rebeldía y conformismo*. Santiago: Editorial Universitaria.

- MEAD, MARGARET (1995): *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- MIDEPLAN (2004): «Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. CASEN 2003». Santiago: MIDEPLAN.
- (2001): «Situación de la educación en Chile, año 2000. Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2000)». *Documento* N°4. Santiago: Mideplan.
- MINEDUC (2003): «Factores que explican los resultados de Chile en Pisa+». Santiago: MINEDUC.
- (2002): *Estadística de educación*. Santiago: Mineduc.
- MØRCH, MATILDE et al. (2002): «Sistemas educativos en sociedades segmentadas: 'trayectorias fallidas' en Dinamarca, Alemania Oriental y España». *Revista de Estudios de Juventud* N°56. Madrid: INJUVE.
- MØRCH, SVEN (1996): «Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica». *JOVENES, Revista de Estudios Sobre Juventud* N°1. México: IMJ.
- MORENO, AMPARO y CRISTINA DEL BARRIO (2000): *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- MUÑOZ, CLAUDIO (2003): «Andrónico Luksic Aborea: férreas convicciones». *Revista Qué Pasa*, 28 noviembre. Santiago: COPESA.
- NÚÑEZ, IVÁN y ROBERTO MARTÍNEZ (2004): «Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: the case of Chile». *Documento de Trabajo* N°208. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2004): *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. Paris: OCDE.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1955): *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.
- ORTÍ, ALFONSO (1996): «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo». En GARCÍA, IBÁÑEZ y ALVIRA (compiladores): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza Editorial.
- OYARZÚN, ASTRID y HÉCTOR IRRAZABAL (2005): *¿Quiénes son los jóvenes estudiantes en el Chile actual?* Valparaíso: Ediciones CIDPA (en preparación).

- PNUD CHILE (2000): *Desarrollo humano en Chile 2000. Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago: PNUD.
- (1998): *Desarrollo humano en Chile 1998. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- PNUD PANAMÁ (2004): *Informe nacional de desarrollo humano Panamá 2004. De la invisibilidad al protagonismo: la voz de la juventud*. Panamá: PNUD.
- PROGRAMA PRESIDENCIA COLOMBIA JOVEN (2004): *Política nacional de juventud. Bases para el plan decenal de juventud, 2005-2015*. Bogotá: PPCJ.
- PUNTES, ESTEBAN (2000): «Relación entre salarios y tipo de educación, evidencia para hombres en Chile 1990-1998». Santiago: MIDEPLAN.
- REDONDO, JESÚS (2005): «El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década* N°22. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- (2000): «La condición juvenil: entre la educación y el empleo». *Última Década* N°12. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- REGISTRO CIVIL E IDENTIFICACIÓN DE CHILE (2005): www.registrocivil.cl.
- REGUILLO CRUZ, ROSSANA (2002): «Cuerpos juveniles, políticas de identidad». En CARLES FEIXA, FIDEL MOLINA y CARLES ALSINET (editores): *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- RUA, MARIA DAS GRAÇAS (1998): «As políticas públicas e a juventude dos anos 90». En CNPD: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, Vol. 2. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento.
- SANDOVAL, MARIO (2002): *Jóvenes del siglo XXI. Sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago: UCSH.
- SALAZAR, GABRIEL y JULIO PINTO (2002): *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y juventud*. Santiago: LOM.
- STAUBER, BARBARA; SIYKA KOVACHEVA y HARM VAN LIESHOUT (2004): «Flexibilidad y seguridad: el supuesto dilema de las políticas de transición». *Revista de Estudios de Juventud* N°65. Madrid: INJUVE.
- TILLY, CHARLES (2000): *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

- TOHÁ MORALES, CAROLINA (2000): «Jóvenes y exclusión social en Chile». En ESTANISLAO GACITÚA y CARLOS SOJO (editores): *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y Caribe*. San José: FLACSO y Banco Mundial.
- TOURAINÉ, ALAIN (1996): «Juventud y democracia en Chile». *Revista Iberoamericana de Juventud* N°1. Madrid: OIJ.
- UNICEF (2000): *Adolescencia en América Latina y El Caribe: orientaciones para la formulación de políticas*. Panamá: UNICEF.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (2004): *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2004*. Santiago: DEMRE.
- VARGAS, CARMEM ZELI (2004): «Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites». *Última Década* N°20. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- VILDÓSOLA, LUIS (1995): «A los 14 años mi papá se sentía que ya era un hombre. El sujeto popular en Viña del Mar durante la primera mitad del siglo XX». *Última Década* N°2. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- WALTHER, ANDREAS (2004): «Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones». *Revista de Estudios de Juventud* N°65. Madrid: INJUVE.
- WORMALD, GUILLERMO y FLORENCIA TORCHE (2004): «Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro». *Serie Políticas Sociales* N°98. Santiago: CEPAL.

