



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación  
Departamento de Estudios y Desarrollo  
División de Planificación y Presupuesto  
Ministerio de Educación

---

## **Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno**

Investigador principal: Raúl Atria Benaprés  
Equipo de investigación: Camilo Araneda, Rodrigo  
Fernández, Loreto de la Fuente, Ismael Puga, Pablo Soto  
Institución adjudicataria: Universidad de Chile  
Proyecto FONIDE N° 911453

Mayo, 2016

## INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: Marzo 2015

Fecha término del Proyecto: Marzo 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$31.935.000

Monto total del proyecto: \$31.935.000

Número de decreto: 743

Fecha del decreto: 14/07/2015

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Tipo de metodología empleada: Cualitativa

Comentaristas del proyecto: Jorge Castillo

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

## Índice

<b>I. Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>III. Antecedentes.....</b>	<b>8</b>
1.    Procesos transversales en la juventud contemporánea.....	8
Procesos transversales de orden sistémico.....	8
Procesos transversales de orden subjetivo.....	9
2.    Oportunidades y sistema escolar en Chile.....	11
<b>IV. Preguntas de Investigación.....</b>	<b>13</b>
<b>V. Objetivos de la investigación .....</b>	<b>14</b>
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
<b>VI. Marco teórico.....</b>	<b>15</b>
1.    La noción de agencia.....	15
2.    Proyecto de vida: definiciones y dimensiones.....	16
(i) Elementos diferenciadores en el proyecto de vida.....	18
(ii) Las dimensiones relevantes en la comprensión de un proyecto de vida.....	20
3.    Orientaciones de acción en el proyecto de vida.....	23
<b>VII. Metodología.....</b>	<b>25</b>
1.    Selección de casos y muestreo.....	26
(i) Selección de casos - grupos focales.....	27
(ii) Selección de casos - entrevistas a orientadores.....	29
2.    Instrumentos para la construcción de información.....	30
3.    Trabajo de campo.....	31

4. Tratamiento de la información.....	32
<b>VIII. Resultados.....</b>	<b>34</b>
1. Dimensiones de la vida y orientaciones a través del tiempo vital.....	36
2. Género, proyectos de vida y la realización en la adultez.....	40
3. La vida como retribución - escuelas municipales.....	43
4. La vida como carrera - escuelas particular-subvencionadas.....	48
5. La vida como realización - colegios particulares pagados.....	52
6. El futuro difícil - formación técnico profesional.....	56
7. El territorio como límite.....	58
8. Discurso pedagógico institucional: los orientadores.....	60
9. Taller de presentación y discusión de resultados.....	73
<b>IX. Conclusiones.....</b>	<b>77</b>
1. Cumplimiento de los objetivos del Proyecto.....	77
2. Conclusiones sustantivas.....	78
<b>X. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.....</b>	<b>81</b>
1. Poner en la agenda el problema macro de la educación media.....	81
2. Mirar más allá de la escuela.....	82
3. Apoyar la construcción de proyectos de vida.....	83
4. Recuperar el diálogo en los establecimientos municipales.....	83
5. Vincular la escuela con el resto del sistema social.....	84
6. Tratar al territorio no como límite sino como umbral.....	85
7. Reforzar la convivencia hacia adentro y hacia afuera de la escuela.....	86
<b>XI. Bibliografía.....</b>	<b>87</b>

## I. Resumen

El presente documento corresponde al Informe Final del estudio: *Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno*. El propósito es comprender cómo se enfrentan los proyectos de vida a futuro de los y las estudiantes de enseñanza media, con las oportunidades de inclusión que ofrece la sociedad chilena.

El enfoque conceptual considera elementos de contexto en la formulación de un proyecto de vida (Género, Clase, Educación y Familia), los que han sido enfocados desde la distinción agencia/estructura. Además, se consideran cinco dimensiones relevantes (estudios, trabajo, familia, residencia y tiempo libre) que componen a un proyecto de vida. Sobre esto último, se consideran tres tipos de orientaciones (instrumental, normativa y expresiva), asimismo como las oportunidades y restricciones relativas a cada una de esas dimensiones.

La estrategia de levantamiento de información es de tipo cualitativo, mediante la realización de grupos focales con estudiantes pertenecientes a establecimientos de distinta dependencia administrativa y modalidad de enseñanza, en las regiones Metropolitana y Biobío. Respecto del análisis, se construyeron de mapas de correspondencia múltiple (MCA) entre términos relevantes para el discurso, para poder observar co-ocurrencias entre actos de habla, y de esa forma interpretar las distintas asociaciones discursivas.

Los resultados dan cuenta de la permanencia en los patrones dominantes relativos a lo que se espera para la vida adulta, vale decir, son la familia y el ámbito residencial los principales pivotes del proyecto de vida, observándose diferencias importantes a nivel de género y clase.

Palabras clave: juventud, proyecto de vida, educación media, expectativas, desigualdad, subjetividad.

## II. Introducción

En la historia larga de Chile, la educación ha sido considerada como una pieza clave del proceso de modernización social y económica. Lo anterior puede ubicarse en las funciones que se esperan del sistema educativo en relación a la estructura productiva, la promoción de la movilidad social y la formación de ciudadanía. Alrededor de la primera, se espera que una fuerza de trabajo más y mejor calificada dote de mayor productividad a la economía en su conjunto, de la segunda el incremento del bienestar material de la población, y la tercera se relaciona con la capacidad de fortalecer los vínculos culturales y políticos para la construcción de una comunidad nacional consolidada.

Las primeras grandes discusiones sociales y políticas sobre el rol de la educación en la promoción nacional, se enmarcaron en la "cuestión de la alfabetización" fundamentalmente entre el último tercio del siglo XIX, hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920. Posteriormente, el problema de la cobertura en la Educación Media será abordado con la reforma educacional impulsada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, proceso que se sella a inicios del presente siglo con la consagración de este nivel como obligatorio.

Por otro lado, la instalación de la cobertura del nivel superior del sistema educativo como una necesidad social comienza durante el gobierno de la Unidad Popular, fundamentalmente luego de las presiones sociales devenidas de la Reforma Universitaria durante la segunda mitad de la década de los sesenta. Esto se traduce en la triplicación de la tasa bruta de cobertura en el sistema, pasando de un 5% en el año 1970 a un 15% en 1973. En este sentido, el rol cumplido por la dictadura con la promulgación de la ley general de universidades en 1981, puede ser entendido como una estrategia autoritaria y privatizadora de enfrentar un proceso de modernización anterior e irreversible.

Tras el fin de la dictadura, se produce un crecimiento exponencial de la matrícula terciaria y la consolidación de la secundaria. En este nuevo escenario, se han instalado nuevas problemáticas sobre el funcionamiento del sistema educativo y su relación con la estratificación social y el desarrollo económico. Un buen ejemplo de ello es la discusión sobre la calidad de la educación, por sobre el problema de la cobertura, como eje del problema de la desigualdad educativa.

Estas discusiones encuentran su manifestación más radical en las olas de movilización estudiantil de la última década –probablemente, las movilizaciones sociales de mayor alcance en el país del período post-dictatorial. Desde las movilizaciones del año 2006, hasta el proceso iniciado el 2011, el movimiento estudiantil ha sido central en la definición de la agenda política nacional. Temas como la segregación, la selección y la gratuidad en el sistema educativo han suscitado la atención de un conjunto variado de agentes políticos y sociales, y al día de hoy ha sido difícil llegar a consenso al respecto.

Desde una perspectiva sociológica, afirmaríamos Mills (2000), el papel central de la investigación social es comprender cómo estas transformaciones históricas en la estructura e instituciones sociales se entrelazan con, y sobre todo condicionan, las biografías individuales de distintas generaciones de chilenos. Así, este proyecto se ha enfocado en comprender la biografía “pasada” y “futura” de las y los estudiantes de educación media en Chile hoy, y cómo esta se enmarca en las instituciones educativas chilenas. Nuestro objetivo es comprender cómo estructuran su proyecto de vida las y los estudiantes chilenos de la educación media, y qué papel juega el sistema educativo (y la educación media en particular) en estos proyectos.

Con este fin, hemos recurrido a dos grandes fuentes. Por una parte, a los mismos estudiantes, provenientes de instituciones de las diversas características que componen nuestro sistema educativo, quienes en diversos grupos focales nos narraron y discutieron entre ellos cómo ven su trayectoria vital y como proyectan su vida hacia el futuro. Por otra parte, los orientadores de distintas instituciones, a quienes entrevistamos para comprender cómo las escuelas y colegios ven a sus estudiantes, sus perspectivas de vida, y cómo buscan intervenir en ellas –y en qué direcciones.

El análisis de los proyectos de vida de las y los estudiantes combinó, por un lado, el estudio interpretativo de las discusiones grupales –mediante el cual logramos identificar contenidos clave. Por el otro, un análisis geométrico enfocado en la asociación de diversas categorías teóricas definidas a priori: diversas dimensiones de la historia de vida de los individuos, diversas “lógicas de acción” mediante las cuales las y los estudiantes atribuyen sentido a sus decisiones pasadas y futuras, y las características de los mismos estudiantes –principalmente, el tipo de escuela al que asisten, y su sexo. El análisis de las entrevistas a orientadores, por otra parte, sirvió para complementar nuestra comprensión de estos proyectos de vida, y clarificar las relaciones entre el proyecto de vida de distintos estudiantes y la intervención de las escuelas.

### III. Antecedentes

#### 1. Procesos transversales en la juventud contemporánea.

Es posible ordenar aquellos elementos que configuran los procesos transversales por los que atraviesa la juventud contemporánea a nivel internacional en dos ejes principales. El primero se sitúa en un nivel de sistémico, vale decir, aquellos procesos que pueden ser considerados “por fuera” de la agencia y la subjetividad juvenil, asociado sobre todo a transformaciones de tipo demográfico o económico. Por otra parte, un segundo eje se caracteriza por elementos de orden subjetivo, que se relacionan directamente con la agencia en el mundo juvenil.

##### Procesos transversales de orden sistémico

En relación a los procesos de orden sistémico, observamos en el mundo occidental el alargamiento o prolongación de la juventud como una fase de la vida. En efecto, lo que se denomina hoy como “mundo juvenil” emerge como categoría social recién a mediados del siglo pasado, rompiendo con un molde social convencional previo caracterizado por el tránsito vertical e inmediato desde la vida infantil a la vida adulta.

Parte importante de la ampliación de la vida juvenil puede ser comprendida como el resultado de la ampliación de la escolaridad en todos sus niveles, lo cual a su vez permite comprender la mayor permanencia de los jóvenes en sus hogares de origen (Biggart et al. 2002), es decir, un decremento en la autonomía familiar. Esto último corre en paralelo con el retraso generalizado en la inserción sociolaboral y de conformación de familia propia; y una mayor dependencia respecto a sus hogares de orígenes y una menor propensión a la emancipación residencial (Corica 2012, p. 6; Dávila, Ghiardo 2012).

En relación al mundo del trabajo, se destaca que pese al retraso en la inserción laboral plena, hay una tendencia a la combinación de los estudios con trabajos de tiempo parcial (Corica 2012; Callender 2008). Esto cual abre un abanico de temas a explorar en relación al uso del tiempo libre, asimismo como de las restricciones/oportunidades relativas a la movilidad social. En este sentido, diversos estudios han destacado los cambios estructurales y subjetivos en el mundo del trabajo, así como la metamorfosis de las denominadas transiciones juveniles (Casal 2000).

En el caso de Chile, el que constituye el proceso sistémico más relevante en relación al sistema educativo, es la expansión de la Educación Superior (ESUP). Este fenómeno de hecho ha situado a Chile como una experiencia única, no sólo a nivel latinoamericano si no también mundial. La tasa de participación bruta en la ESUP actualmente bordea el 50% de quienes están en el rango etario esperado para el ingreso al sistema (18-23 años): lo más recalable, sin embargo, es la velocidad del aumento de dicha cobertura, así como las características de las instituciones que explican dicho aumento. Sobre esto último, el 80% del financiamiento proviene directamente de las familias, en un contexto en el que cerca del 75% del total de la matrícula corresponde a instituciones privadas "no tradicionales".

Lo anterior implica un fenómeno relevante en términos de la estructura social, dado que la transición del sistema de ESUP desde uno elitario a uno de masas, implicó la inclusión de sectores sociales que tradicionalmente habían sido excluidos de este nivel del sistema. De acuerdo a los datos de la Encuesta CASEN, entre 1990 y el año 2009, la participación de los dos quintiles más pobres de la población en la ESUP ha aumentado en más tres veces, pasando de una representación del 3,7% al 16,9% en el primer quintil, y de un 6,6% a un 21,4% en el segundo. Aunque todavía se observan evidentes diferencias por nivel socio-económico, los análisis recientes señalan una tendencia a la saturación de la representación en el sistema de los estratos más acomodados, existiendo la posibilidad cierta de que en el futuro la expansión se centre en los estratos medios y bajos de la población (Sepúlveda, Valdebenito 2014, p. 244; Orellana 2011).

#### Procesos transversales de orden subjetivo

En su estudio del caso australiano, Sellar y Gale (Sellar, Gale 2011) describen cómo los procesos de modernización y globalización, en conjunto con las transformaciones específicas (antes descritas) de los sistemas educativos, han impulsado un fuerte incremento de las aspiraciones relacionadas con la educación superior. La imaginación del futuro y las aspiraciones de los jóvenes se ha visto radicalmente transformada, en particular en aquellos segmentos tradicionalmente excluidos de la educación superior. Mucho más que antes, los jóvenes se enfrentan (al menos en potencia) a un rango más amplio de alternativas posibles para la vida (Sepúlveda, Valdebenito 2014, p. 247).

De lo anterior, se desprende una mucha mayor demanda, por parte de los jóvenes de distintos niveles socioeconómicos, respecto de inclusión (como mínimo), integración y calidad en la educación superior. Existe un nuevo reconocimiento generalizado de la educación como valor fundamental, y como mecanismo de ascenso social a partir del esfuerzo y la dedicación individual

(Sepúlveda 2013, p.2). Estos procesos específicos se enmarcan, a su vez, en lo que diversos autores han caracterizado como un cambio epocal generalizado que se caracteriza por importantes procesos de individualización (Beck 1992; Beck et al. 1994; Beck 2015). Los procesos de la modernización tardía desembocan en la noción de que los derechos civiles y económicos encuentran su resorte en el individuo y no en lo colectivo. Lo anterior no significa que no existan grupos, ni tampoco niega su importancia para el desenvolvimiento de la vida social, sino que se desplaza el sistema de referencia sobre el cual operan las instituciones y las estructuras sociales pasando de “la clase”, “el partido” o “el pueblo”, a la construcción de una biografía individual.

Es en este contexto donde la importancia del concepto de “proyecto de vida” cobra aún mayor relevancia, en la medida en que el concepto desde el cual integrar distintas dimensiones relacionadas con los procesos de individualización, pero desde una perspectiva que acopla lo actual con lo posible, lo real con lo deseable. Parte importante de la presente investigación consiste justamente en encontrar los nudos críticos relativos a las transiciones ubicadas en la enseñanza media, más precisamente en sus etapas terminales, y la construcción de proyectos de vida.

En este sentido, el foco de la presente investigación intenta hacerse cargo de un nivel de análisis de reciente interés en las investigaciones sobre juventudes y educación. Las orientaciones subjetivas, esto es, las aspiraciones, acciones desarrolladas, los proyectos personales y la reelaboración de los mismos a partir de la experiencia vivida han sido vistos, en lo grueso, de manera simplista y como un mero reflejo de la estructura de oportunidades del sistema, existiendo vacíos importantes de información, interpretación y orientación de política acerca de lo que motiva y moviliza a los sujetos al demandar educación (Sepúlveda 2013, p. 3). Gran parte de la literatura se ha enfocado sobre dos ámbitos que le son externos a la subjetividad de las y los estudiantes. El primero es aquel que concierne a las dinámicas internas del sistema educativo, vale decir, en aquellos fenómenos relativos a la alfabetización, la cobertura, la repitencia y la deserción. El segundo se centra en el impacto económico de las transformaciones educativas, fundamentalmente la movilidad social intergeneracional y aquellos aspectos relacionados con la inserción laboral juvenil (estudios sobre retornos educativos y comparación respecto de la escolaridad de los padres).

## 2. Oportunidades y sistema escolar en Chile.

La enseñanza media constituye una etapa clave del sistema escolar, ya que allí es posible observar con claridad cómo se enfrentan las expectativas y aspiraciones de los jóvenes con las oportunidades estructurales de inclusión y movilidad social. Es en la educación media donde se define en parte la trayectoria que seguirán los jóvenes una vez completada su educación escolar, ya que distintos hitos que suceden a lo largo de este ciclo educativo (elección de tipo de establecimiento, proyecto educativo y modalidad de enseñanza, tiempo que toma la finalización de estudios, rendimiento, entre otros), condicionan el espectro de oportunidades que tendrán los jóvenes en años posteriores (Hernández, Raczynski 2015; Puga 2011). La enseñanza media coincide, además, con una etapa del ciclo vital donde los sujetos se ven enfrentados a cuestionamientos de diverso tipo, que van desde la identidad, las relaciones sociales y la vida afectiva hasta proyectos de futuro para la vida adulta. La educación y las alternativas de desarrollo laboral constituyen uno de los ámbitos principales de cuestionamiento.

Actualmente la enseñanza media en Chile ofrece dos grandes alternativas de formación para los y las jóvenes: formación científico humanista (CH) y formación técnico profesional (TP). Aproximadamente un tercio de la matrícula de la enseñanza media es del tipo TP. El sistema se diferencia también, de manera muy importante, según la dependencia administrativa de los establecimientos. El sector particular subvencionado concentra el 50,5% de la matrícula del año 2013, mientras que el municipal, el 36,3%. El restante 13,2% corresponde a matrícula del sector particular pagado. Al interior del sistema hay otros criterios adicionales de diferenciación, proyectos educativos específicos, credo (laicos y confesionales), especialidades de la formación TP, y método de enseñanza, por nombrar algunos.

Estudios y diagnósticos centrados en la educación media en Chile han consignado la expansión de la enseñanza secundaria en nuestro país desde la década de los noventa (Baeza 2006; Espínola et al. 2009). De acuerdo a estos estudios, han mejorado notablemente indicadores como cobertura, ingreso de niños y jóvenes de bajos ingresos a la media, repetición y deserción. Como consecuencia de esta expansión, los años de escolaridad promedio de la población chilena, en general, han tenido un aumento significativo. No obstante, junto con este panorama, los estudios mencionados también han puesto en evidencia los desafíos que el sistema escolar en su nivel de enseñanza media requiere abordar y resolver para mejorar su capacidad de respuesta a las demandas sociales del entorno. El sistema evidencia aún elevadas tasas de deserción,

dificultades en la universalización y, sobre todo, una alta correlación entre resultados académicos y nivel socioeconómico de los establecimientos, lo que da cuenta de la persistencia de la segmentación social y educativa del sistema escolar. Al respecto, Puga (2011) ha mostrado que la segregación escolar tiene efectos directos sobre la integración laboral futura de las y los estudiantes a través de señales diferenciadas al mercado laboral y, posiblemente, de la construcción paralela de redes de apoyo social.

A lo anterior, se añaden los estudios que analizan la efectividad de los propios establecimientos de enseñanza. Uno de los tópicos que abordan estos estudios es la implementación curricular en la enseñanza media (MINEDUC, 2013c). La evidencia muestra que, en promedio, los establecimientos de educación media cubren entre el 70 y el 80% de los contenidos mínimos obligatorios, y que es en establecimientos particulares pagados y en la formación científico humanista donde se reportan mayores porcentajes en la cobertura total del currículum. Además, estos estudios muestran que las pruebas SIMCE y PSU determinan el desarrollo del currículum en la media. Otros estudios que se inscriben en la línea de investigación en torno a los factores 'de escuela' (efectividad escolar), centran la atención en los factores de la gestión escolar (liderazgo directivo, planificación, mecanismos de retención) que inciden en la completación exitosa de estudios en la educación secundaria (Espínola 2011) o en los resultados escolares (Castillo et al. 2011).

Adicionalmente, se ha desarrollado una importante línea de investigación sobre la formación técnico profesional como modalidad de la enseñanza media (Sepúlveda et al. 2008; Sevilla et al. 2014). Estos estudios, además de entregar información útil para la reforma curricular del sector, han dado cuenta de los mayores índices de deserción, abandono y bajo rendimiento de estas escuelas. También han hecho visible que un porcentaje importante de las y los estudiantes que optan por esta modalidad manifiestan intención de continuar estudios superiores.

Pese a las evidencias contundentes respecto de la segregación del sistema escolar y de las fallas de la educación chilena en cuanto a facilitar la inclusión social, la institución escolar es hoy un espacio privilegiado para explorar el mundo de los jóvenes y sus procesos de tránsito hacia la vida adulta. La enseñanza media hoy alcanza una tasa bruta de matrícula que supera el 90%, por lo tanto, se puede sostener que hoy los adolescentes entre los 14 y los 18 años son, en su gran mayoría, sujetos escolarizados en Chile. Aún cuando sus experiencias escolares y sus perspectivas de futuro difieren según la posición que cada joven y su grupo social ocupa en un contexto desigual de oportunidades (Baeza 2006).

En conclusión, los diversos estudios sobre la educación media han revelado un conjunto de situaciones que hoy llevan a plantear nuevas demandas y requerimientos a la institución educativa no sólo desde las necesidades estratégicas del estado, sino sobre todo por parte de los mismos jóvenes. Las movilizaciones por la educación que se han venido dando con fuerza desde 2006 en el país -de las cuales las y los estudiantes secundarios han sido importantes protagonistas-, y el conflicto social y político gatillado al alero de éstas, han transformado de manera irreversible los parámetros de la discusión sobre el modelo educacional en Chile. Esta transformación no es sólo de carácter técnico y político. Se trata de una transformación a nivel sociocultural, que ha removido las percepciones, valoraciones, aspiraciones y expectativas de los actores educativos (CIDE, 2012), por lo tanto, ha influido tanto en la formulación de los proyectos de vida de los jóvenes y su articulación con la educación, como en las propuestas de las instituciones educativas. Este estudio apunta a recoger nueva información que, tras los recientes cuestionamientos al sistema escolar, permita describir, analizar e interpretar las nuevas demandas y requerimientos de estudiantes y representantes de la institucionalidad educativa, a la educación chilena, con el foco en la educación media.

#### **IV. Preguntas de Investigación**

Tomando en cuenta los antecedentes señalados, este estudio pretende comprender cómo se enfrentan las aspiraciones, expectativas y demandas en torno a la educación media de los jóvenes chilenos, con las oportunidades reales de inclusión social que ofrece actualmente el sistema escolar. Las preguntas centrales que el proyecto establecía incluyeron:

- a) ¿Cuáles son las aspiraciones y expectativas de futuro de los y las estudiantes de enseñanza media en distintos contextos escolares?
- b) ¿Cómo configuran sus planes y proyectos de vida a futuro los y las estudiantes de enseñanza media? ¿Qué rol cumple la educación en la configuración de esos proyectos de vida?
- c) ¿Cómo afecta el contexto desigual de oportunidades a la configuración de esos proyectos de vida?
- d) ¿Qué esperan las instituciones de educación superior y las empresas de los y las jóvenes que egresan de la enseñanza media?
- e) ¿Qué ofrece hoy la institución escolar a los y las jóvenes de enseñanza media? ¿Cómo acoge la institución escolar las necesidades y aspiraciones de los y las jóvenes de enseñanza media?

De estas, cabe destacar que la pregunta (d) no pudo ser abordada adecuadamente. Debido en parte al retraso del inicio del trabajo de campo, resultó imposible realizar las entrevistas a los encargados de asuntos escolares en la educación superior que estaban planificadas. Pese a que se realizaron repetidos intentos, al momento del trabajo de campo las instituciones educativas se encontraban en un momento álgido de actividad, y fue imposible concertar cita con los contactos. El objetivo general de la investigación y los objetivos específicos se han reformulado de forma que reflejen adecuadamente esta limitante en la investigación efectivamente realizada. Del mismo modo, los objetivos han sido ajustados en atención a los comentarios recibidos por los pares evaluadores, en el sentido de enfocar la investigación en los aspectos estrictamente cualitativos de la propuesta original.

## V. Objetivos de la investigación

### Objetivo General

Describir y comprender el papel que juega la educación media en la formulación de los proyectos de vida de los y las jóvenes chilenos, contrastando sentidos, expectativas y aspiraciones de las y los estudiantes, los discursos institucionales en enseñanza media, y las oportunidades estructuralmente diferenciadas de inclusión y movilidad social que ofrece el sistema escolar en Chile.

### Objetivos Específicos

- i. Describir e interpretar los sentidos, aspiraciones y expectativas que los y las jóvenes asignan a la educación media, y su relación con sus proyectos de vida.
- ii. Describir e interpretar el discurso pedagógico institucional de distintas escuelas sobre la educación media en Chile, y su concordancia y relación con cómo estructuran sus proyectos de vida las y los estudiantes.
- iii. Describir e interpretar las demandas del entorno social a la educación y su concordancia con el discurso institucional y con los proyectos de vida e los y las jóvenes<sup>1</sup>
- iv. Contrastar la estructura de oportunidades con proyectos de vida de los y las jóvenes estudiantes de enseñanza media.

---

<sup>1</sup> Se destaca en cursiva el objetivo III dado que sobre el logro del mismo es materia de observaciones específicas en las conclusiones, sección IX del presente Informe.

## VI. Marco teórico

### 1. La noción de agencia

El primer elemento analítico central a profundizar en la presente investigación, se relaciona con la definición de agencia. Como se explicó con anterioridad, el énfasis central en este proyecto se encuentra en la interrelación entre las condiciones estructurales e institucionales en que los estudiantes se desarrollan, y su propia subjetividad y agencia al momento de proyectar la propia biografía.

Una primera referencia al respecto es la noción de comportamiento estratégico en el contexto de la Teoría de la Elección Racional (TER), vale decir, donde los agentes se orientan fundamentalmente hacia la maximización individual de una "fundación de utilidad". La teoría microeconómica convencional sitúa esta definición de racionalidad como eje central de la agencia, incluso en sus versiones más heterodoxas, donde se incorporan elementos y propiedades no estrictamente individuales, tales como las relaciones de poder, comunicación previa entre agentes (Auman 1974), u otros efectos sociales sobre la orientación individual (Acemoglu, Jackson 2011).

Bajo este espectro, las decisiones clave en la transición desde la secundaria (estudios, ingreso al mundo del trabajo, cambios en la relación con la familia, emancipación residencial, y la definición cada vez más autónoma de un "estilo de vida" propio) son enfocados como el resultado de un ejercicio en el que se evalúan costos y beneficios, tanto actuales como futuros. En términos estrictamente operacionales, lo anterior implica que una decisión es tomada en la medida que sus costos sean iguales o inferiores a sus beneficios. Esto no implica que dicha operación sea realizada únicamente sobre elementos de base pecuniaria, dado que la TER es esencialmente considerada como una metodología de análisis de intercambios de distinta índole.

Una de las críticas más consensuadas a este enfoque es la desarrollada por Pierre Bourdieu (Bourdieu 1984; Bourdieu, Passeron 1990; Bourdieu 1980), a través de una distinción fundamental entre campo y hábitus, donde el primero es aquel espacio social de disputa normada por el acceso y la definición de ciertos "capitales" de distinta naturaleza (fundamentalmente social, cultural y económica), mientras que el segundo es aquel conjunto de esquemas, normas y saberes que permiten a los sujetos interactuar y actuar a través del mundo, que se deriva en gran medida

precisamente de la posición de los actores en los campos. Entre estos esquemas se pueden contar las formas del habla, y las diversas estrategias que permiten el enfrentamiento de situaciones cotidianas.

La noción de hábitus es un concepto central en la crítica que Bourdieu realiza respecto de la TER, dado que permite el desplazamiento de la acción puramente racional, a la noción de lo razonable. Lo anterior refiere a que las estrategias que permiten la consecución de objetivos, obedecen a formas de coherencia socialmente diferenciadas y que, por ende, no son juzgables a priori. Esto último es fundamental, pues permite ampliar la noción de racionalidad por un lado, y por el otro comprender la acción estratégica de modo tal que sus contenidos y directrices son definidos desde el seno de las relaciones sociales y sus estructuras normativas. Lo anterior, fija el concepto de hábitus en la intersección entre el carácter fenomenológico de la definición de los contenidos en los que se reconoce una relación social, y el carácter estructural de su dirección ejercida sobre los distintos tipos de agentes a considerar (grupos, individuos y/o instituciones).

Ahora bien, en el contexto más específico de la presente investigación, Mc Donough (1997) aporta un elemento importante al concepto. En un estudio sobre las determinantes de las aspiraciones relacionadas a la elección de estudios superiores, la evidencia le permitió inferir que el hábitus no solo existe en las familias y comunidades, sino que también en el propio espacio escolar, operando como un hábitus organizacional que es utilizado e influye en la construcción de las decisiones individuales. Esto último resulta de vital importancia para comprender el rol que juega la institucionalidad escolar sobre el proceso de construcción de proyectos de vida en la juventud.

Desde esta observación, cabe hacer notar que las diferencias existentes entre las y los estudiantes de distintos tipos de escuela, no sólo “reflejan” las diferencias de hábitus –y por tanto, su forma de proyectar y decidir sobre la propia vida futura, y leer las decisiones y experiencias pasadas-, sino que poseen un efecto específico sobre ellas.

## **2. Proyecto de vida: definiciones y dimensiones**

La noción de proyecto abarca un conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que apuntan al cumplimiento de un objetivo específico. Hay un componente de direccionalidad que le es inherente. En este sentido, podría decirse que un proyecto de vida es la dirección que una persona aspira de dar a su propia existencia.

La direccionalidad de un proyecto de vida no es algo inmutable y debe entenderse más bien como una construcción que probablemente tiene un núcleo relativamente estable, pero que se constantemente modificada por nuevos procesos y relaciones a través del tiempo. La construcción de un proyecto de vida se hace en la interacción de la persona con su entorno significativo, lo cual supone la articulación de aspectos relativamente estables a través del tiempo con cambios contextuales relativamente frecuentes.

En base a sus prioridades de lo que es deseable o no, y de las restricciones y oportunidades que le imponen tanto su posición estructural objetiva como la traducción de estas en un hábitus específico, el sujeto planea las acciones que tomará en su existencia con el objetivo de cumplir con sus deseos y alcanzar así lo que percibe o define como sus metas. De esta forma, su proyecto de vida puede entenderse como una especie de programa a seguir para lograr sus anhelos.

En consecuencia, un proyecto de vida supone la elección de ciertas direcciones y la exclusión de otras, lo que puede generar una tensión o conflicto existencial y llevar a un estado de indecisión. Esto implica que siempre un proyecto de vida tiene un componente de riesgo y es el manejo de ese riesgo el factor que imprime al proyecto de vida su carácter de ser un programa en permanente construcción. También indica que las ausencias y vacíos en un proyecto de vida a menudo pueden interpretarse como expresión de una imposibilidad: sea la imposibilidad de calcular el futuro en un contexto de incertidumbre, sea la imposibilidad de "llegar a términos" con el futuro que se percibe como realizable.

En el marco de situaciones frecuentes para la mayoría de los jóvenes, cuando una persona se dispone, por ejemplo, a escoger una determinada carrera universitaria, se enfrenta a una decisión que afectará su vida en muchos aspectos, desde el laboral hasta el de sus interacciones sociales cotidianas. Esa elección tendrá inevitablemente un efecto inmediato que es el descarte del resto de opciones, y esto supone un desafío difícil de enfrentar para muchos jóvenes.

Estas decisiones, enfatiza una visión sociológica del problema de los proyectos de vida, no dependen únicamente de los deseos y aspiraciones individuales. Existen, en todas las sociedades, cursos de vida "normativos", en el sentido de que representan las expectativas sociales -a menudo, fuertemente diferenciadas por segmentos- sobre cómo debe transcurrir la trayectoria vital de las personas. En la literatura, esto se asocia fuertemente -junto con otros factores- a la "estandarización" del curso de vida (Brückner, Mayer 2005). Lo clave es que, aún si no resultan

completamente internalizadas, si no se traducen en un hábitus completamente incorporado, estas expectativas sociales poseen un peso específico en las decisiones de los actores, pues traen aparejadas sanciones de distinto tipo reales o percibidas (proyectadas). En una sociedad como la chilena, un curso de vida normativo típico podría describirse por terminar los estudios secundarios a los 18 años, escoger una carrera universitaria y cursarla con buenos resultados, obtener un buen empleo, lograr la inmediatez después la emancipación residencial y en un plazo relativamente corto formar una familia propia. La penetración de este curso normativo en los proyectos de vida de los estudiantes, y sus diferentes versiones, es un punto a explorar en la presente investigación, dado que los cambios epocales durante los últimos treinta años bien pueden significar el cuestionamiento de este proyecto tradicionalmente dominante.

Como puede entenderse del ejemplo anterior, en el proceso de construcción del proyecto de vida el pasaje por el sistema educacional cobra especial importancia (Quintana 2012), y en especial se le ha identificado como un aspecto central en la “institucionalización” de los cursos de vida (Kohli 2007). Resulta crucial entender, desde este punto de vista, cómo entienden este papel de la educación los jóvenes, en el sentido de si es internalizado como parte de las propias aspiraciones respecto del futuro, si es comprendido como una etapa instrumental en el logro de terceros fines, o si es en cambio entendido meramente como una respuesta a las exigencias normativas e institucionales desde lo exterior. Para profundizar en este tipo de preguntas, resultará especialmente relevante la distinción entre “lógicas de acción” que desarrollamos en la sección subsiguiente.

#### *(i) Elementos diferenciadores en el proyecto de vida*

Hemos explicado con anterioridad, que la posición social de los individuos modifica no sólo la estructura objetiva de oportunidades y condicionamientos en los que el curso de vida de un individuo se desarrolla, sino que también las disposiciones que éste internaliza y a partir de las cuales construirá precisamente su proyección respecto de este curso futuro. Entre los ejes clave para diferenciar distintas posiciones para el presente estudio podemos encontrar al menos tres: (a) la clase social de origen; (b) el sexo y género de las y los estudiantes; (c) la posición espacial y por tanto las características del territorio donde habitan, y; (d) la posición de los estudiantes en términos de la diferenciación horizontal del mismo sistema escolar (dependencia de las escuelas, tipo de formación secundaria). Estos cuatro ejes diferenciadores jugarán un papel, como muestra el análisis que presentamos, en la configuración de proyectos de vida bastante diferenciados.

Por cierto, estos factores no son ortogonales: se encuentran estrechamente entrelazados. En particular, la pertenencia a distintas categorías del sistema de educación media se deriva casi directamente de la posición de clase de las familias de origen de los estudiantes. En este sentido, en un estudio de carácter inductivo como el presentado, resulta prácticamente imposible distinguir entre de modo taxativo entre las consecuencias de ambas formas de diferenciación. En consecuencia, nuestro análisis ha optado por comprender ambos elementos como un único factor de diferenciación, cuya interpretación debe prestar atención al efecto concatenado de ambos, basándonos en la interpretación cuidadosa de los contenidos para comprender cómo es que la diferenciación en los proyectos de vida se va produciendo. Así, nuestro análisis comparará los proyectos de vida de estudiantes provenientes de escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas, de formación técnico profesional y científico humanista, con atención a cómo estas diferenciaciones reflejan posibilidades y decisiones parentales fuertemente ancladas en posiciones de clase.

Respecto del sexo y género de las y los estudiantes, es posible entender como posiciones sociales diferenciadas las identidades de género de los estudiantes más allá de su clasificación binaria en sexos "biológicos", en tanto condicionan efectivamente tanto sus oportunidades en el futuro como su socialización previa y la incorporación de distintas disposiciones. Sin embargo, resultaba impracticable para el presente estudio realizar una muestra que considerara todas las distinciones de género pertinentes, tanto por un problema de escala como por las dificultades de conocer a priori las preferencias o identificaciones de las y los estudiantes. Así, en nuestro análisis nos enfocamos en la distinción socialmente relevante entre hombres y mujeres, y en cómo los roles atribuidos a ambos sexos condicionan y modifican sus proyectos de vida.

Finalmente, respecto del problema del territorio, nuestro estudio buscó reflejar las importantes diferencias en la vida de las y los estudiantes entre Santiago y otras ciudades y localidades, dividiendo el estudio para este caso entre la ciudad capital y distintas comunas de la VIII Región del Bío Bío. En el segundo caso, nos fue posible -con las limitaciones al terreno que la misma distancia geográfica implica- trabajar y diferenciar con estudiantes urbanos de localidades de distinto tamaño.

*(ii) Las dimensiones relevantes en la comprensión de un proyecto de vida*

En la investigación sociológica, el surgimiento del “curso de vida” en tanto perspectiva de análisis está fuertemente asociado al estudio de las trayectorias laborales. En este ámbito, diversos autores comenzaron a enfatizar la relevancia de la acumulación a través del curso de vida de ventajas y desventajas de clase, y cómo esta podía ayudar a comprender la estratificación social en las sociedades capitalistas. Por otro lado, ya a partir del clásico estudio sobre la estratificación social en EE.UU. por Blau y Duncan (1978), los sociólogos comenzaron a enfatizar el rol clave que la (muy diversa) transición desde una trayectoria puramente escolar a los primeros trabajos remunerados jugaría en la trayectoria posterior, incluso a muy largo plazo, de las personas.

El desarrollo de esta perspectiva, sin embargo, permitió gradualmente identificar otras dimensiones en las que encontramos transiciones clave para el curso de vida de las personas. Así, la literatura ha enfatizado cómo es que la interrelación y el ordenamiento de transiciones tanto laborales, como educativas, del grupo familiar y de la formación de parejas, así como residencial y migratoria, resulta clave para comprender las trayectorias vitales (Elder, G., Kirkpatrick, J., Crosnoe 2003).

Si bien estos estudios refieren principalmente al estudio empírico de cómo han acontecido trayectorias vitales pasadas, consideramos que resultan útiles para comprender cómo se estructuran también los proyectos sobre las trayectorias de vida futuras. Adicionalmente, hemos considerado como una dimensión adicional –cuya omisión en el estudio de trayectorias previas bien puede entenderse por las dificultades que implica para el caso–, la proyección de la vida en términos de tiempo libre, consumo y entretenimiento. Así, hemos organizado nuestro análisis a través de la diferenciación de cinco dimensiones del proyecto de vida: educacional, familiar y sexo–afectiva, laboral, residencial, y de tiempo libre.

✓ *Dimensión Educativa.*

En cualquiera de sus variantes, la transición confronta al sujeto con el futuro y la incertidumbre y las nuevas perspectivas y oportunidades que ese futuro genera. En ese marco de acción, la juventud enfrenta situaciones nuevas que deben resolver. Esto es especialmente importante en el proceso de transición que va de la educación media a la formación, el empleo y la vida adulta, en el cual deben anticipar el paso al mundo adulto considerando al estudio y al trabajo como actividades fundamentales en las que se socializarán y construirán su identidad social y personal (Aisenso et al. 2011, p. 14).

En el contexto chileno, la expansión ya discutida de la educación superior implica que, para grandes contingentes de la población, la educación secundaria ya no es el punto clave de transición entre el mundo educacional y el laboral. Por el contrario, en los proyectos de vida futura (inmediata o posterior), se juegan numerosas transiciones complejas dentro del ámbito educativo. El rendimiento de la PSU, el ingreso a distintas instituciones de educación superior y la elección de una carrera, los posibles estudios de postgrado o la búsqueda de otras especializaciones, son todos hitos o transiciones que pueden potencialmente jugar un papel en el proyecto de vida de los jóvenes.

Todas estas transiciones pasan a ser especialmente relevantes, y a la vez conflictivas, en su enlace con las trayectorias familiares cuando consideramos los cambios en el contexto chileno. En muchos casos, las y los estudiantes deben planificar en torno a transiciones que nadie en su entorno familiar inmediato ha experimentado. Al mismo tiempo, otros estudios sugieren que la expansión de la matrícula educativa en ausencia de condiciones económicas favorables implica una difusión importante de la transición entre lo educacional y lo laboral, que ya no opera de forma lineal e inequívoca, dando paso a diversos modelos de transición de acuerdo a las posiciones sociales de las y los estudiantes y sus familias (Otero, Miranda 2007).

Por otro lado, en esta dimensión interesa comprender el significado de la trayectoria escolar previa para el trayecto vital de la juventud. Al respecto, se ha destacado la vigencia de escolaridades de "distinta intensidad" entre jóvenes de diferentes grupos sociales. Mientras la experiencia escolar de los alumnos de sectores socioeconómicos altos es intensa y deja una fuerte marca subjetiva, la experiencia escolar de las y los pobres es de "baja intensidad" y muchas veces no otorga una experiencia subjetiva diferencial (Kessler 2007; Corica 2012). Esto es de vital importancia, pues se trata de comprender el carácter segmentado de la experiencia escolar, en función de aquellos elementos de índole estructural relacionados con el nivel socioeconómico y la posición al interior de la estructura social.

✓ *Dimensión Familiar - Sexoafectiva.*

Tradicionalmente, la sociología del curso de vida se ha enfocado en esta dimensión para analizar transiciones como la emancipación del núcleo parental, la unión de parejas y la paternidad o maternidad. Sin embargo, y entendiendo que si estas trayectorias pueden resultar especialmente importantes en sus efectos sobre otras dimensiones (que no es nuestro objetivo), hemos querido ampliar esta dimensión para abordar en potencia los distintos aspectos de las relaciones

familiares y afectivas. Es decir, incorporamos en esta dimensión no sólo las transformaciones de los grupos y estructuras familiares, si no la formación y disolución de parejas, las distintas opciones o estilos de vida al respecto, y en general el desarrollo de una identidad y vida sexual.

La experiencia de la sexualidad es una pieza decisiva en la construcción de la identidad en esta etapa vital. El ejercicio de la sexualidad y las decisiones que trae potencialmente aparejadas poseen además relaciones sumamente complejas con otras dimensiones del curso de vida. Problemáticas como el embarazo, deseado o no, por ejemplo, imponen restricciones importantes en ámbitos laborales y educativos, que están a su vez fuertemente diferenciadas en términos de clase pero sobre todo de género.

Potencialmente, la ampliación de esta dimensión permite observar también la diferenciación entre trayectorias y proyectos de vida en las que el locus afectivo se encuentra en la familia, en el amor de pareja, o en los grupos de pares. Este último elemento resulta clave, ya que el tránsito de la vida en torno a los amigos y la vida en torno a la pareja y la vida familiar está fuertemente asociado al modelo normativo de adultez tradicional.

✓ Dimensión Laboral.

En las sociedades modernas, como bien ha establecido la tradición sociológica clásica, el rol del trabajo en la conformación tanto de los aspectos objetivos como subjetivos de la vida social es central. Se trata no sólo de la principal fuente de acceso a recursos, sino también de un ámbito central de la experiencia de vida adulta, de la construcción de identidades individuales y colectivas, del establecimiento de relaciones de status y poder, entre muchos otros aspectos.

Más allá del papel explicativo que se pueda atribuir al trabajo, de manera científica, en la vida social, nuestra preocupación es comprender cuál es el sentido y relevancia que las y los estudiantes le atribuyen al trabajo en su propia trayectoria presente y futura.

✓ Dimensión Tiempo Libre

Uno de los elementos importantes para la comprensión de las dinámicas asociadas a la construcción de la identidad y en la formulación de un proyecto de vida, se relaciona con los usos del tiempo libre. Lo anterior no debe ser entendido como un equivalente del "ocio", sino de todas aquellas dinámicas relativas al consumo y a la realización de actividades no remuneradas que configuran un estilo o modo de vida. En definitiva, el uso del tiempo libre es parte fundamental de la incorporación y definición de un hábitus (Bourdieu 1984).

Así, los elementos relacionados al uso del tiempo libre permiten observar el cómo las diferencias y desigualdades sociales a nivel estructural, se traducen en una pluralidad de elementos culturales y simbólicos socialmente “enclasables”, es decir, que se corresponden con la estructura de clases. Lo anterior no debe ser enfocado de manera mecánica, pues en el interior de una condición estructuralmente representada, es posible encontrar elementos de diferenciación interna que son observables justamente en estos atributos.

La incorporación del tiempo libre como dimensión del proyecto de vida, entonces, obedece al interés por comprender qué papel atribuyen las y los jóvenes en su propia trayectoria, y mediante qué usos de este tiempo construyen su identidad futura.

#### ✓ *Dimensión Residencial*

En los estudios sobre el curso de vida, los cambios residenciales juegan un espacio central. Por un lado, las migraciones individuales y familiares constituyen transiciones clave en las trayectorias de las personas. Por el otro, experiencias como la independencia de la familia suelen verse marcadas por la posibilidad y disposición a establecer una vivienda propia -o compartida con otros ajenos al núcleo de origen.

En particular, esta dimensión es relevante para comprender la relación de los proyectos de vida de los jóvenes con el territorio: el actual o de origen, y los territorios imaginados para la realización de sus vidas. Resulta particularmente importante para comprender qué tan “anclados” en los territorios de origen los proyectos de vida se encuentran, y por lo tanto para abordar los elementos territoriales de sus distintas posiciones sociales.

### **3. Orientaciones de acción en el proyecto de vida**

La literatura sociológica reconoce, a grosso modo, tres tipos de orientaciones de los agentes. De acuerdo a Habermas (1981), puede encontrarse en la tradición sociológica una convergencia teórica en la distinción entre tres grandes tipos de orientaciones<sup>2</sup> de la acción. Se trata de una intersección teórica que cruza desde los trabajos de Emile Durkheim, pasando por Max Weber, hasta los trabajos de Erwin Goffman.

---

<sup>2</sup> El concepto de orientaciones puede ser reemplazado, en distintas tradiciones, por conceptos similares: lógicas, racionalidades, sentidos, etc.

Un primer tipo de orientación es aquel fundado en cálculos de tipo instrumental, caracterizado fundamentalmente por lo definido al principio de esta sección en los términos de la TER. Es decir, se trata de una orientación donde los agentes buscan maximizar un fin, seleccionando los medios más adecuados para ello. En este sentido, la referencia a las orientaciones instrumentales en un proyecto de vida, en este proyecto de investigación alude a la posibilidad de que transiciones o hitos en el ámbito educativo, familiar o sexo-afectivo, laboral, residencial o de tiempo libre, sean proyectados en la trayectoria futura como medios para la consecución de otros fines. Es decir, en estos casos no existe una valoración intrínseca de la experiencia de tales elementos, sino una valoración en tanto medios de acceso a otros elementos que se consideran deseables -de acuerdo a su propia lógica de acción, que puede o no ser a su vez instrumental.

Una segunda orientación de la acción no se encuentra regida por cálculos de costo y beneficio, si no por consideraciones de tipo social-normativo. En este caso, cabe decir que en la discusión sociológica existe un debate en torno a dos dimensiones de lo normativo. Por una parte, encontramos lo normativo como forma de racionalidad sustantiva, la convicción interna y veraz de que algo es "lo correcto". Por otro lado, podemos entender lo normativo como la aceptación, más o menos voluntaria, de lo que socialmente se entiende por aceptable o deseable: el cumplimiento de las regulaciones y expectativas sociales.

Para el análisis de las trayectorias pasadas y los proyectos de vida, se ha considerado especialmente relevante caracterizar esta dimensión normativa en términos de esta segunda aceptación. El análisis inicial del material recopilado permitió confirmar esta intuición, en el sentido de que las proyecciones de la trayectoria de vida no suelen elicitar discusiones sobre lo sustantivamente correcto. En cambio, el cumplimiento de normas y expectativas sociales sí cumple un papel central en este nivel de discurso<sup>3</sup>. Así, con esta dimensión nos referimos al momento en que hitos y transiciones pasados o proyectados en el futuro son comprendidos en función de cumplimentar con las expectativas de otros referentes, o con el cumplimiento de normas sociales generales.

---

<sup>3</sup> Ciertamente, no queremos con ello afirmar que la racionalidad sustantiva no es relevante para la vida social. La menor relevancia de este aspecto para el análisis tiene que ver específicamente con las temáticas que emergen en la discusión cuando las y los estudiantes explican sus proyectos de vida.

Finalmente, diferenciamos un tercer tipo de orientación: la expresiva. En este caso, las y los estudiantes hacen referencia a elementos de la trayectoria de vida en términos de su valor intrínseco. Este valor intrínseco, sin embargo, no es necesariamente uno de racionalidad sustantiva (no es una búsqueda de “lo correcto”), sino que refiere los hitos y transiciones que se proyectan por ser en sí mismos deseables, o expresivos de la propia identidad y autonomía. Se trata, en definitiva, de una dimensión crucial en tanto permite identificar el fin último en torno al cual el proyecto de vida de las y los jóvenes cobra sentido a sí mismos.

Considerando la distinción expuesta entre dimensiones del proyecto de vida y orientaciones de la acción, puede ofrecerse un modelo esquemático que estructuró nuestro análisis de los proyectos de las y los estudiantes, presentado en la siguiente tabla.

TABLA 1 – TIPOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE VIDA.

Orientaciones	Dimensiones del proyecto de vida				
	Educacional	Familiar /SA	Laboral	Residencial	Tiempo Libre
Instrumental					
Normativa					
Expresiva					

## VII. Metodología

El estudio realizado utiliza una metodología mixta, en el sentido de se enfoca en el análisis de información de tipo cualitativo, pero incorpora en este tanto un análisis de tipo inductivo como el uso de modelos formales de modelación de datos codificados. La información recabada puede dividirse en dos grandes fuentes tratadas de modo diferenciado. Por un lado, se realizaron diversos grupos focales con estudiantes de 2º a 4º medio, de distintas escuelas en Santiago y en la VIII región del Bío-Bío. Estos grupos conforman el corpus de información central a la hora del análisis, y trataron específicamente sobre cómo las y los jóvenes veían su proyecto de vida. Por otro lado, se realizaron entrevistas a orientadores en distintas escuelas, también de Santiago y la VIII región, y trataron sobre cómo, desde las instituciones, se entiende el rol de la educación media en los proyectos de vida de sus estudiantes y cómo gestionan o procuran incidir en ellos.

## 1. Selección de casos y muestreo.

Al momento de seleccionar los casos para el estudio, se optó por hacerlo en dos contextos regionales diferentes, con el fin de dar cuenta de las diferencias que el territorio, sobre todo en el contexto de centralización de la sociedad y economía chilena, puede generar en los proyectos de vida de las y los jóvenes. En particular, se escogió a Santiago y la VIII región para este contraste de acuerdo a una serie de criterios:

- i. La Región Metropolitana y la Región del Bío-Bío son las dos regiones con la mayor participación sobre el total de la matrícula de la Educación Media. En el caso de la RM, la gran parte de esta matrícula se concentra en las comunas del Gran Santiago -que poseen además, lógicamente, características muy diferentes a las zonas rurales de la región. Según datos del MINEDUC, la Región del Bío-Bío tiene un total de 219.738 estudiantes matriculados en la Enseñanza Media al 2014 (12,1% del total), mientras que la Región Metropolitana un total de 703.582 para el mismo año (38,7% del total). Es decir, entre ambas regiones concentran el 50,8% del total de la matrícula en Educación Media en el país.
- ii. Son las regiones con mayor diversificación productiva, lo que implica una amplia heterogeneidad potencial en las trayectorias de vida. Al mismo tiempo, las regiones son heterogéneas entre sí. En el caso de la Región Metropolitana, se destaca una mayor presencia de los sectores industriales y (ante todo) de servicios. La Región del Bío-Bío destaca por la diversidad geográfica de su estructura productiva, dado que posee una fuente importante de empleo en sectores tales como la pesca y actividades forestales, mientras que también contiene un centro urbano extenso y zonas agrícolas robustas.
- iii. Respecto de la educación superior, son regiones que concentran gran parte tanto de la oferta como de la demanda nacional. La Región Metropolitana concentra al 47,9% del total de estudiantes de nivel superior, mientras que la del Bío-Bío la segunda con un 13,9%.
- iv. Son regiones donde la presencia de grupos sociales vulnerables y no vulnerables se encuentra distribuida de manera similar al nivel nacional.

*(i) Selección de casos – grupos focales.*

El muestreo de los grupos focales fue, en atención al tipo de investigación presentada, realizado de manera intencionada, en atención tanto a criterios analíticos como de factibilidad técnica.

Se realizaron un total de 11 grupos (menos que los planificados inicialmente), buscando orientar la muestra de acuerdo a tres grandes criterios: región, dependencia administrativa, y tipo de formación (científico-humanista y técnico profesional). Al interior de estas dimensiones, se establecieron también criterios adicionales: diversidad (interna a las dependencias) en términos del nivel socioeconómico de los hogares de la escuela, presencia similar de hombres y mujeres en todos los grupos, y diversidad geográfica (localidades más y menos urbanas) entre los grupos de la VIII región.

En el diseño inicial, se estableció como criterio ideal contar con una representación igual entre las tres dependencias (municipal, particular pagado, y particular subvencionado), los dos tipos de formación, y entre las dos regiones. Adicionalmente, se consideraba ideal contar con una muestra ortogonal dadas las combinatorias de categorías existentes (en particular, no existen colegios particulares pagados de formación técnico-profesional). Finalmente, se consideró deseable que existieran tanto “grupos específicos” (incluyendo estudiantes de escuelas de una única dependencia y tipo de formación) como “grupos mixtos” (que combinaran categorías).

Como se informa en el anexo de campo, la concreción de los grupos focales resultó sumamente compleja, dada la reticencia y la dificultad de los establecimientos, o en algunos casos de los apoderados, a facilitar o autorizar la participación de los menores. A estas dificultades, se deben agregar las comunes a la realización de investigaciones con técnicas grupales, que obligan a los participantes a desplazarse por sí mismos hasta el lugar de la actividad, en lugar de ser visitados para ser entrevistados.

Estas situaciones significaron la cancelación (y reprogramación) de numerosos grupos debido a la falta de un número mínimo de participantes, lo que obligó a flexibilizar los criterios de muestreo para poder obtener la información en el período del proyecto. Así, la muestra finalmente obtenida difiere del óptimo ortogonal. En particular, resultó sumamente complejo obtener la colaboración de las instituciones particulares pagadas y/o de sus estudiantes, y en particular no se logró realizar ningún grupo con la participación de estudiantes de colegios de esta dependencia en la Región Metropolitana. El número de participantes también varió más de lo

planificado, aunque sólo en un caso fue necesario realizar la discusión con menos de 8 estudiantes -el criterio mínimo que se había definido.

TABLA 2 – GRUPOS FOCALES, MUESTRA FINAL.

	Dependencia	Formación	Participantes	Región
1	Municipal	Científico-Humanista	8	RM
2	Municipal	Técnico Profesional	16	RM
3	Municipal	Científico-Humanista	5	RM
4	Part. Subv.	Científico-Humanista	8	RM
5	Part. Subv.	Técnico Profesional	15	RM
6	Part. Subv.	Técnico Profesional	8	VIII
7	Part. Pagado	Científico-Humanista	9	VIII
8	Municipal	Científico-Humanista	13	VIII
9	Part. Subv.	Científico-Humanista	10	VIII
10	Mixto	Mixto	12	VIII
11	Mixto	Mixto	8	VIII

Finalmente, en los 11 grupos participaron 112 estudiantes. 52 de ellos en la RM, y 60 en la VIII región. La distribución por dependencias y tipo de formación, si bien no resultó completamente ortogonal, resultó también satisfactoria con la excepción de los colegios particulares pagados. Los resultados sobre colegios de esta última dependencia, por tanto, deben interpretarse con cuidado.

Respecto de las localidades en que estudian las y los jóvenes, los grupos de la VIII región se realizaron respectivamente en<sup>4</sup>: (a) Coronel; (b) Concepción; (c) Arauco; (d) Chillán; (e) Los Ángeles; y un grupo combinó estudiantes de (f) Arauco, Concepción y Hualpén<sup>5</sup>. En definitiva, se incluyeron instituciones de pequeñas, medianas, y grandes ciudades.

<sup>4</sup> Las localidades se presentan no asociadas en la tabla, con el fin primero de proteger la anonimidad de los estudiantes y sus escuelas. Por la misma razón, lógicamente, no se indican las instituciones específicas en el informe.

<sup>5</sup> Hualpén forma parte de la conurbación del “Gran Concepción”.

(ii) Selección de casos - entrevistas a orientadores.

En el caso de las entrevistas, se realizaron 5 de ellas en Santiago y otras 5 en la VIII región. De los orientadores, 6 trabajan en escuelas científico-humanistas, 3 en instituciones técnico-profesionales, y uno en una institución polivalente que incluye estudiantes inscritos en ambos tipos de formación. En el caso de las entrevistas a orientadores, sí se logró mayor representación de colegios particulares pagados, con 2 casos de esta dependencia, y 4 de cada una de las dos restantes. Estas distribuciones resultan adecuadas considerando la masa relativa de las distintas dependencias para la población estudiantil en el país.

La información caso a caso se presenta en la siguiente tabla. Respecto de las localidades, en la VIII región se incluyó instituciones en Concepción, Chiguayante y Talcahuano.

TABLA 3 – ENTREVISTAS A ORIENTADORES, MUESTRA FINAL.

	<b>Dependencia</b>	<b>Formación</b>	<b>Región</b>
1	Municipal	Científico-Humanista	RM
2	Part. Pagado	Científico-Humanista	RM
3	Part. Subv.	Científico-Humanista	RM
4	Part. Subv.	Polivalente	RM
5	Municipal	Técnico Profesional	RM
6	Municipal	Científico-Humanista	VIII
7	Part. Pagado	Científico-Humanista	VIII
8	Part. Subv.	Científico-Humanista	VIII
9	Municipal	Técnico Profesional	VIII
10	Part. Subv.	Técnico Profesional	VIII

Cabe destacar, finalmente, que tanto para las entrevistas como para los grupos focales, dentro de las instituciones municipales se logró incluir un criterio de heterogeneidad entre "liceos emblemáticos" o "tradicionales", y otros liceos. Esta distinción resultará relevante durante el análisis.

## 2. Instrumentos para la construcción de información.

Como se ha indicado, los grupos focales tuvieron la finalidad principal de conocer tanto la trayectoria de vida pasada y presente de las y los estudiantes como su proyección de vida hacia el futuro, así como el papel que la experiencia escolar media tenía en la configuración de este proyecto. Con este fin, se elaboró una pauta que se presenta íntegramente en el anexo 1. La pauta de los grupos focales fue evaluada mediante un grupo de pre-test a inicios de junio, de lo que resultó una serie de mejoras que permitieron obtener más información, y conversaciones más fluidas entre los participantes. En términos generales, la pauta de discusión para los grupos focales incluyó las dimensiones resumidas en la tabla que sigue..

TABLA 4 – GRUPOS FOCALES, DIMENSIONES EN LA PAUTA.

<b>Dimensiones</b>	<b>Sub-dimensiones</b>
Transición a la enseñanza media	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cambios experimentados por los y las jóvenes tras el paso a la enseñanza media en distintos planos: académico, afectivo, familiar, social, cultural, entre otros.</li></ul>
Experiencia escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Percepciones sobre la educación recibida: calidad de la enseñanza, orientación y apoyo, relevancia y utilidad de los aprendizajes, dificultades y ventajas de ser estudiante de enseñanza media</li><li>- Relación con pares y con profesores en el proceso escolar</li><li>- Expectativas de egreso</li></ul>
Proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"><li>- Deseos y aspiraciones para la vida adulta en distintos planos</li><li>- Temporalidad de los proyectos: corto, mediano y largo plazo</li><li>- Existencia de un plan o proyecto para el logro de los deseos y aspiraciones</li><li>- Decisiones y acciones del presente, para el logro de deseos y aspiraciones</li></ul>
Condicionantes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Percepciones acerca de la factibilidad de los planes y proyectos de vida esbozados: obstáculos y ventajas</li><li>- Rol de la educación y de las decisiones educativas</li><li>- Peso de la familia y de la clase social</li><li>- Otros: afectividad, mérito, suerte, género</li></ul>

Respecto de las entrevistas, su objetivo principal era captar la visión técnico-pedagógica, desde las escuelas, respecto del papel que la educación media y sus instituciones tenía en la conformación del proyecto de vida de sus estudiantes, y cómo se buscaba intervenir en la definición de ese proyecto de vida. Con estos fines, se elaboró también una pauta que se encuentra en el anexo 2. Las principales dimensiones de interés para esta pauta se presentan en la tabla siguiente.

TABLA 5 - ENTREVISTAS: DIMENSIONES EN LA PAUTA

Dimensiones	Sub-dimensiones
Proyecto educativo institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones de la orientación</li> <li>- Oferta curricular: modalidad educativa, especialidades, electivos, actividades extraprogramáticas, formación cívica y ciudadanía, apoyo psicosocial</li> <li>- Cultura escolar: participación, relación con profesores, autoridades escolares, pares</li> <li>- Perfil de estudiante esperado</li> </ul>
Proyecto de vida de las y los estudiantes de enseñanza media	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepciones sobre la cultura juvenil de las y los estudiantes: intereses (académicos, sociales, culturales, etc.), conducta, expectativas, relaciones sociales</li> </ul>
Condicionantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juicios y explicaciones sobre la trayectoria de las y los estudiantes</li> <li>- Rol de la educación</li> <li>- Otras condicionantes: familia y clase social, afectividad, pares, género, etc.</li> </ul>

### 3. Trabajo de campo

Como se comentó en la sección de muestreo, la realización del trabajo de campo encontró serias dificultades debido a diversos factores, principalmente: la reticencia de las instituciones, estudiantes y apoderados a participar; en particular, la dificultad de asegurar que los participantes confirmados llegaran efectivamente hasta el lugar de realización de los grupos focales, y; la coincidencia del proceso de campo con momentos críticos del calendario escolar (finalización del año académico, reinicio del año académico).

En el caso de los grupos focales, se enfrentó un alto número de cancelaciones. Adicionalmente, un total de tres grupos (dos en Santiago, y uno en la VIII Región) debieron cancelarse al momento mismo de la reunión, ante la inasistencia masiva de participantes confirmados. Estas situaciones obligaron a flexibilizar los criterios de muestreo -del modo expuesto en esta sección anteriormente-, y a extender el período de campo. El total de los grupos definitivos se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2015. El procedimiento de contacto con las y los estudiantes operó a través de las instituciones de educación media, que debían autorizar la participación, para luego proceder a solicitar la autorización de los apoderados. Con el fin de estimular la participación, quienes participaron en los grupos recibieron un regalo consistente en dos entradas al cine.

En el caso de las entrevistas a orientadores, realizar los contactos y reunirse efectivamente con ellos fue relativamente menos complejo, aunque se enfrentaron también dificultades debido a la carga de trabajo de los profesionales en el período de campo: diciembre 2015 y (debido a la dificultad para completar las cuotas en diciembre) marzo 2016.

#### **4. Tratamiento de la información.**

El total de las entrevistas y de las discusiones grupales fue transcrito en su integridad, y luego procesado manualmente por el equipo de investigación, que codificó cuidadosamente los contenidos.

De acuerdo al consentimiento entregado a quienes participaron en el estudio, se ha procurado proteger su anonimato en todas las secciones de este informe. Los datos identificadores específicos, sea de personas o de las instituciones escolares, fue eliminada de las transcripciones. Así mismo, se eliminaron las referencias específicas a las instituciones de las tablas y listados.

En el caso de los grupos focales, la información codificada se sometió a un doble análisis. Por un lado, un análisis inductivo de contenidos, y por el otro un análisis geométrico, basado en modelos de correspondencia múltiple (MCA). El MCA posee una serie de propiedades matemáticas, entre las que destacan su carácter no-inferencial y el no requerir de independencia entre las "observaciones" (Blasius, Greenacre 2006), que le hacen especialmente adecuado para identificar patrones generales de asociación en un corpus de material textual de modo replicable - y por

tanto comparable. Ambos tipos de análisis operaron de modo interrelacionado, en el sentido de que los modelos de correspondencias permitieron identificar intersecciones clave en las que el análisis de inductivo enfocó especial atención.

El análisis de correspondencias es una formalización no paramétrica de las relaciones observadas en una tabla de doble entrada. Si bien en ciencias sociales suelen utilizarse los datos estadísticos, a partir de variables categóricas, es posible realizar también estos cálculos a partir de la tendencia a agruparse de un grupo arbitrario de categorías: por ejemplo, el texto codificado. Los modelos MCA que se usan en el Proyecto, no expresan asociación entre categorías de distintas "variables" en las que distintos casos (grupos hablantes) son tipificados. En esta investigación se han utilizado como categorías de análisis: (a) las dimensiones del proyecto de vida, codificadas en las transcripciones a partir del contenido de las intervenciones; (b) las orientaciones de la acción, codificadas en las transcripciones a partir del contenido de las intervenciones; (c) los momentos temporales en la trayectoria de vida pasada o futura, basadas en el contenido y contexto de las transcripciones; (d) el sexo de las o los estudiantes, de acuerdo a la información del hablante, y; (e) la dependencia y tipo de formación de las y los estudiantes, de acuerdo a la información del hablante. La unidad de análisis, el espacio en el cual dos o más códigos pueden coincidir, es un acto de habla específico: una frase delimitada que expresa una idea concreta.

Estos códigos pueden utilizarse tanto como categorías de análisis en la matriz, así como filtros a la hora de calcular la matriz. De esta forma, es posible graficar, en un plano espacial, la asociación y oposición de las categorías para el total de las y los participantes o para distintos subgrupos.

Para la presentación de estos modelos, se utilizan las representaciones gráficas de las categorías en dos factores. Las tablas con la información de cálculo para cada modelo se registran en el anexo 4, ya que se consideraron de relevancia secundaria para la comprensión de los resultados<sup>6</sup>.

En el caso de las entrevistas, el análisis fue completamente inductivo, y basado en la extracción de contenidos clave posterior a la codificación.

---

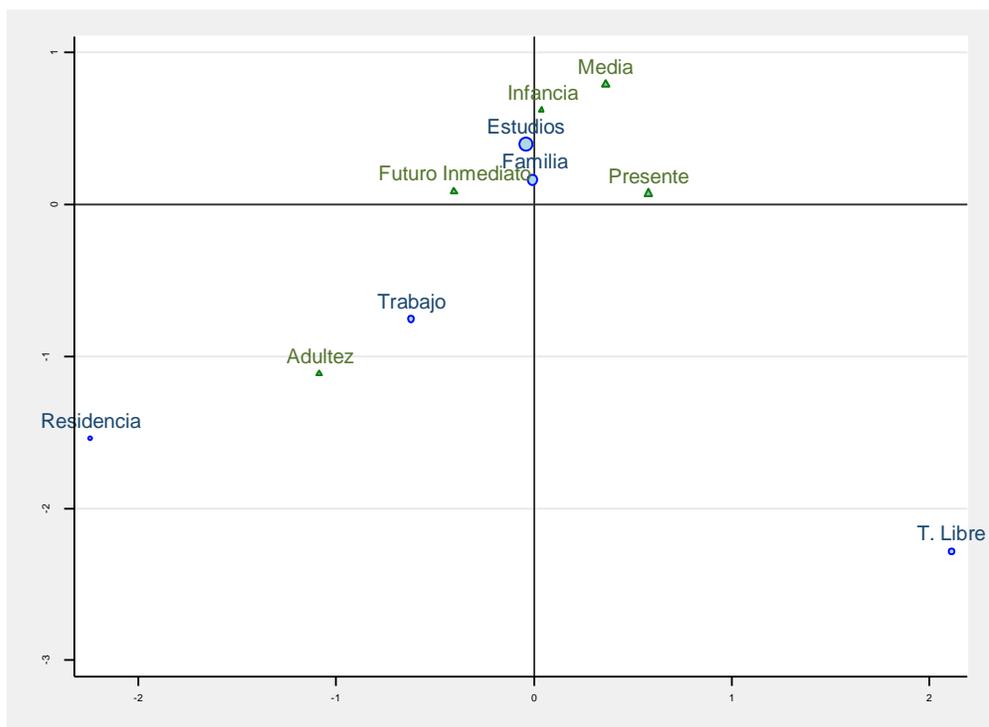
<sup>6</sup> Al respecto, cabe destacar que se trata de una técnica asociativa no paramétrica y que por tanto no posee niveles de confiabilidad estadística asociados. Por otra parte, es un hecho estilizado de la literatura que los cálculos del MCA tienden a subestimar la proporción de inercia captada por los primeros factores.

## VIII. Resultados

Como se ha explicado, un primer momento del análisis consistió en una cuidadosa lectura de las transcripciones de los grupos focales, y su codificación en categorías de acuerdo a las dimensiones del proyecto de vida, orientaciones de la acción, momentos de la trayectoria de vida, y de acuerdo a características del hablante detrás de cada intervención. Un primer modelo, presentado en la figura 1, permite tener una visión general de cómo en los grupos focales distintas dimensiones del proyecto de vida tienden a emerger cuando se proyectan distintas etapas de la trayectoria vital, hacia el pasado o hacia el futuro. Este modelo está construido a partir de la codificación de los 11 grupos en análisis.

En este primer cuadro, vemos que el tiempo tiende a ordenarse en el eje vertical. En el extremo superior del espacio de las categorías se encuentra el pasado: la experiencia pasada de la educación media, y también los relatos de la infancia. Hacia el centro del espacio se encuentran el presente y el futuro inmediato, mientras que hacia abajo encontramos la adultez.

FIGURA 1 – DIMENSIONES DEL PDV Y MOMENTOS DE LA TRAYECTORIA: TOTAL DE OBSERVACIONES.

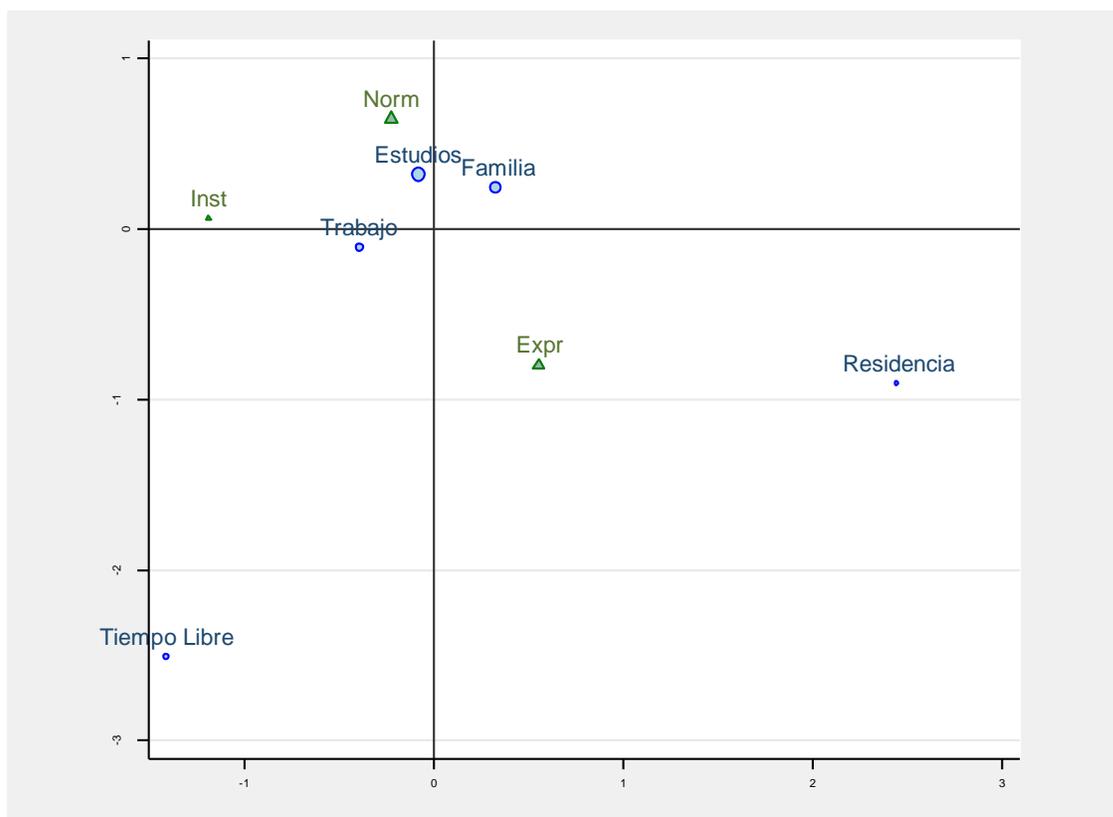


MCA. Todos los grupos, todas las intervenciones.

En ese esquema, veremos que no todas las dimensiones del PDV son igualmente importantes en cada etapa. Ciertamente, los estudios y la familia son dimensiones particularmente relevantes a la hora de definir el pasado y el presente, pero no están tan presentes en el futuro. En cambio, el trabajo y los cambios en la residencia se asocian con claridad a la adultez.

Un segundo modelo introductorio se presenta en la figura 2. Esta vez se trata de un análisis sincrónico, donde queremos describir qué dimensiones del proyecto de vida tienden a asociarse a orientaciones diferentes de la acción. Los resultados son bastante intuitivos: con las lógicas instrumental, normativa y expresiva diferenciándose mutuamente con claridad en torno al centro. El trabajo, aquí, se encuentra sobre todo cercano a lo instrumental, aunque casi a medio camino entre lo instrumental y lo expresivo. Se trata de una dimensión de la vida orientada a fines, pero que también a veces actúa como medio de realización. La familia, por su parte, se encuentra principalmente asociada a lo normativo, pero como el trabajo, se acerca también a la orientación expresiva.

FIGURA 2 – DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



MCA. Todos los grupos, todas las intervenciones.

Es sumamente llamativo que la dimensión educacional, precisamente, sea la que más claramente se asocia a la orientación normativa y, sobre todo, la que más se aleja de la dimensión expresiva. En comparación con las otras dimensiones de la vida, los hitos y transiciones de la vida aparecen ante todo como formas de cumplir con las expectativas sociales del entorno y, en segunda instancia, asociadas a motivaciones instrumentales.

Es necesario aclarar, desde un principio, que estas asociaciones no refieren a valores absolutos. En efecto, por ejemplo, la asignación explícita de motivaciones instrumentales es mucho menos frecuente que la asignación de orientaciones expresivas, y por lo tanto la orientación expresiva es más común inclusive en el caso de la dimensión educativa del proyecto de vida. Sin embargo, en términos relativos a la "masa" de cada orientación, la orientación expresiva es particularmente débil en el caso de la dimensión educativa, y esto es lo que estos modelos permiten mostrar.

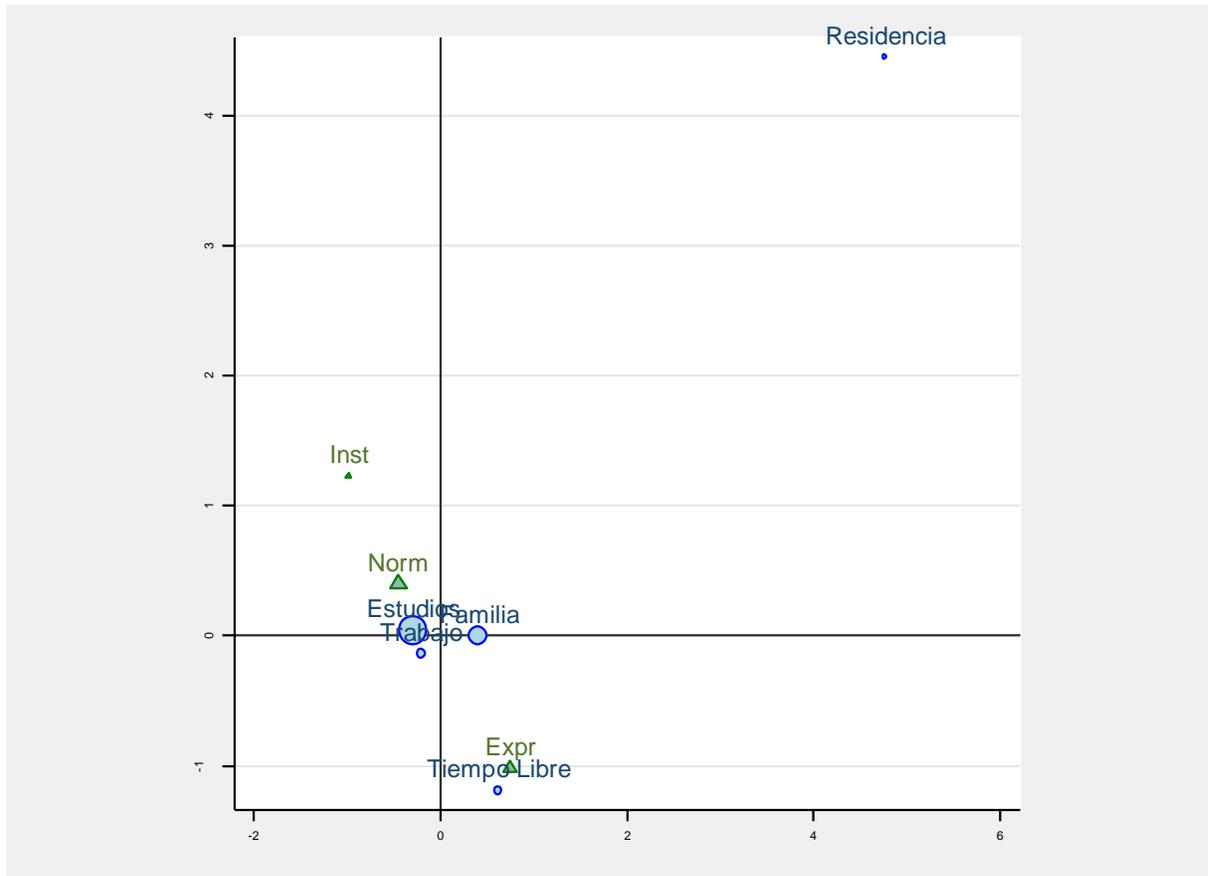
Por último, y como pudiera esperarse, las dimensiones residencial y de tiempo libre se asocian con claridad a la orientación expresiva. Llama la atención, al mismo tiempo, que el tiempo libre guarda cierta relación (en el eje horizontal) con la dimensión instrumental. Se profundizará en estas asociaciones en las siguientes secciones.

## **1. Dimensiones de la vida y orientaciones a través del tiempo vital.**

La relación entre distintas dimensiones del curso de vida y las orientaciones de la acción no es estable a través del tiempo en que se inscriben dentro de la trayectoria y el proyecto de vida. Ya introducida nuestra herramienta de análisis, utilizaremos ahora modelos comparados de acuerdo al momento de sus trayectorias del que las y los participantes describen, para mostrar cómo esas relaciones van cambiando.

El pasado, incluyendo las etapas de la educación media ya en el pasado, se caracteriza por la debilidad de la orientación instrumental. En general, la orientación normativa domina los espacios de las relaciones familiares y de los estudios, que a su vez dominan las narraciones de la trayectoria pasada. Por otra parte, lo expresivo aparece unívocamente ligado -como es comprensible en esta etapa- al tiempo libre.

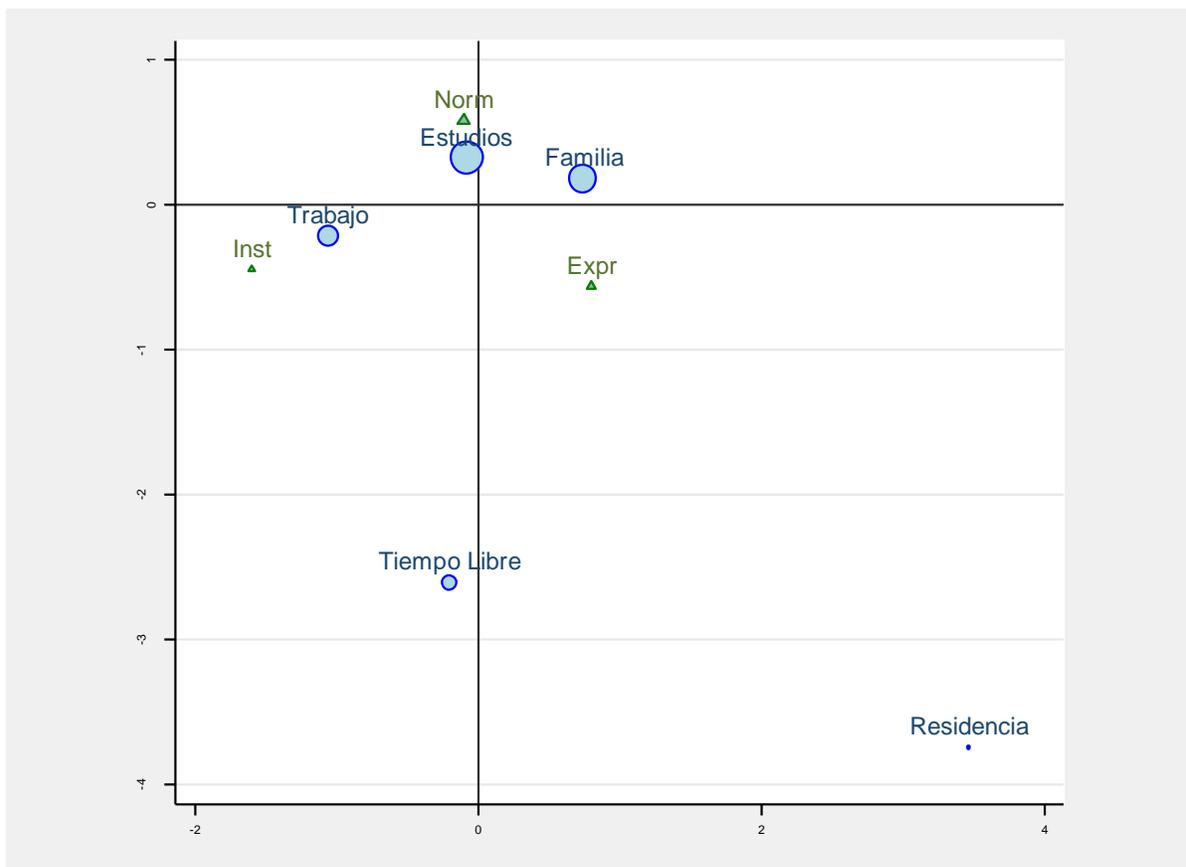
FIGURA 3 – EL PASADO: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



MCA. Todos los grupos, intervenciones clasificadas "Infancia" o "Media".

En el presente, las cosas se configuran de modo muy diferente. El tiempo libre sigue principalmente asociado a lo expresivo, pero también las relaciones familiares y afectivas, en particular las relaciones de pareja, están fuertemente asociadas al deseo propio y a la autoafirmación. Los estudios, en el presente, están claramente asociados al cumplimiento de las expectativas sociales (y en particular las de la familia), mientras que el trabajo se vincula casi exclusivamente a motivaciones instrumentales.

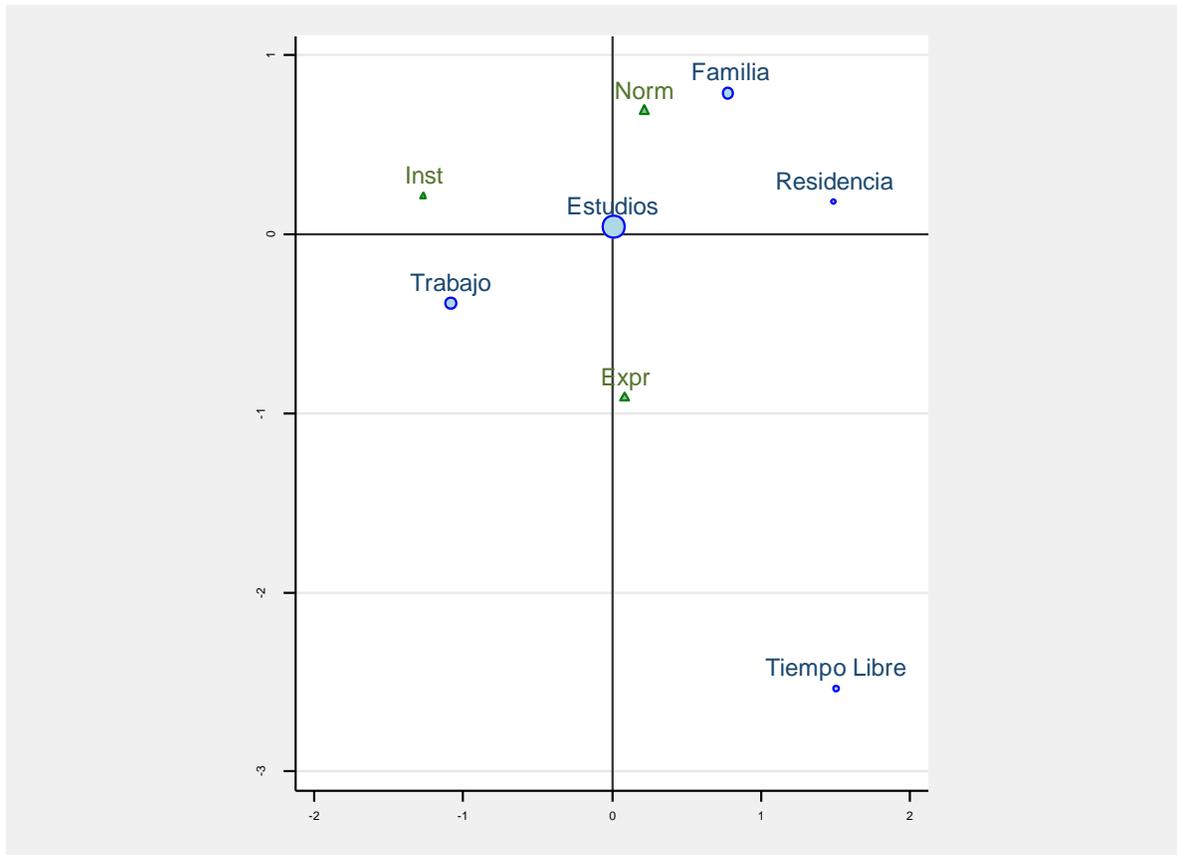
FIGURA 4 – EL PRESENTE: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



MCA. Todos los grupos, intervenciones clasificadas "Presente".

El futuro inmediato refiere a los planes y aspiraciones en el marco de las transiciones inmediatas: el fin de la educación media. Podemos observar, al comparar las figuras 4 y 5, que las y los estudiantes perciben este período, efectivamente, como una gran transformación en su propia trayectoria. Los estudios pasan a ocupar un lugar central, exactamente en el centro de las tres orientaciones de la acción y del espacio de categorías. Es decir, se convierten en un aspecto central de la planificación del futuro, que posee matices tanto instrumentales, como normativos, como expresivos (por primera vez). Las relaciones familiares y afectivas, en cambio, se desplazan claramente hacia lo normativo: en el futuro inmediato, las relaciones con el grupo familiar se orientan principalmente por la tarea de cumplir y responder a las expectativas de los otros - principalmente, el mismo grupo familiar. El trabajo, por otra parte, ya no es puramente instrumental: se asocia también a una lógica expresiva, una alternativa de realización. Se aleja, por ahora, completamente de lo normativo.

FIGURA 5 – EL FUTURO INMEDIATO: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



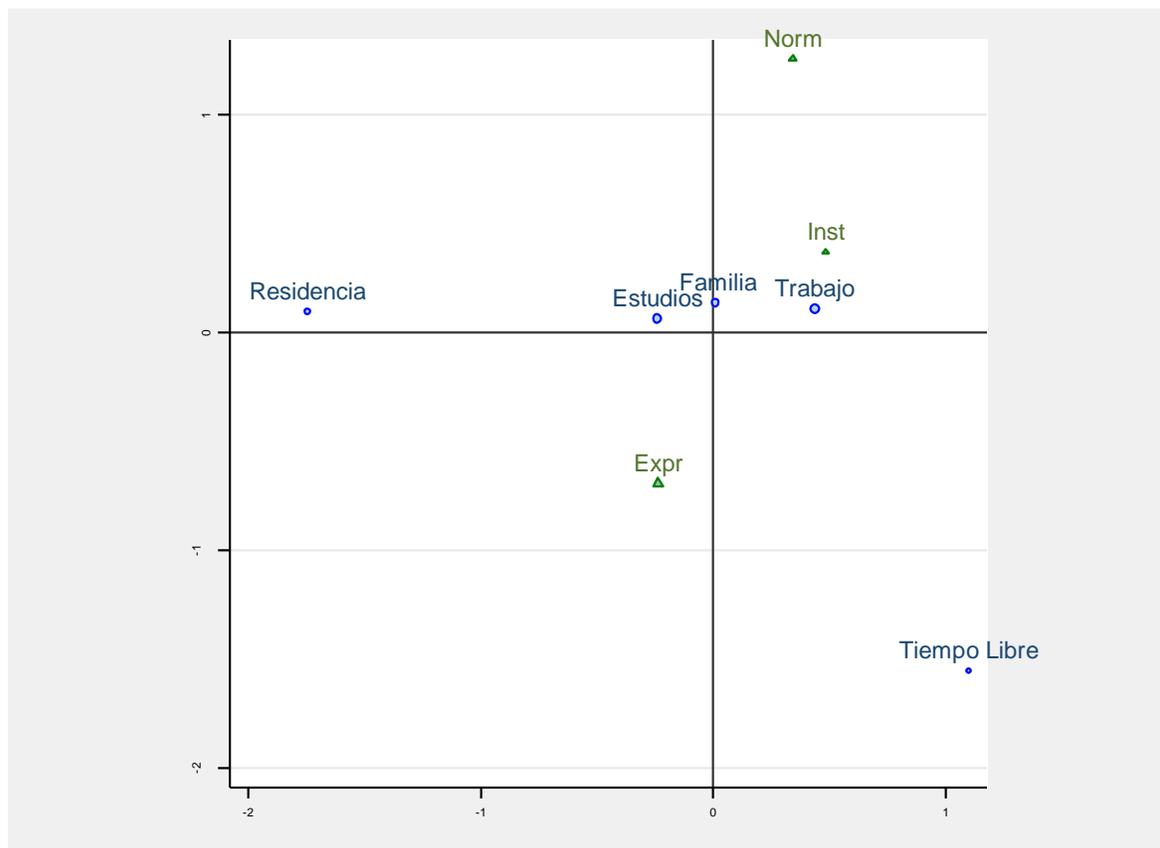
MCA. Todos los grupos, intervenciones clasificadas "Futuro Inmediato".

Así como el futuro inmediato se diferencia del presente, también es muy diferente del sentido que otorgan las y los estudiantes a las distintas dimensiones de la vida en la adultez y madurez. En esta etapa, las tres orientaciones ya no se organizan de modo equidistante, y más bien la dimensión vertical describe un continuo desde lo expresivo hasta lo normativo, donde lo instrumental se encuentra en posición pivotal. Se trata de un continuo desde lo interno, subjetivo, lo que reafirma la autonomía, hasta la orientación hacia los otros, las presiones y expectativas sociales.

En este punto, vemos la figura 6, es difícil asignar un rol claro en términos de orientación a las distintas dimensiones de la vida. Estudios, Familia y Trabajo, se encuentran todos cerca del plano. En el caso del trabajo, se observa sí una mayor afinidad con la dinámica instrumental, como es de esperar. La dimensión residencial se aleja de lo instrumental, mientras que el tiempo libre por cierto se asocia al tiempo libre. No encontramos, sin embargo, el claro patrón de asociaciones

que muestra el futuro inmediato. El futuro inmediato es, en el proyecto de vida de estos jóvenes, una proyección muchísimo más ordenada y estructurada.

FIGURA 6 – LA ADULTEZ: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



MCA. Todos los grupos, intervenciones clasificadas "Adulthood".

## 2. Género, proyectos de vida y la realización en la adultez.

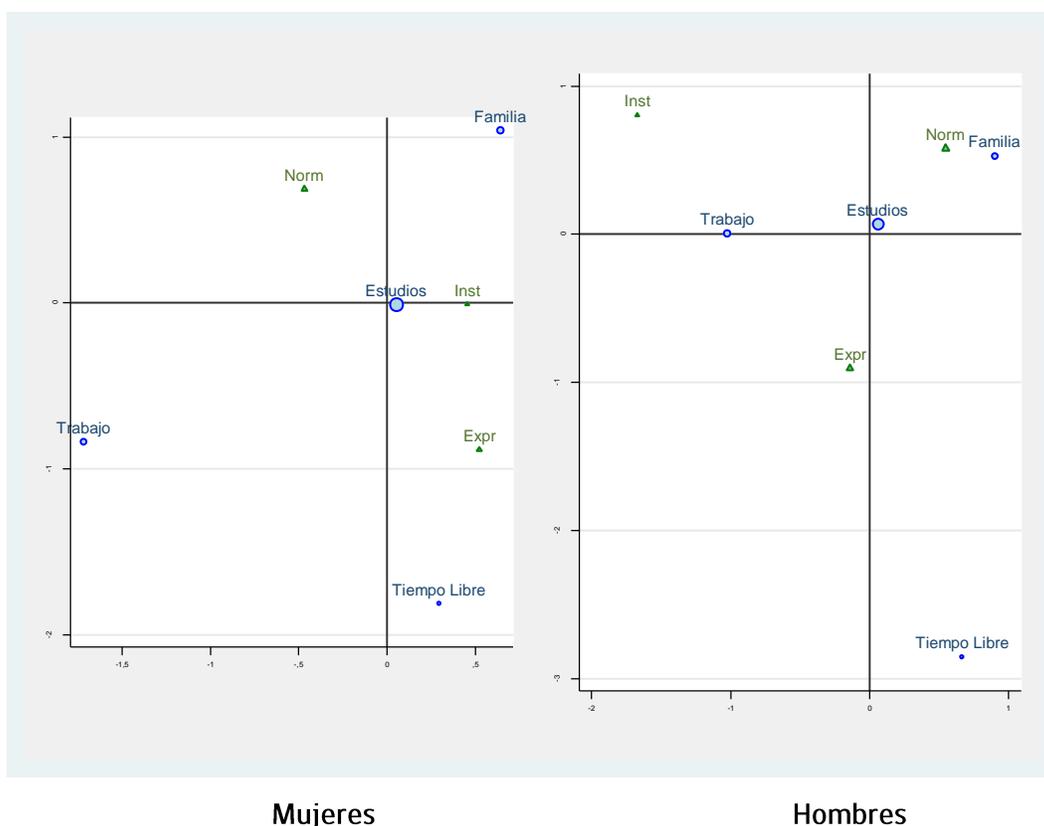
Los resultados anteriores introducen algunas consideraciones básicas al momento de adentrarnos en el contenido de los proyectos de vida de las y los estudiantes. En primera instancia, existe un cierto orden, una estructura asociando ciertas orientaciones de la acción con ciertas dimensiones del curso de vida. En segunda instancia, y esto es central, este orden no es fijo, sino que cambia de modo sumamente marcado según la etapa del proyecto de vida.

Enfocándose ahora en el futuro, tanto inmediato como en la adultez, los siguientes análisis exploran como estas lógicas varían también de acuerdo a las características de las y los estudiantes.

El mero proceso de transcripción de las discusiones grupales bastó para relevar las importantes diferencias de género en la estructuración de los proyectos de vida. Estas divergencias son, a su vez, diferentes según la etapa del proyecto de vida al que se hace referencia.

En el caso del futuro inmediato, la primacía de los estudios resulta sin duda transversal. Su heterogeneidad en términos de motivación, que toca todas las lógicas de acción, también lo es. Tanto hombres como mujeres tienden, en el contexto de expansión de la educación antes descrito, a pensar el futuro inmediato primariamente en términos de la continuación de sus estudios: en una combinación poderosa de motivaciones expresivas, instrumentales y normativas. En esta materia, no se observan diferenciaciones por género particularmente relevantes, aunque sí se observan –sólo hasta cierto punto– áreas de especialización “feminizadas” que son particularmente atractivas para las estudiantes y no para ellos.

FIGURA 7 – EL FUTURO INMEDIATO: ESTUDIANTES HOMBRES Y MUJERES.



MCA. Intervenciones clasificadas "Futuro Inmediato".

Es, sin embargo, en la proyección posterior a la adultez, donde se observan las diferencias de género más importantes. El contenido de estas diferencias resulta sumamente interesante, y parece reflejar tanto cambios importantes sobre todo en la socialización de las estudiantes mujeres en relación a los roles tradicionales de género, como la persistencia de ciertos patrones en algunas dimensiones.

Así, encontramos que la orientación expresiva resulta mucho más relevante y compleja (en el sentido de que se asocia a diversas dimensiones del proyecto de vida) para las mujeres una vez que se proyectan hacia la adultez. La continuación de estudios y la realización en tanto profesional aparece como una fuerte dimensión de autorealización individual, en combinación con las dimensiones del tiempo libre y las transiciones residenciales.

---

*"A los 30, comenzando a formar una familia recién, no me gustaría como tener una familia ya formada a esa edad porque me gustaría trabajar yo primero, disfrutar y ya como a esa edad comenzar a formar algo... ehhs también yo creo que en ese tiempo, estaría dentro, estaría todavía en mi especialidad de medicina... así que recién estaría como en... segundo o tercer año de mi especialidad, si salen bien las cosas."*

Estudiante mujer, escuela PS-CH, VIII región.

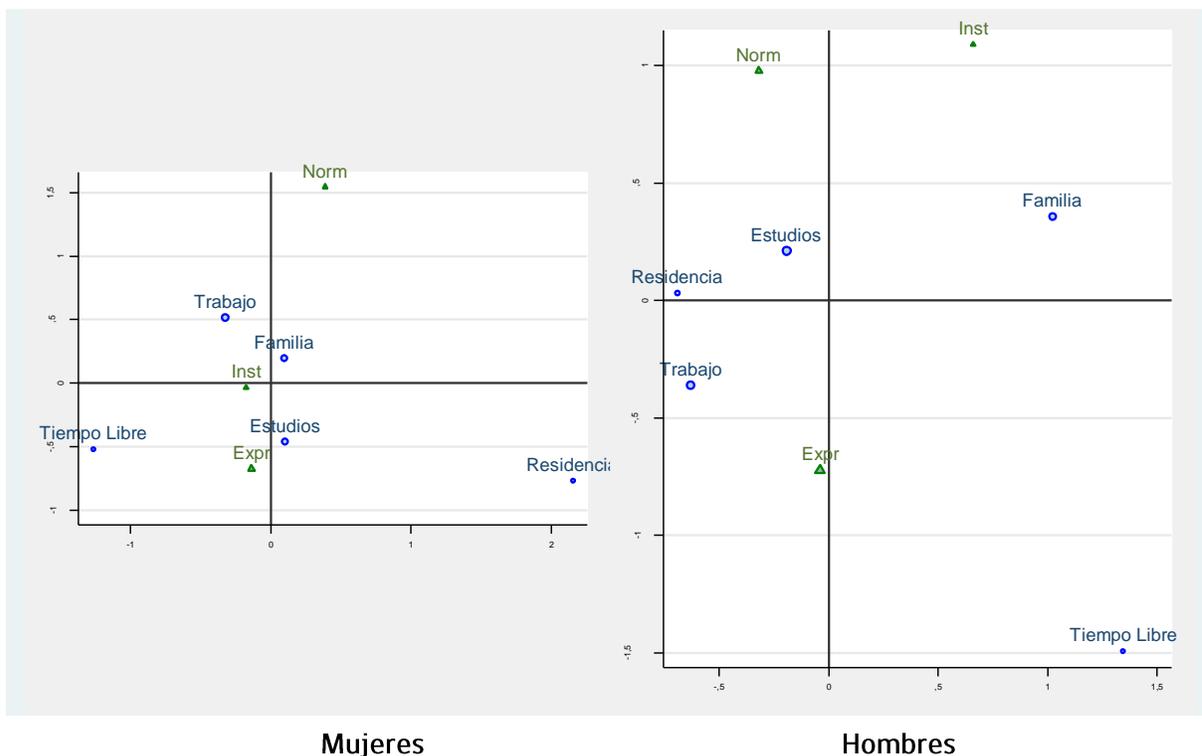
*"...y la PSU por ejemplo yo sé que en matemática voy a sacar, voy a deber puntos, con eso lo digo todo y por ejemplo, yo encuentro que aprender matemáticas, historia y lenguaje yo encuentro que no le va a servir a un ingeniero, en general, o de que le va a servir que quiere estudiar."*

Estudiante hombre, escuela Mun-CH, RM.

---

En cambio, para los hombres la dimensión educativa, especialmente cuando se proyectan sus efectos o nuevos cambios en la adultez, se aleja de lo expresivo para acercarse a orientaciones normativas o (sobre todo) instrumentales: los estudios aparecen, principalmente, como una forma de obtener rendimientos en el ámbito laboral, o de acceder al status social deseado. La orientación expresiva en general está menos presente en la adultez fuera de dos dimensiones que se le asocian transversalmente: el uso del tiempo libre, y la dimensión residencial, especialmente referida a realizar viajes sea dentro de Chile o al extranjero.

FIGURA 8 – LA ADULTEZ: ESTUDIANTES HOMBRES Y MUJERES.



MCA. Intervenciones clasificadas "Adultez".

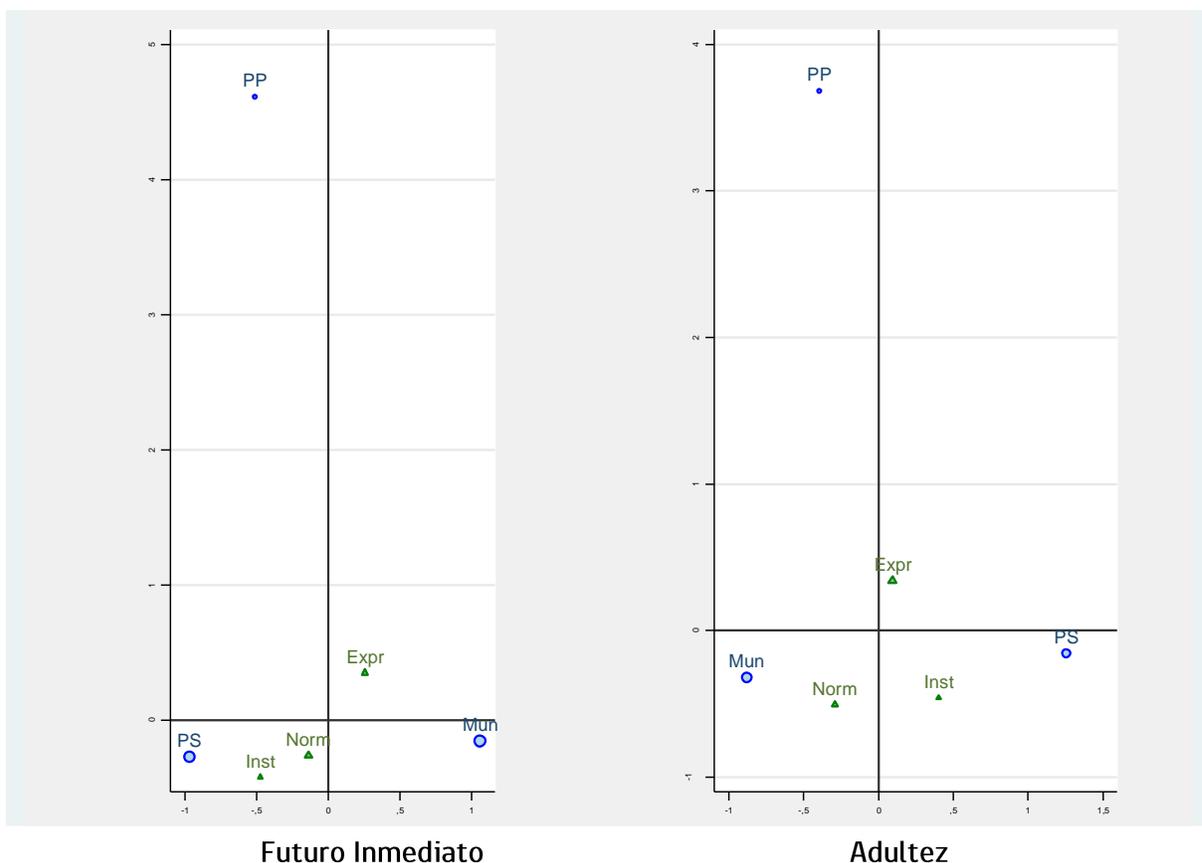
Las diferencias, en términos de proyecto de vida, son mucho más marcadas en cambio entre estudiantes que asisten a escuelas de distinta dependencia. Como hemos aclarado al inicio de esta investigación, en el marco de la segregación social del sistema escolar chileno interpretamos estas diferencias tanto como heredadas de disposiciones de clase diferenciadas, como en términos de las consecuencias que la misma convivencia escolar en entornos institucionales claramente diferenciados.

### 3. La vida como retribución – escuelas municipales.

En términos muy generales, lo primero que observamos al comparar los proyectos de vida de las y los estudiantes de distintas escuelas según su dependencia administrativa, es una diferencia fundamental en torno a la primacía de distintas orientaciones de la acción. Si bien los resultados deben evaluarse considerando el bajo número de participantes de colegios particulares pagados, la figura 9 ilustra un patrón de asociación sumamente claro entre distintas dependencias y distintas orientaciones cuando se discute el futuro inmediato y la proyección de la adultez.

En ambas etapas, pero sobre todo en la adultez, las y los estudiantes de instituciones municipales muestran una clara asociación a la orientación normativa. En cambio, quienes estudian en escuelas particulares subvencionadas se asocian sobre todo a una lógica instrumental. Finalmente, quienes estudian en colegios particulares pagados privilegian una orientación expresiva.

FIGURA 9 – ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN Y DEPENDENCIA ESCOLAR EN EL FUTURO.



*MCA. Todos los grupos.*

En el caso de las y los estudiantes de la educación municipal, encontramos, esta asociación con la motivación normativa se explica, en gran medida, por el compromiso y la fuerte sensación de “deuda” intergeneracional. Siendo estudiantes que proveen de hogares de posición social más baja, tienden a comprender su propio curso de vida como el resultado de un esfuerzo colectivo donde los sacrificios pasados del grupo familiar han resultado cruciales.

Los efectos de esto, por cierto, van más allá de una expresión discursiva de culpa o de orgullo. En efecto, la orientación normativa de la acción que el esfuerzo familiar impone –aún si no existen

referencias a un “cobro” explícito por parte de los padres, o si por el contrario la libertad de esa deuda intergeneracional es explicitada-, una restricción importante a la proyección de la propia vida como espacio de realización personal y autoafirmación. En efecto, el conflicto entre la orientación normativa y expresiva a menudo es explícito.

---

*“Quería sacar un buen puntaje para poder decirle a mi familia: ‘miren, yo saqué un gran puntaje, soy la mejor, pero yo voy a estudiar esto porque a mí me gusta”*

Estudiante mujer, escuela Mun-CH, VIII región.

*“Porque mis padres son de una socioeconomía no muy buena que digamos, somos una clase bien media, mi padre está muy endeudado ahora, y cuando crezca no quiero sentir que estoy frente de él, sin la capacidad de hacer algo para cambiar lo que el por mi hizo una vez.”*

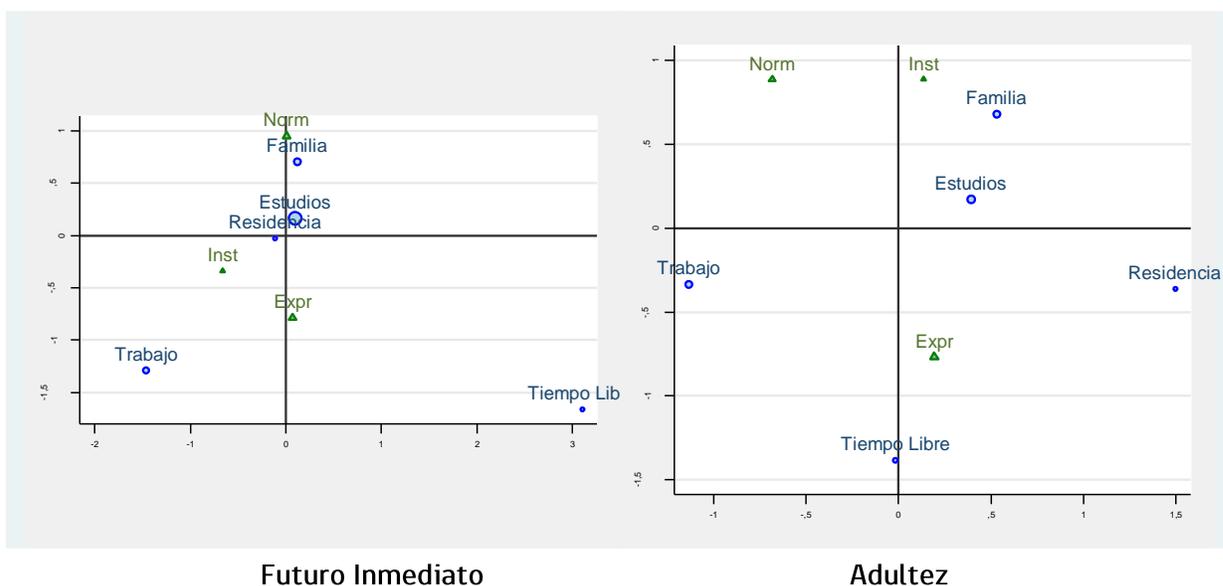
Estudiante hombre, escuela Mun-TP, VIII región.

---

Dentro de esta primacía de lo normativo, quienes estudian en escuelas municipales muestran por cierto una heterogeneidad de motivaciones y de intereses en sus proyectos de vida. No todas las dimensiones de su proyecto están orientados hacia los otros, ni estas orientaciones se mantienen constantes a través del tiempo.

Así es como, en el futuro inmediato, lo normativo está más restringido los ámbitos de la vida afectiva y a los estudios. Se trata, por una parte, de alcanzar las metas educativas en las que las familias han puesto sus esperanzas -especialmente en el caso de los liceos tradicionales-, y por la otra de responder adecuadamente a modelos normativos de convivencia. En esta etapa, el trabajo aparece, aunque con moderación, y muy asociado a una lógica claramente instrumental: se trata principalmente de un sacrificio, precisamente orientado a cumplir con las expectativas posadas en los jóvenes.

FIGURA 10 – ESCUELAS MUNICIPALES: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



MCA. Estudiantes en escuelas municipales.

Proyectándose hacia la adultez, lo normativo pierde algo de su peso pero continúa siendo una fuerza gravitante. Ahora, eso sí, se asocia de manera más indistinta, acercándose a los mundos del trabajo y de la familia. Lo expresivo cobra más fuerza, aunque permanece principalmente anclado al consumo y al tiempo libre, cuando menos en comparación con los otros grupos.

Ahora bien, ¿cuál es el contenido de las expectativas sobre la vida adulta de estos estudiantes? La huella del origen de los hogares que se observa, con claridad, en las orientaciones de la acción, es algo más difusa en tanto a limitar sus aspiraciones. Respecto del mundo de las credenciales y el trabajo, existe una enorme heterogeneidad. Las y los estudiantes de las escuelas municipales aspiran tanto a profesiones tradicionales de alto status, como a carreras de tipo técnico, como en menor medida a trayectorias menos tradicionales, desde escritoras a entrenadores de fútbol. Sin embargo, el camino imaginado hacia estos destinos es considerablemente más intrincado, y se reconocen diversas etapas de acumulación y sacrificio como necesarias para llegar hasta las posiciones deseadas. Además, en ocasiones está claro que las aspiraciones son altas, pero el contenido específico de estas aspiraciones (qué estudiar, en qué trabajar) es difuso o sencillamente indeterminado.

---

*“Son individualistas, competitivas, porque la décima y la centésima pesan, sobre todo para el ranking y el NEM.”*

Orientador(a) escuela Mun-CH, RM.

---

*“Lo que lo caracteriza es la movilidad social que logramos en nuestras niñas, porque tenemos alumnado de 54 comunas, viene chicas hasta de Curacaví, y que salen empoderadas.”*

Orientador(a), escuela Mun-CH, RM.

---

Existe una clara correspondencia, en el caso de los liceos emblemáticos de Santiago, de estas aspiraciones de movilidad social con el discurso de los orientadores. En efecto, la referencia a la movilidad social como orientación central en estas instituciones es siempre explícita. En conexión a esto, los orientadores perciben a menudo a sus estudiantes en sus instituciones como competitivos y estratégicamente orientados.

---

*“Yo creo que todos los problemas que tienen los chicos se van por el lado motivacional, no lo motiva la familia, no lo motiva el entorno, a veces tampoco nosotros los podemos motivar.”*

Orientador(a) escuela Mun-CH, RM.

*“Yo los veo trabajando, no veo tan chatos a los de 1ero, pero el grupito de 4to, son ciento y algo y en total debe haber unos 40 que los veo bien colocados porque tienen expectativas, pero a los demás los veo padres de familia, trabajando por poco.”*

Orientador(a), escuela Mun-TP, VIII.

---

Por el contrario, en los liceos “no emblemáticos”, estas mismas aspiraciones de movilidad a menudo son percibidas como desproporcionadas por los orientadores. La opción universitaria en estos casos denotaría una actitud poco estratégica de los estudiantes, a los que se percibe desorientados y con pocas herramientas para decidir. Así, el discurso técnico desplaza la misión de la institución hacia estos ejes, donde la necesidad de orientación, la generación y motivación de hábitos de trabajo y estudio cobra un papel central.

En las trayectorias futuras que se trazan quienes estudian en escuelas municipales, los viajes no están ausentes. En algunos casos están directamente vinculados a los estudios, y en otros casos sencillamente motivados por la curiosidad. En general, cuando las y los jóvenes de escuelas municipales imaginan sus viajes de adultez, lo imaginan como cambios vitales: ir a “hacer vida” en

otros lugares, adaptarse a otras culturas u acceder a entornos con más oportunidades de bienestar. Llama la atención, en la dimensión residencial, la relativamente escasa relevancia de independizarse de la vivienda familiar.

Las referencias a la propia vida familiar y afectiva en la madurez, fuera del grupo familiar de origen, es algo menos frecuente que en otros grupos. Cuando aparece, y vemos aquí otra marca de la clase de origen, a menudo está en conexión con motivaciones instrumentales para ascender económicamente o tener buenas credenciales: para tener el tiempo de estar con la familia o disfrutar con los amigos hay que tener una buena posición.

#### **4. La vida como carrera – escuelas particular–subvencionadas.**

En la figura 9, al comparar la importancia de las distintas orientaciones para estudiantes en escuelas de distinta dependencia en sus proyectos de vida futura, se asociaba a las escuelas claramente con la predominancia de la orientación normativa. Igualmente clara es una situación muy opuesta en el caso de las y los estudiantes de escuelas particulares subvencionadas: en estos casos, el proyecto de vida se asocia con mucha más fuerza a una lógica instrumental y, en segundo término, expresiva, mientras que lo que caracteriza al grupo es la debilidad de la orientación normativa.

Es pertinente volver a recalcar que estas son asociaciones relativas, ya que se ha explicado antes que la orientación completamente instrumental en el marco de los proyectos de vida es la menos frecuente en general. Así, la orientación instrumental no es realmente dominante en ningún grupo, pero es más fuerte en este caso.

Es llamativo hacer una lectura en términos de clase también de este fenómeno. La literatura ha asociado, regularmente, el sector particular subvencionado en educación con la emergencia de una nueva clase media de trayectoria ascendente (Almonacid 2004; Rojas, Falabella 2013). En este sentido la primacía de un hábitus donde la acción estratégica orientada al aseguramiento de una nueva posición social aparece como plausible.

En efecto, tanto en el futuro inmediato como en la adultez, la orientación instrumental está fuertemente asociada a transiciones e hitos que permiten asegurar una mejoría en la propia posición social, específicamente las dimensiones del estudio y del trabajo.

Específicamente, esto se refleja en una visión del trabajo muy estrechamente ligada al acceso a estándares de consumo y calidad de vida. En general, en este grupo, la dimensión expresiva del trabajo se debilita relativamente frente a esta clara asociación a la capacidad de consumo, desplazándose hacia el tiempo libre y, en la adultez, el desarrollo y cuidado de una familia propia. En los casos en que se presenta un proyecto de vida alternativo en lo laboral, una trayectoria de estudio y trabajo que no se señala como conducente a mayores ingresos, esta es de todas formas una preocupación muy presente que se hace explícita: un costo muy importante de la autorealización.

---

*"O sea terminar 3° y 4° con un buen NEM, hacer la práctica y luego entrar a la Universidad a algo que tenga que ver con la práctica... ingeniería comercial porque sí me da lo mismo qué estudiar porque es de lo que voy a vivir pero mientras tenga lo que más me gusta que es natación yo... haría cualquier cosa, mientras me pueda pagar tener una piscina soy feliz."*

Estudiante hombre, escuela PS-CH, RM.

*"...por eso desde chica me pusieron en colegios que era científico humanista, que te prepara para la PSU, también me apoyan con el preuniversitario para que me vaya bien... Como que ellos siempre me han dado las herramientas, para yo saber aprovecharlas, o sea obviamente igual influye que yo me ponga las pilas con el estudio y todo el tema, yo igual siempre he sido responsable con mi NEM sobre todo, las notas, y el tema de... como de costear la universidad ehh, eso igual pasa por mis papás, como que él siempre ha estado tratando de tener el dinero para mí, para ojala el poder pagarme y no tener que como."*

Estudiante mujer, escuela PS-CH, VIII.

---

FIGURA 11 – ESCUELAS PART.-SUBV.: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



MCA. Estudiantes en escuelas particular-subvencionadas.

Esto está lejos de implicar que el factor normativo, en particular la retribución al esfuerzo familiar, esté ausente del mundo del trabajo y los estudios. Más bien, lo que ocurre es que ambas orientaciones tienden a entrelazarse. En particular, frecuentemente las y los estudiantes de este grupo perciben una clara planificación instrumental en las decisiones que sus padres han tomado con relación a su futuro, de lo que se deriva una obligación para continuar actuando de manera responsable y estratégica en este aspecto.

El ámbito de lo expresivo, entre quienes estudian en colegios particulares subvencionados, es sumamente heterogéneo. Con algunas excepciones, destacan sin embargo dos aspectos clave. Uno es el desarrollo de una familia, y la paternidad o maternidad. A diferencia de lo observado en la sección anterior, este proyecto expresivo se orienta netamente hacia la formación de un nuevo núcleo. El otro aspecto importante es nuevamente el de los viajes, que en este caso sin embargo no aparecen frecuentemente como migraciones de largo aliento, si no como el acceso a experiencias excitantes, al conocer y disfrutar lo diferente.

---

*"Para mí un obstáculo sería tener un hijo antes de tiempo, para mí yo lo consideraría un obstáculo, porque yo quiero estudiar y tener todo, para después tener que darle a mi hijo [...] a pesar de que obviamente sería ehhh bonito y todo, si es obvio que es algo lindo, siempre dicen que es una bendición un hijo, pero para mí sería un obstáculo que no me permitiría desarrollar mi 100% mis metas que yo quiero, no sería a tiempo."*

Estudiante mujer, escuela PS-CH, VIII.

*"No, no aprender otro idioma, sino que sería más entretenido no saber nada, no sé ir a un país, me gustaría ir a Brasil, y no saber nada e ir no más y pasar lo bien y conocer cultura sería espectacular".*

Estudiante mujer, escuela PS-TP, RM.

---

La oposición entre lo expresivo y lo instrumental, en este grupo, se extiende también a estas dimensiones. El proyecto de vida se planifica cuidadosamente, a sabiendas de que se requieren ciertas metas instrumentales *antes* de tomar decisiones por la autorealización o el disfrute, o al contrario encapsulando éstas en cuotas de tiempo bien definidas -pausas en el desarrollo de un plan.

La visión estratégica de su propio futuro choca de modo importante con el discurso que los orientadores de algunas escuelas particular-subvencionadas tienen de sus estudiantes. En estos casos, el "exitismo" del alumnado y de sus familias se percibe desde los profesionales como un riesgo, a menudo surgido desde la desinformación respecto del mundo después de la educación media y la generación de expectativas desmesuradas. Así, la orientación se traduce a veces en moderar estas expectativas o en asegurar la existencia de canales alternativos de realización. Esto es a veces percibido claramente por los estudiantes, provocando a su vez frustración y un sentido de desvaloración.

---

*"No lo vemos tanto del punto exitista ya que no todos los chiquillos van a ser profesionales, pero lo ideal es qué puedan estudiar, puedan salir de 4º e insertarse de una manera más positiva."*

Orientador(a), escuela PS-CH, VIII.

---

---

*“Son muy soñadores, no es que no puedan, la dificultad que noto es como las concretaran, y ahí se les produce una frustración enorme”.*

Orientador(a), escuela PS-POL, RM.

*“...eso no es lo que digo, las aspiraciones son mediocres, o sea te dicen no saque 495 en PSU para obtener cualquier beca... no podí po, no podí decirle a un alumno que quiere entrar a la U, saque 495 puntos mínimo”.*

Estudiante hombre, escuela PS-CH, RM.

---

En términos del contenido de las aspiraciones, sean laborales, educativas, familiares, o residenciales, no encontramos grandes diferencias entre quienes estudian en escuelas particulares-subvencionadas y municipales. Existe una gran heterogeneidad de futuros educativos y laborales, mientras que la construcción de una familia propia -con una excepción explícita- es también una aspiración transversal. Llamamos la atención, únicamente, dos diferencias menores, que no podemos sin embargo extrapolar confiablemente como relevantes desde un estudio de estas características. Por un lado, la relativa ausencia de estudios de postgrado como alternativa de realización en este plan estratégico. Por el otro, la mención más recurrente de carreras laborales en las fuerzas armadas o de orden, como alternativa -un “plan B”, en general- al desarrollo en otras áreas.

## **5. La vida como realización – colegios particulares pagados.**

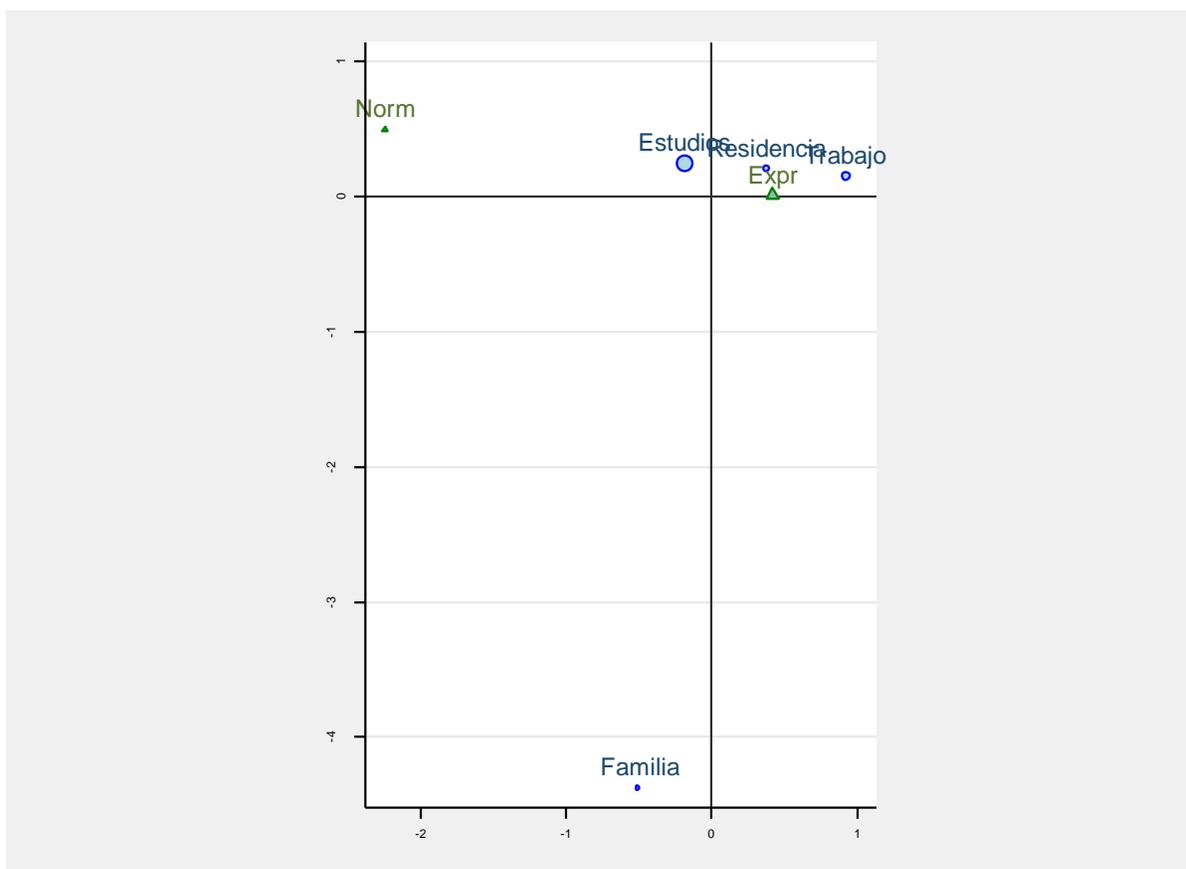
Volviendo otra vez a revisar la figura 9, se observa una asociación entre quienes estudian en colegios particulares pagados y la primacía relativa de una orientación expresiva en el proyecto de vida. Si bien es pertinente recalcar de nuevo la precaución al interpretar estos resultados dada la baja participación del alumnado de estos colegios en el estudio, tal relación resulta teóricamente intuitiva en abstracto, y en concreto se refleja de modo muy estable y claro en la información recabada.

Las y los jóvenes que estudia en colegios particulares pagados proyecta su futuro, tanto inmediato como en la madurez, primariamente en términos de su dimensión educativa. El aspecto familiar y afectivo, en particular, está marcadamente ausente.

Más marcada aún es, sin embargo, la ausencia de la orientación instrumental, que deja en cambio un amplio campo a las distintas dimensiones del proyecto de vida de acuerdo a criterios de autorealización, desarrollo de la propia identidad y deseos.

La relación entre esta particular estructura del proyecto de vida y la posición social de estos jóvenes es transparente. En un contexto social de mayor protección, los obstáculos para alcanzar metas mínimas en términos de subsistencia o calidad de vida se perciben mucho más distantes o remontables. Así, las y los estudiantes pueden desechar el uso puramente instrumental de los estudios, el trabajo, o los cambios residenciales, para proyectarlos en cambio en pos de la propia individualidad.

FIGURA 12 – COLEGIOS PART.-PAGADOS: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



*MCA. Estudiantes en escuelas colegios particulares pagados, intervenciones sobre el futuro cercano y la adultez.*

Esta marcada diferenciación es concordante con una diferenciación clave que realiza Bourdieu (Bourdieu 1984) entre el hábitus burgués y el de las posiciones sociales inferiores, que juega un papel central en el problema del capital simbólico y la distinción social. En ausencia de las presiones que una baja posición en el campo económico y o cultural impone, la juventud más acomodada puede orientar sus decisiones de acuerdo a criterios más “legítimos” o “meritorios”, lo que termina por aparecer, ante la sociedad en general, como una distinción en términos de carácter o merecimiento.

Así, mientras los proyectos de vida de quienes asisten a la educación particular-subvencionada se orientan de modo “individualista” y “estratégico”, o los de quienes asisten a la educación municipal se orientan a cumplir con las expectativas de su entorno, quienes acceden a la educación particular pagada establecen sus proyectos de vida de acuerdo a preferencias sofisticadas y sumamente expresivas de su propia individualidad, deseo, y orientaciones normativas. Los estudios, el trabajo, dimensiones fuertemente ancladas en la referencia al otro en las otras dependencias, son en este caso expresión de las pasiones y los valores de las y los jóvenes.

---

*“Ya, yo de aquí a 30 años, me imagino siendo feliz. Es que yo creo que eso es lo único que puedo decir, porque le he dado muchas vueltas y en realidad, astronomía es lo que ahora me enamora, es lo que veo en el futuro, no tan solo quedarme en una oficina...”*

Estudiante mujer, colegio PP, VIII.

*“Entonces, me gustaría irme a la U, que es una universidad muy buena, es amplia”.*

Estudiante hombre, colegio PP, VIII.

*“Yo también quiero estudiar Medicina, esperar a los 30... porque quiero hacer trabajos voluntarios fuera del país, y espero que después de eso pueda estar acá en Chile”.*

Estudiante mujer, colegio PP, VIII.

*“La primera es terminar de estudiar medicina o más o menos terminando, no sé qué rama, porque tengo que ver qué me gusta más”.*

Estudiante hombre, colegio PP, VIII.

---

Esta orientación expresiva contrasta, por un lado, y por el otro converge con la orientación técnico-pedagógica que se les intenta imprimir en los colegios particulares pagados. De acuerdo a los orientadores en este tipo de instituciones, la orientación hacia la “excelencia académica” es un aspecto central en su labor, y por lo tanto la formación para la competencia en el ámbito educativo –específicamente, el acceso y el desempeño en la educación superior– es central. Sin embargo, es también en estas instituciones donde los orientadores despliegan un mayor reconocimiento de las capacidades críticas y los aspectos valóricos de sus estudiantes, a los que reconocen como activos, individuales, creativos, éticos, etc. Si bien hay un énfasis muy marcado en el éxito escolar, hay convergencia en el sentido de que este éxito escolar se despliega en gran parte como puente para la realización de los estudiantes. En este marco, los colegios complementan y refuerzan la dimensión expresiva de sus estudiantes con actividades de desarrollo personal, autoconocimiento, o “formación valórica”.

---

*“Yo los veo como profesionales, varios de ellos pueden tener su propia empresa porque tiene las habilidades y las capacidades para hacerlo, del colegio salen con todas las capacidades para cumplir sus sueños.”*

Orientador(a), colegio PP, VIII.

*“Nosotros lo hacemos con las unidades de orientación, unidades de autoconocimiento personal, los intereses, las aptitudes y además los hacemos que conversen en la familia, y una vez que tienen todo eso ellos deciden.”*

Orientador(a), colegio PP, RM.

*“Había uno que decía que quería sentirse incómodo y trabajar por otros, devolverle a la vida lo que la vida le había dado”.*

Orientador(a), colegio PP, VIII.

---

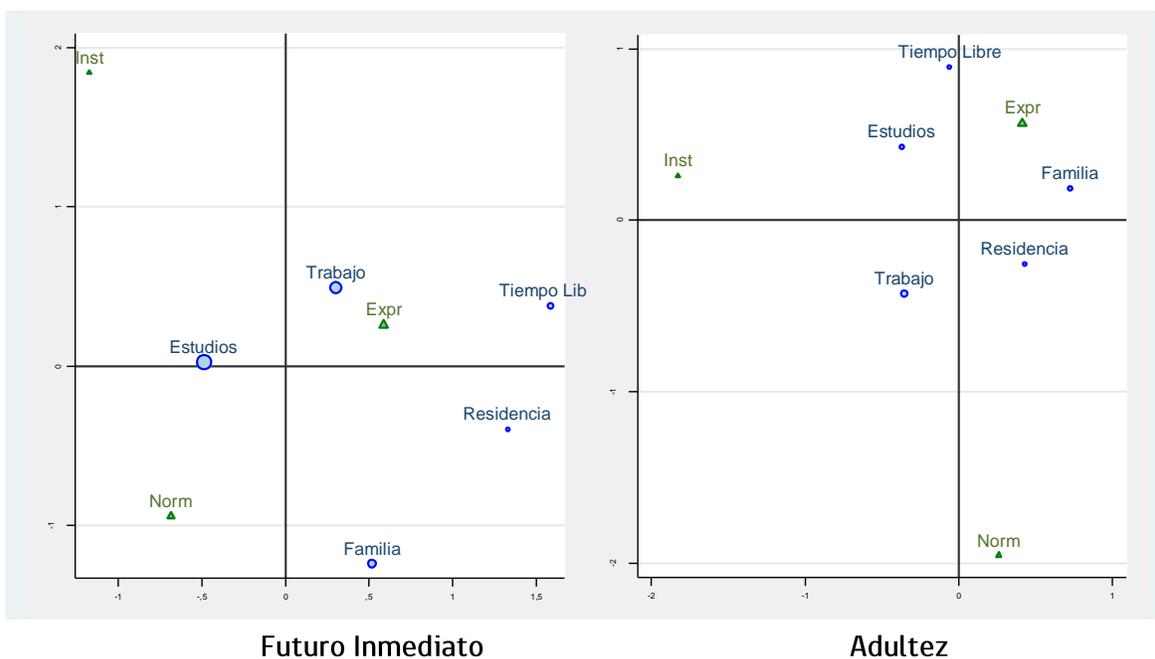
Efectivamente, y en concordancia también con lo planteado por los orientadores, las y los estudiantes de colegios particulares pagados tienen una conciencia clara de sus ventajas a la hora de plantear sus propios proyectos de vida. En la definición de estas ventajas, la formación de educación media emerge con bastante claridad. La posibilidad de aprender idiomas y la excelencia académica son los aspectos más claros en los que su acceso a una educación diferenciada les proporciona mayores herramientas para una trayectoria de vida más libre.

## 6. El futuro difícil – formación técnico profesional.

El caso de las escuelas técnico-profesionales es, en paralelo a la distinción por dependencias, particular en muchos sentidos en lo que respecta al proyecto de vida de quienes cursan en ellas. Si comparamos estos proyectos de vida con los de estudiantes científico-humanistas en las mismas dependencias (municipales, particular-subvencionadas), llama muchísimo la atención la mayor centralidad de la orientación expresiva tanto en el futuro inmediato con en la adultez proyectada.

La sorpresa inicial cede, sin embargo, cuando observamos el contenido de las referencias a una orientación expresiva. Existen tres modalidades de referencia a lo expresivo entre quienes cursan educación técnico profesional que se diferencian de su uso en otros grupos.

FIGURA 13 – ESCUELAS TÉCNICO-PROF.: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN.



*MCA. Estudiantes en escuelas técnico-profesionales, municipales o particular-subvencionadas, intervenciones sobre el futuro cercano y la adultez.*

Una primera modalidad, es la referencia a lo expresivo como imposibilidad. Las y los jóvenes en la formación técnico profesional a menudo expresan su angustia o resignación ante la imposibilidad de llevar a cabo una vida plena en la adultez, de realizarse ante la necesidad de solventar una vida material en un entorno competitivo. Así, lo expresivo se asocia sobre todo al mundo del

trabajo o de los estudios, pero de modo negativo. El desarrollo necesario en estos ámbitos hace imposible la realización de la propia vida de forma plena. En muchos casos, esta imposibilidad se internaliza como falencia: las y los estudiantes podrían, eventualmente, lograr lo que quieren, pero a menudo no se ven capaces de realizar los sacrificios que implicaría.

---

*“yo creo que el tiempo, para mí, es un gran obstáculo, porque cuando uno entre a la U, no se... ya no hay tiempo para tus amigos, ya no hay tiempo para tu familia, siempre va a ver tiempo pero no va a ser lo mismo, entonces, yo siento que ese sería un obstáculo. Tiempo destinado a ser persona...”*

Estudiante mujer, escuela PS-TP, RM.

*“el principal obstáculo para nosotros que somos jóvenes... más que nada es tener la voluntad de esforzarse porque todos podemos cumplir lo que queremos pero no todos tenemos la fuerza de hacerlo, por ejemplo a mí no me gusta estudiar, pero me va como una persona normal, si estudiara estaría...”*

Estudiante hombre, escuela PS-TP, RM.

---

Una segunda modalidad, es la frecuente referencia a la realización del deseo y la individualidad (“hacer lo que me gusta”) en términos de su indeterminación. Las y los estudiantes en la media técnico profesional a menudo tienen mayores problemas para definir qué es lo que quieren, qué los realizaría, y hacen frecuente referencia a esa indeterminación.

---

*“Me puedo equivocar en el camino y como que me da miedo decidir yo quiero estudiar algo con química, porque si después no me gusta hay que tener que volver todo atrás”*

Estudiante mujer, escuela MUN-TP, RM.

*“la verdad es que yo no tengo muy claro que es lo que voy a ser, pero lo que tengo claro es que lo que voy a ser, tiene que ser algo que me guste y que voy a ser el mejor. Tengo que ser el mejor en lo que yo haga y me guste...”*

Estudiante hombre, escuela PS-TP, RM.

---

La tercera modalidad, estrechamente asociada a la anterior, es el uso fantasioso de lo expresivo. Con esto, no se pretende hacer un juicio respecto de las posibilidades de los jóvenes de realizar

sus proyectos de vida, sino que refiere a que lo expresivo se utiliza principalmente para afirmar "qué" se desea (qué carrera, qué posición, qué familia, qué casa), pero este deseo no se expresa en la forma de un plan. En estos casos, los estudiantes quieren muchas cosas en su vida, pero expresan esto como deseo más que como proyección concreta, y no se observa una planificación acorde de acuerdo a esos deseos.

La adultez, así, para estos estudiantes aparece como un espacio considerablemente más hostil. La confrontación con este espacio hostil no es, en ningún caso, el de resignación, y las jóvenes y los jóvenes establecen proyectos de vida similares a sus pares en la formación científico humanista. No obstante, tanto la percepción de amenaza -la dificultad de disfrutar y realizarse en la trayectoria vital- como la situación de desorientación, es lo que más claramente distingue a quienes cursan la formación técnico-profesional.

En este sentido, la relativa ausencia de otras diferencias esperables no debe pasar desapercibida. Como otros estudios ya han sugerido, las y los jóvenes en estas escuelas no perciben su proyección al mundo laboral como más inmediata que quienes cursan una formación científico humanista. Tampoco se observa, en términos generales, una mayor orientación hacia posiciones técnicas: la heterogeneidad en el contenido de los proyectos de vida, tanto en el futuro inmediato como en la adultez, es muy similar a la que se encuentra en los otros grupos.

## 7. El territorio como límite

Uno de los criterios en el diseño de esta investigación fue considerar la crucial distinción que impone el territorio entre quienes estudian en la ciudad de Santiago, y quienes lo hacen en otras regiones. Si bien las dimensiones del estudio no permiten abordar en detalle las diferencias de acuerdo al tamaño de las localidades, se incluyó una muestra de la VIII región que considerara una heterogeneidad de ciudades, incluyendo desde localidades menores (aunque urbanas) hasta la capital regional, y es posible comparar los proyectos de vida de quienes estudian en esta región con los de quienes lo hacen en la capital.

Al realizar esta comparación<sup>7</sup>, emergen dos diferencias clave. Por un lado, efectivamente las limitaciones a las oportunidades que implica el territorio, especialmente en las localidades

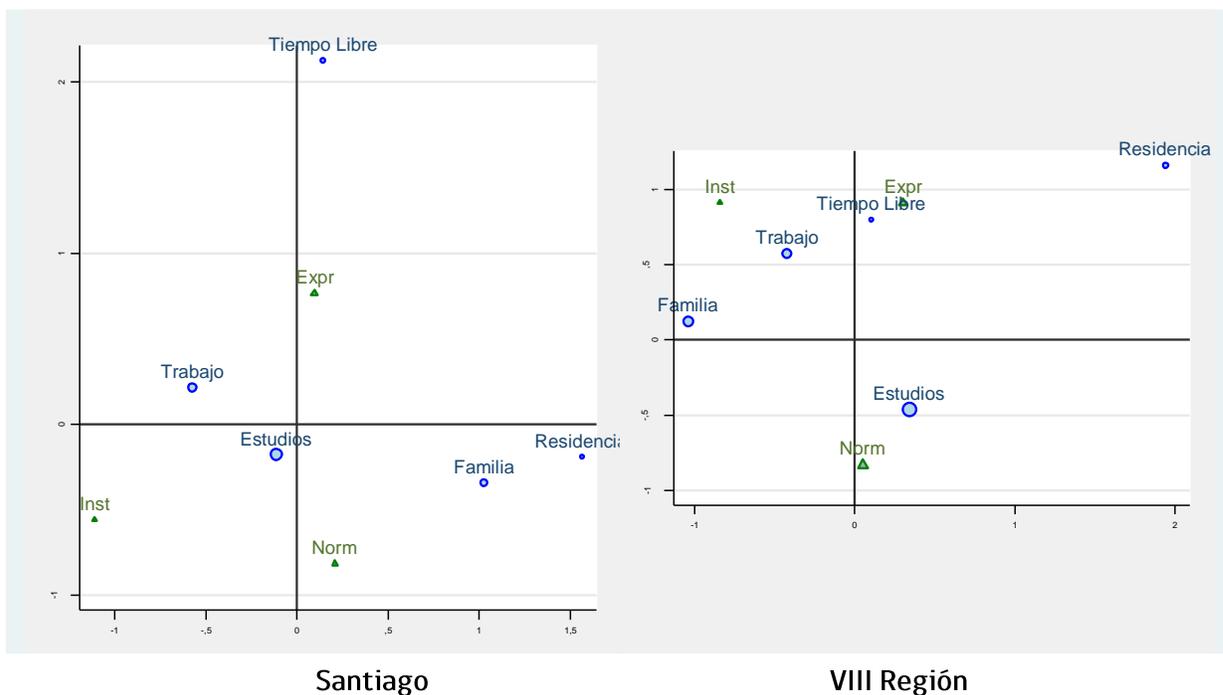
---

<sup>7</sup> La comparación se realizó considerando a quienes estudian en escuelas municipales o particular-subsuencionadas, en ausencia de casos de colegios particulares-pagados en Santiago.

menores, están presentes en el relato de las y los jóvenes. Si bien en general estas dificultades no se elaboran, se expresan como dato de la causa, desde “lo obvio”.

En segundo lugar, estas dificultades percibidas impulsan un papel particular de los cambios residenciales entre quienes estudian en la VIII región. En Santiago, la dimensión residencial ocupa un lugar secundario en los proyectos de vida del alumnado de educación media, a menudo relegado al papel de “paréntesis”, relevantes para la experiencia personal pero no necesariamente modifica la trayectoria como un todo. En cambio, entre las y los estudiantes de la VIII región, la dimensión residencial aparece muy claramente en su aspecto estrictamente migratorio. La idea de migrar, sea dentro de Chile o al extranjero, es muy frecuente y está entendida como un cambio permanente y significativo del proyecto de vida futura. Es, además, condición de la realización en distintos aspectos de la vida, y por lo tanto se asocia tanto a lo expresivo como a lo instrumental. Para quienes estudian en Santiago, en cambio, la movilidad espacial es todo menos instrumental: es siempre la realización de un deseo, nunca la condición de un desarrollo vital.

FIGURA 14 - SANTIAGO Y LA VIII REGIÓN: DIMENSIONES DEL PDV Y ORIENTACIONES DE LA ACCIÓN EN LA TRAYECTORIA FUTURA.



MCA. Estudiantes en escuelas municipales o particular-subvencionadas.

No se observa, entre quienes cursan la media en la Región del Bío-Bío, un apego importante al territorio. Con una excepción individual, no se expresa la motivación de permanecer en o regresar en el futuro a la ciudad de origen.

Esto contrasta cabalmente con el discurso de los orientadores en las escuelas que, en general, tienen en consideración las cualidades del territorio a la hora de planificar su intervención con el alumnado, pero sólo en tanto punto de partida. Para los profesionales de las escuelas, el territorio es explicación y contexto para las características de las y los jóvenes con que trabajan, pero no es un condicionante relevante del tipo de formación, motivación y orientación que deben entregar. No se refieren, explícitamente, ni a las dificultades de la potencial migración, ni a la adaptación de la orientación para un proyecto de vida en el entorno local.

## **8. Discurso pedagógico institucional: los orientadores.**

En el marco de análisis del proyecto está muy presente la necesidad de recoger aspectos e influencias contextuales que pueden tener algún tipo de efecto condicionante de los proyectos de vida de los estudiantes de la educación media. El entorno significativo para tales proyectos, se expresa en gran medida a través de la proyección que hacen de ese entorno algunos agentes mediadores calificados que actúan como correa transmisora de demandas y expectativas que, estando presentes en el entorno social, requieren viabilizarse a través de las acciones y discurso de esos agentes.

En tal sentido el proyecto de investigación abrió un espacio específico para obtener información sobre el discurso de los orientadores que actúan en los establecimientos escolares. Por cierto, es claro que estos agentes no son los únicos a través de los cuales se manifiestan las demandas del entorno sobre la educación media y sobre las escuelas, pero dado que están actuando en el interior de la institución escolar, tienen un rol relativamente privilegiado por su relación directa con los estudiantes y con la institución.

### *(i). Instrumento.*

A tal fin el equipo de investigadores diseñó y realizó una serie de entrevistas semi estructuradas dirigidas a recoger el discurso de los orientadores y, a través de ellos de la institución escolar.

Las preguntas que orientaron el diseño de este instrumento, tuvieron básicamente dos ejes, a saber, ¿qué rol juega la educación media en la conformación de proyectos de vida en los jóvenes? y ¿qué discursos expresan los orientadores sobre el proyecto de vida de los jóvenes que asisten a la educación media?. Estos dos ejes, ordenan los siguientes temas

- Qué ofrece la enseñanza media en relación a la configuración de proyectos de vida en los jóvenes.
- Cómo visualizan a los jóvenes; cuál es su proyecto de vida.
- Cómo visualizan las oportunidades para los jóvenes.
- Cuáles son los factores condicionantes y los aspectos facilitadores.

Las respuestas, opiniones y observaciones de los orientadores entrevistados se ordenaron en diversos campos que tienen una significación especial para los propósitos y objetivos del proyecto de investigación. Estos campos se resumen a continuación.

- Las oportunidades que ofrece la educación en la enseñanza media están segmentadas de múltiples formas, no sólo por las categorías formales del sistema escolar (dependencia administrativa, modalidad de enseñanza, etc.). Dentro de cada categoría (educación pública y privada, etc.) existen otras segmentaciones (liceos emblemáticos v/s liceos comunes, colegios confesionales, colegios segmentados por sexo, etc.), que implican formas distintas de experimentar la educación media, y con ello, de recibir una preparación para la vida post egreso de la educación escolar, la continuación de estudios y el trabajo.
- A nivel estatal, la enseñanza media carece de un plan de orientación. Por esta razón, en los establecimientos con menos recursos (municipales o también particular subvencionados) no aplican ningún programa especial para este nivel. Más bien desarrollan una estrategia reactiva, que consiste en abordar aparte aquellos casos que son considerados "problemáticos".
- En el caso de los establecimientos técnico profesionales, se asume que los estudiantes ya ingresan con un proyecto de vida formado previamente, por lo tanto, no se considera necesario desplegar un plan de orientación vocacional. Su inserción post egreso estaría asegurada por medio de las mismas prácticas que los estudiantes deben realizar para su egreso.

- Dentro de los establecimientos municipales y particulares subvencionados, existen establecimientos que son “emblemáticos” dentro de sus categorías. Son los establecimientos técnico-profesionales (TP) que pertenecen a gremios y los municipales de excelencia. Estos establecimientos desarrollan programas de orientación y apoyo a los estudiantes porque asumen, por una parte, que sus alumnos tienen altas aspiraciones y, por otra parte, que existen demandas y nichos laborales para encauzar tales aspiraciones. Perciben que en sus estudiantes también existe la aspiración de continuar estudios superiores, pese a que son primordialmente formados para el trabajo. Estos establecimientos ofrecen diversas alternativas a sus estudiantes, tanto en las asignaturas regulares como en actividades extracurriculares. Además desarrollan redes fuertes con empresas e instituciones de educación superior.
- El discurso sobre las oportunidades futuras está muy marcado por el papel de la educación, pero también por elementos generacionales (tecnología, redes sociales, cultura juvenil, etc.), por aspectos familiares y económicos. Los estudiantes que asisten a liceos “emblemáticos” (sean de modalidad científico/humanística o TP) se orientan por una lógica de movilidad social (e.g. superación, acceso a un mejor nivel de vida que el que han tenido). Los estudiantes que asisten a establecimientos municipales no emblemáticos son descritos como individuos desmotivados, desinformados, sin aspiraciones, vale decir, sin una lógica definida de movilización. Los estudiantes de colegios pagados tienen comparativamente muchas posibilidades ventajosas, motivaciones y oportunidades.
- Sobre la gratuidad, existe aún mucha desinformación, que genera una nebulosa, y por lo tanto, suspicacia. En general, opinan que los estudiantes no lo consideran aún una realidad, y no realizan sus proyecciones considerando este factor. Creen que podría impactar en las aspiraciones de las próximas generaciones, pero no en la actual.

*(ii). El caso de la formación técnico profesional en establecimientos pertenecientes a corporaciones (“emblemáticos”)*

- Estos establecimientos forman para el mundo laboral, pero siempre está presente la aspiración a ingresar a la educación. Obtienen buenos puntajes en la prueba Simce y muchos de sus alumnos rinden la PSU.

*“Nosotros formamos técnicos con nivel medio en administración y contabilidad, y estamos comprometidos con su desarrollo personal y entorno laboral, es una formación para el mundo del trabajo pero con proyección a la educación superior” (Liceo TP - municipal, Stgo.).*

*bueno nuestro liceo apunta a formar personas integrales, es decir, con una formación valórica, académica, espiritual y artística con una mirada directa al área laboral de la construcción por que pertenecemos a la cámara chilena de la construcción y de allí entonces se desprenden estos sellos (Liceo TP, PS, Concepción).*

- Pese a que lo central del currículo son las especialidades, estos liceos ofrecen muchas actividades extracurriculares. No obstante, en 3º y 4º medio, estas actividades pasan a ser secundarias, porque los estudiantes se enfocan en su rendimiento académico y/o en preparar la PSU.

*“Les interesa más su aspecto académico, muchos en 3ro y 4to Medio abandonan las actividades extracurriculares para dedicarse a los institutos externos, y eso por ejemplo nos demuestra que quien quiera practicar otra cosa lo hace por fuera o en casa” (Liceo TP, municipal. Stgo).*

*“Aquí nuestro liceo como es técnico profesional en algún minuto la incorporación, como lo hablamos de los sellos, el fin era insertar a los estudiantes a l mundo laboral y eso le quitaba la continuidad de estudio. Sin embargo ,hoy día nuestro liceo también por supuesto continua la inserción al mundo laboral , pero tiene directamente vínculo con educación superior institutos, universidades, entonces ha sido un factor importante que el estudiante pueda continuar estudios, ahora en la experiencia que tenemos nosotros en general nuestros estudiantes dan la prueba psu ,aproximadamente el 90% de nuestros estudiantes da la prueba, sin ser nuestro perfil en su minuto, por eso hacía este alcance primero de que más interesaba el mundo la inserción del mundo laboral (Liceo TP, PS, Concepción).*

- Pese a que la formación es técnico profesional, el liceo fomenta la rendición de la PSU y transmite la deseabilidad de ingresar a la universidad.

*“Aquí se les ofrece algo más como La Chile, como la Diego Portales que también nos ofrece cursos, de Excel y contabilidad y cada año es Instituto Bancario nos ofrece cursos para cada cosa que estudian y además pueden hacer la practica en el Banco Santander en el primer semestre” (Liceo TP, municipal. Stgo).*

- La formación TP supone la existencia de un proyecto de vida ya configurado en los jóvenes. Supone que los jóvenes ya han hecho una elección y han elaborado una estrategia consciente (normalmente esta estrategia consiste en cursar una carrera técnica, para luego trabajar y posteriormente ingresar a una universidad):

*“llegan como con un proyecto de vida ya hecho, entonces como tienen algo porque luchar, su comportamiento es muy distinto al de otros jóvenes, están preocupados por perfeccionarse cada día más” (Liceo TP - municipal., Stgo.).*

- Ven al estudiante como alguien que se moviliza según una lógica instrumental de superación, es decir, un sujeto que “tiene clara la realidad y cómo concretarla”.

*“tenemos un 64,7% de alumnos vulnerables de bajos ingresos económicos los cuales vienen aquí a superarse, sus padres los ponen aquí justamente para eso, para tener un título de técnico medio a corto plazo, para que después ellos puedan trabajar o pagar sus estudios. (Liceo TP, municipal Stgo).*

*Muchos también estudian en preuniversitario, al tener tantas responsabilidades están comprometidos con su proyecto laboral a corto plazo y no tienen tantas distracciones como para andar en disputas, en conflictos. Tenemos baja conflictividad, entonces son jóvenes alegres todos pero preocupados por su futuro y tienen un buen comportamiento y respeto hacia sus profesores” (Liceo TP, municipal. Stgo).*

*El TP tiene clara la realidad y como concretarla. (Liceo polivalente, Part. Subv. Renca)*

*(iii). el caso de la formación científico humanista en liceos emblématicos, de excelencia.*

- El Proyecto Educativo en este caso se caracteriza como una propuesta que se basa en la tradición y prestigio del establecimiento, con lo cual se destaca un rasgo distintivo que es generar identidad en los estudiantes.

*En cuanto a su estado emocional, son chicas alegres, respetuosas, este liceo podríamos decir que es un oasis dentro de los municipales, y formamos en sus cabecitas que tienen que ser profesionales desde chiquititas. Vienen al liceo porque tienen una prima, una tía, una vecina que es profesional y salió del liceo, quieren seguir la huella de otras personas que conocen. La idea es que logren una profesión que les permita ser autovalentes y que logren tener mejores condiciones de vida que las que están teniendo. (Liceo, Stgo, CH, M).*

*Un liceo conciente de su historia patrimonial, somos emblemático el segundo más antiguo de Chile. Abogamos por niños con libertad de conciencia, libre pensadores, respetamos sus religiones, sus ideas políticas (Liceo CH, Concepción, M).*

- La lógica de la movilidad social está en la base del discurso de los orientadores que trabajan en estos establecimientos..

*Lo que lo caracteriza es la movilidad social que logramos en nuestras niñas, porque tenemos alumnado de 54 comunas, viene chicas hasta de Curacaví, y que salen empoderadas, de un bagaje cultural y académico que les permite mantenerse en la universidad, no solo entrar. (Liceo, Stgo, CH, M).*

*no existe programa de orientación para enseñanza media, pero hemos elaborado uno propio que permite cumplir con la misión de liceo, y la misión es formar mujeres íntegras capaces de ingresar a la educación superior y enfrentar una sociedad en constante cambio. (Liceo, Stgo, CH, M).*

- En general destacan la oferta de asignaturas con mayor carga horaria y la diversidad de actividades que se ofrecen en términos curriculares

*Aparte de todo lo curricular que determina el Ministerio de Educación, tenemos más horas nosotros; desde 7mo les tenemos 6 horas más de clases, las chicas entonces tienen una carga horaria muy grande.*

*Las extracurriculares están en talleres, que se hacen fuera del horario de clase y los días sábado, tenemos montones de talleres: danza, circo, fotografía, debate, robótica, ciencias. (Liceo, Stgo, CH, M).*

- La visión general que tienen los orientadores sobre los estudiantes en estos establecimientos, es que la mayoría de ellos viene de familias vulnerables, pero con "afán de superación"

*Es heterogéneo pero digamos que de un nivel medio bajo, hace 7 años atrás éramos nivel medio alto ahora somos medio bajo, en este momento tenemos estudiantes vulnerables, somos un liceo vulnerable (Liceo CH, Concepción, M).*

*Son individualistas, competitivas, porque la décima y la centésima pesan, sobre todo para el ranking y el nem, pero también tiene su lado solidario, su lado más afectivo, son cariñosas, son*

*muy especiales estas niñitas, me gusta trabajar aquí en el liceo, y las encuentro muy especiales, muy lindas, de buena intención, caritativas. . (Liceo, Stgo, CH, M).*

- Los orientadores tienen claridad en la percepción de las aspiraciones y oportunidades en sus estudiantes.

*Entran todas pensando que van a ser doctoras y abogadas, pero de a poco les mostramos todas las posibilidades, en ese sentido somos súper sinceros y honestos con todo, les enseñamos que tienen que fijarse que las universidades estén acreditadas y traemos charlas y ellas van viendo y van cambiando. (Liceo, Stgo, CH, M).*

*A su favor tiene el título, a lo mejor el obstáculo puede ser el origen social. Porque hay que pensar cómo está construido este país, entonces yo a las más humildes les digo en la universidad tienen que ser las mejores en algunos ramos por lo menos, cosa que el profesor se fije en ustedes y de ahí partan con un paraguas porque no van a tener los pitutos de los amigos de los papás. (Liceo, Stgo, CH, M).*

*Si, a lo mejor soy demasiado soberbia pero cuando llegan a la universidad y dicen que son del Liceo 1 les da un plus, Por ejemplo en la Andrés Bello les dan becas a chicas que tienen promedio 6.0, porque saben que va a ser excelente alumna.*

*Yo tengo casos de chicas que han quedado en Ingeniería y el profesor en la primera clase pregunta quienes son del Nacional, del Liceo 1 y del Carmela Carvajal para que se sienten adelante (Liceo, Stgo, CH, M).*

*(iv). El caso de la formación científico humanista y técnico profesional, en liceos municipales y particulares subvencionados, no "emblemáticos".*

- A diferencia de los liceos TP, que de mejor o peor manera, forman para el trabajo, en este caso, el proyecto educativo es más difuso: la meta es que los jóvenes egresen, que tengan una formación integral, que se inserten de la mejor manera posible en la sociedad, pero sin muchas expectativas de parte de la institución respecto de su futuro

*El sello de este colegio es que los jóvenes puedan egresar, se puedan formar como seres humanos integrales que se puedan insertar y contribuir a la sociedad. No lo vemos tanto del punto exitista ya que no todos los chiquillos van a ser profesionales, pero lo ideal es qué puedan estudiar, puedan salir de 4º e insertarse de una manera más positiva, ya que Chiguayante está*

*rodeado de sectores vulnerables y muchos chicos tienen dificultados tanto familiares como económicas. Entonces la idea de que salgan de 4to. medio y haga algo ya es un logro. (Liceo PS, CH, Chiguayante).*

- La orientación es mostrada como una acción "reactiva". En estos establecimientos la función de la orientación es entregar apoyo a alumnos que manifiestan problemas de conducta o académicos gatillados por dificultades afectivas, familiares, sociales. No existe un plan de orientación, sino que se sigue lo que define el MINEDUC, y se aplica según las necesidades que van presentando los estudiantes a lo largo del año escolar.

*"Cuidamos mucho que ellos tengan un resguardo en su afectividad, que implica lo personal, lo social y lo familiar, porque consideramos que si el alumno no está afectivamente bien sus aprendizajes y sus logros bajan, en cambio, cuando un alumno tiene buena afectividad ese alumno va a rendir mucho más. (Liceo TP, municipal. Stgo).*

- En algunos colegios de este tipo la orientación consiste en estrategias para dar a conocer universidades y carreras (charlas y visitas). Ejemplo de abordaje de la noción "proyecto de vida" en orientación:

*La actividad inicial de la asignatura de orientación fue que hablaban de sí mismos que yo creo que es algo que a todos nos cuesta entonces se les dijo cuéntame lo que tus padres piensan de ti entonces todos los chiquillos quedaron sorprendidos al hacer un ejercicio tan básico que a veces se hace en niveles más bajos pero ellos no lo tenían entonces esas cosas que marcan incluso justo hoy día estábamos trabajando con un tercero medio sobre proyecciones era una línea de tiempo ellos se tenían que imaginar cada 5 años comentar como se veían imaginar que actividades desempeñarían después nos dimos cuenta con la profesora que 2 años parecía más realista y los hicimos de esa manera y nos dimos cuenta como se proyectaban los chicos, la profesora noto que el año pasado estaban más motivados y este año llegaron mal no quieren nada y al ver estas proyecciones tenemos que ver de qué manera trabajar como podemos motivarlos mostrarles videos, experiencias de vida porque en este momento viven en una especie de burbuja. (Liceo, PS, CH, Chiguayante).*

- Los orientadores tienen claridad acerca del entorno social de sus estudiantes que provienen de familias vulnerables, de clase media baja.

*Mira la mayoría son del sector y de un nivel socioeconómico medio bajo digamos que es de padres no profesionales, son obreros, feriantes, dueñas de casa. (Liceo CH, PS, Chiguayante).*

- El estudiante que elige la modalidad científico-humanista (CH) en liceos municipales no emblemáticos o en particulares subvencionados, es visto como "carente de estrategia", "soñador". Se los describe como desmotivados, desorientados, sin saber qué electivo tomar, qué carrera elegir, ni qué prueba específica rendir. Más que problemas de conducta, el problema de este estudiante es que no se motiva por lo académico:

*Son muy soñadores, no es que no puedan, la dificultad que noto es como las concretaran, y ahí se les produce una frustración enorme.*

*Hay familias que no saben cómo orientar al chico para la universidad, pasa bastante.*

*En algún momento hicimos como una encuesta en relación a los de 4to Medio, Los del Técnico Profesional tienen mucho más aterrizado su proyecto de vida que los Científico-Humanistas, sus planes, sus metas. (Liceo Polivalente, Renca, part.sub.)*

*Los HC querían entrar a la universidad, no sabían en qué pero querían entrar a la universidad, sin plan B.*

*En general quieren profesiones tradicionales, y cuando les preguntas ¿Cómo quieres ser? Tiene un vacío enorme, ¿Y cómo lo vas a hacer?, y tampoco tienen idea, todo esto implica esfuerzo y ahí es donde hay problemas.*

*No pasa por cambiar el sueño que tienen, pasa por cambiar el esfuerzo que deben hacer, yo creo que vana empezando a pensar cómo viven más que a vivir, por eso ahora en la elección de modalidad estamos más enfatizados en aquello.*

*Tienen los sueños pero no las redes de contacto para conseguirlo y ahí tienen que hacer un doble esfuerzo en cuanto al mérito, tiene que ver con un criterio de realidad donde tiene que ver cómo van a surfear en esto.*

*Las mujeres tienen más claro lo que quieren estudiar que los hombres (Liceo Polivalente, Renca, part.sub.)*

*Aquí no tienen ni siquiera definida el área en la cual se podrían desempeñar por último algunos dicen a mí me gusta escribir me gusta la música acá es muy difícil encontrar alguno que te diga eso, generalmente los chiquillos están desmotivados están perdidos y confundidos no saben qué decisión tomar o que se tiene que hacer, eso es lo que ocurre a grandes rasgos. (Liceo CH, PS, Chiguayante)*

*Yo creo que todos los problemas que tienen los chicos se van por el lado motivacional, no lo motiva la familia, no lo motiva el entorno, a veces tampoco nosotros los podemos motivar.*

*-¿En donde ves que estén en 10 años los chiquillos que egresan este año?*

*Yo los veo trabajando, no veo tan chatos a los de 1ero, pero el grupito de 4to, son 146 y en total debe haber unos 40 que los veo bien colocados porque tienen expectativas, pero a los demás los veo padres de familia, trabajando por poco. A los de 1ero los veo más fuertes ahora. (Liceo TP, Talcahuano, M).*

- Los orientadores perciben que sus estudiantes tienen una apreciable confusión acerca de sus oportunidades futuras y ven esa realidad como un mundo donde ellos no calzan..

*yo creo que un 20% seguirá trabajando en lo mismo, hay muchos que le ayudan a sus padres y van a seguir trabajando en lo mismo que ellos otro porcentaje están en escuelas de futbol, de hecho hay algunos que están en equipos de la región y hay otros que creo que van a estudiar pero luego de equivocarse de carreras unas cuantas veces pero en comparación con los años anteriores estamos mejor aunque igual nos han llegado resultados de chiquillos que están en el DUOC en la católica y en la de Concepción que están estudiando en lo que decidieron al salir de 4to. (Liceo CH, PS, Chiguayante)*

*claramente ven ese mundo como que no les pertenece como que es solo para la clase alta e hijos de papitos pero ellos no porque están en una realidad un poco más ruda, entonces como que este mundo no es para ellos no les calza y esa percepción es la que también queremos cambiar hablando sobre las becas o créditos y las posibilidades tangibles que tienen ellos de estudiar es decir mostrarles el panorama y demostrarles que si tales notas y van por tal camino es posible y hay muchas facilidades para ingresar a la educación superior pero hay que mostrárselos porque en este desorden donde no hay hábitos ni orden de nada están confundidos. (Liceo CH, PS, Chiguayante).*

*(v). El caso de la formación científico humanista en colegios privados*

- En el caso de la formación CH en establecimientos privados, la actividad de orientación hace un fuerte trabajo de promoción de los estudiantes, entrega información sobre opciones educativas, etc.:

*Este año tuvimos la semana vocacional que acaba de terminar, donde los alumnos pudieron visitar distintas universidades y hacer pasantías en esas universidades, además de charlas aquí en el colegio de distintos profesionales, y ultimo día que fue el día jueves tuvimos una actividad, y ahí participa todo el Departamento, el profesor jefe, el director y les hablaron, ya que este es un*

*espacio importante donde ellos descubren sus capacidades, además todos los miércoles en los consejos de curso durante el primer semestre vienen de las universidades a darles charlas sobre las carreras, los puntajes, las ponderaciones. Todo esto salvo un miércoles al mes que se trabaja un valor, se trabaja un valor mensual en este colegio, pero en los demás miércoles tienen estas visitas o ensayos psu, y en el segundo semestre la idea es que vengan los apoderados a contar sobre sus experiencias en distintas carreras, y la idea es que visiten el lugar donde podrían trabajar si deciden estudiar la carrera que tienen en mente. Y esto sirve de mucho ya que así ven en la realidad si es lo que les gusta o no. (Colegio CH, privado, Concepción).*

- En ese marco de promoción algunos orientadores destacan la importancia del sello del en aquellos establecimiento que aspiran a "formar líderes bilingües"

*La idea es formar líderes bilingües para un mundo globalizado, alumnos con valores pero que sean líderes que estén listos para enfrentar este mundo de muchos cambios, donde hay que trabajar en equipo y afrontar diversas situaciones. (Colegio CH, privado, Concepción).*

- Destacan que la oferta curricular es diversa.

*Es un colegio que ofrece excelencia académica, el foco está en lo académico, pero hay muchas academias también donde practican por ejemplo patinaje, voleibol, piano, guitarra, hay unos grupos de música espectaculares.*

*La idea ahora es poner en el patio un mini escenario para que puedan hacer show durante los recreos, funciona una radio todos los días lunes donde ellos pueden ir eligiendo canciones, tenemos un canal de televisión donde los mismos alumnos son los reporteros, y se muestra semanalmente un reportaje o noticias sobre el colegio, la idea es que todos sepamos lo que estan haciendo los demás, las cosas que ganan. (Colegio CH, privado, Concepción).*

- Ven a los jóvenes en una perspectiva positiva

*Este 4to Medio en particular yo encuentro que es un 4to excelente, son muy activos, durante la jornada pasado sorprendía que tuvieran capacidad de crítica, de decir -Chuta, a mi me ha tocado una vida bastante más fácil-.*

*Había uno que decía que quería sentirse incómodo y trabajar por otros, devolverle a la vida lo que la vida le había dado. Esto no quiere decir que nuestro niños no hayan tenido sufrimiento, como todos los niños, hay niños que se les ha muerto un familiar muy cercano, papás separados, tienen*

*sufrimientos como todos los niños aunque las necesidades básicas están cubiertas. . (Colegio CH, privado, Concepción).*

- Los orientadores subrayan la variedad y diversidad de las aspiraciones de los jóvenes que estudian en estos establecimientos (profesionales, músicos, deportistas, etc.).

*En general la mayoría aspira a ser profesional y algunos de ellos a tener su propia empresa, ser su propio jefe. Tuvimos en el 4to Medio del año pasado algunos que querían ser músicos, pero la gran mayoría aspira a estudiar una carrera profesional. . (Colegio CH, privado, Concepción).*

*Yo los veo como profesionales, varios de ellos pueden tener su propia empresa porque tiene las habilidades y las capacidades para hacerlo, del colegio salen con todas las capacidades para cumplir sus sueños. . (Colegio CH, privado, Concepción).*

*Nosotros lo hacemos con las unidades de orientación, unidades de autoconocimiento personal, los intereses, las aptitudes y además los hacemos que conversen en la familia, y una vez que tienen todo eso ellos deciden. Casi siempre en una generación de unos 125 que son más o menos, deben estar complicados unos 25 que todavía no saben lo que quieren, y eso a pesar de que se les da todo el apoyo. (Colegio CH, privado, Ñuñoa).*

*Un porcentaje alto entra a la universidad Unido entre las tradicionales y las privadas, pero hay un... deben ser unos... a ver... 25 ...un 38% que tiene que hacer preu, y eso es lo que no nos gusta también a nosotros deberían quedar en la universidad Pero hay también familia que son medios hippie, no se preocupan, dicen hay que dejarlos tranquilos a los niños, les dan año sabático, se van al extranjero a estudiar, y así. (Colegio CH, privado, Ñuñoa).*

- Perciben que el compromiso de las familias con la educación de sus hijos es un factor importante en relación con las oportunidades que ellos pueden tener en el futuro.

*Yo creo que sí, porque a ver... aquí los niños salen con capacidad de liderazgo, con capacidades en inglés que obviamente les va a abrir muchas puertas, por ejemplo si hay algún ramo de inglés en la universidad yo pienso que les van a decir pásenlo porque no tiene sentido que lo tomen, van a poder leer un montón de papers y un montón de investigaciones en inglés, van a poder presentarse a una entrevista en inglés. Además la idea de sentí que ellos pueden, que son capaces, que tienen todas las herramientas, ellos saben que las tienen.*

*El colegio abarca la parte valórica, se le pone hincapié, la idea es ir educando en todo sentido. tenemos papás bastante comprometidos, yo creo que no solamente por estudiar en este colegio, obvio que este colegio les abre puertas pero detrás hay familias comprometidas con la educación*

de sus hijos, el rector dice que esto es una carretilla que se lleva de a dos (Colegio CH, privado, Concepción).

(vi). *El caso de la educación confesional y de los colegios segmentados por sexo*

- En estos establecimientos se constata una apuesta por lo valórico, la seguridad, y la buena convivencia
- La opción confesional del establecimiento hace que esa apuesta esté fuertemente marcada por lo valórico, que impregna el área de orientación.

*“atención directa, talleres, orientación vocacional, y hay una asignatura que se llama desarrollo personal, y en esa asignatura tocamos 5 temas que nos parecen los más relevantes. Sexualidad, afectividad, orientación profesional, aprendizaje-enseñanza, y orientación vocacional”* (Polivalente religioso Renca).

- En estos establecimientos, cuando se trata de colegios de mujeres, el sello institucional subraya a la escuela como espacio de protección, pertenencia, identidad

*Creo que las alumnas, en términos espirituales, de formación, son muy solidarias entre ellas. Hay un espíritu de pertenencia, se sienten parte del colegio, hay un perfil del “Filipense”, después de 4to medio vuelven y se sienten parte de esta comunidad, eso las identifica mucho. Y en lo académico, que el colegio tiene una exigencia bastante alta. (Colegio CH, Stgo, PS, mujeres).*

*Acá encuentran identidad, creo que la mayoría de las niñas, el 80% incluso o más son niñas que han pasado toda su colegiatura aquí. Acá tienen identidad. El colegio les da un rol de estudiante. Ellas notan que van por etapas en un proceso y sienten que vienen de algún lugar y eso les juega mucho a favor (Colegio CH, Stgo, PS, mujeres).*

- Los orientadores perciben a estos establecimientos como una burbuja de la cual hay que salir hacia un mundo que es más rudo y duro y ese es un proceso necesario pero difícil..

*Salir al mundo, Aquí es un poco como una burbuja. Eso les cuesta un poco. Acá ven mucha cercanía con sus profesores y compañeras y luego ven que la vida afuera no es así, es más ruda, más cruda y eso les produce un poco de shock al inicio (Colegio CH, Stgo, PS, mujeres).*

- Los colegios municipales tienen menos horas de orientación que los particulares. La orientación tiende más hacia la enseñanza básica. Incluso en enseñan media en algunos casos no hay orientación, salvo derivación de “casos problemáticos”.

*(vii). Comentario final.*

Al igual que en el análisis de la información proveniente de los grupos focales, que se ha expuesto en las secciones precedentes de este capítulo, nuevamente la diferenciación de los tipos de establecimientos característicos del sistema educacional chileno, es un eje fundamental para organizar la información que proviene de los orientadores.

La fuerza de esta diferenciación tipológica en el sistema tiene un enorme impacto en todos los aspectos relevantes de la experiencia educativa de los estudiantes y de los demás agentes involucrados. Esta tipología conforma nichos institucionales sorprendentemente desconectados.

Este rasgo mayor del sistema acarrea efectos serios en cuanto a segmentación, desarticulación, distancia social y desigualdad en el proceso educativo que se lleva a cabo en el país. Miradas las cosas desde esta perspectiva, podría decirse que hay varios “países” en el mismo sistema. Por cierto, esto tiene profundas implicaciones para el enfoque macro de toda la política educacional en Chile.

## **9. Taller de presentación y discusión de resultados.**

Los resultados del proyecto que se han expuesto en detalle en las secciones que preceden, fueron presentados y discutidos en el taller que estaba programado en la fase final del plan de trabajo del proyecto. El Taller se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO), Campus Juan Gómez Millas, el día 22 de marzo de 2016. El objetivo de este taller fue abrir una revisión de los resultados obtenidos con otros investigadores que estuviesen trabajando en la problemática de proyectos de vida de jóvenes en la fase de transición al término de la educación secundaria. El Proyecto se expuso en presentaciones iniciales de Raúl Atria e Ismael Puga. Tres fueron los investigadores que acogieron nuestra invitación (Ver anexo), a saber:

- Ana Miranda de FLACSO, Argentina, que fue invitada internacional, dado que dirige el Programa de Investigaciones de Juventud en esa organización, programa interdisciplinario que tiene ya 20 años de trayectoria;
- Jorge Castillo, experto del PNUD, Chile, que integra el equipo de investigación para el estudio conjunto de trayectorias educativas, de la Universidad Diego Portales con el PNUD como contraparte.
- Claudio Duarte, académico del Departamento de Sociología de la FACSU, que dirige el Proyecto Anillos sobre Juventudes, financiado por CONICYT.

Ana Miranda en sus intervenciones valoró el trabajo de investigación empírica realizado en el marco del Proyecto FONIDE, tanto en su metodología que destacó por su originalidad en la organización cuantitativa de los contenidos codificados del habla de los grupos focales de estudiantes, como en los interesantes hallazgos y resultados alcanzados, con dicha metodología para la caracterización y tipificación de los proyectos de vida diferenciados por clases de establecimientos educacionales. Al respecto ella pidió información sobre este último aspecto que se revela como muy característico del sistema escolar chileno. Informó que el Programa a su cargo, es interdisciplinario y está conectado con investigadores tanto de América Latina como de otras regiones.

Ana Miranda, en tanto invitada internacional, destacó que sus trabajos sobre proyectos de vida de los jóvenes se focalizan en la dimensión laboral de tales proyectos. En sus intervenciones en el taller valoró el trabajo de investigación empírica realizado en el marco del Proyecto FONIDE tanto en la originalidad de su metodología como en los resultados reportados. Subrayó que el Programa de la FLACSO en el cual participa, se conecta con investigadores de América latina y de otras regiones, y también se vincula con los trabajos del *Forum* de la Asociación Sociológica Internacional (ISA en la sigla en inglés) en Viena. En la perspectiva del entorno europeo, el enfoque principal en estos trabajos es la precarización, entendida como una movilidad social descendente, en la cual, habiendo un mayor acceso de los jóvenes a la educación superior, los logros alcanzados con la titulación, tienden a hacerse efectivos en el ámbito del empleo calificado precario. Este proceso tiene gran impacto en los proyectos de vida los jóvenes "precarizados".

En América Latina la situación es marcadamente distinta porque, a diferencia de Europa, hubo un período relativamente reciente de crecimiento económico y de consolidación de las clases

medias. A su juicio el campo de estudios de juventud está consolidado en tres grandes ámbitos que son las políticas hacia la juventud, la cultura juvenil y la relación economía, trabajo y educación. En ese marco, y proyectando posibles líneas de continuidad investigativa, propuso que el equipo de investigación de Proyecto FONIDE, establezca vínculos con el Proyecto de Seguimiento de Egresados de la Educación Media en Argentina, que está activo en las redes de FLACSO en ese país. Subrayó que hay similitudes metodológicas importantes en ambas experiencias de investigación ya que el Proyecto de Seguimiento de Egresados estudia una muestra segmentada de 600 estudiantes que se sigue a lo largo de tres años, con una fase de trabajo con grupos focales al término del período.

Jorge Castillo, destacó en su presentación en el taller y en los comentarios que derivaron de ella, el vínculo entre expectativas y proyectos de vida de los jóvenes con la experiencia escolar, aludiendo al trabajo que se lleva a cabo en la Oficina del PNUD en Chile, sobre la manera como se forman capacidades en el ámbito escolar, a partir de lo que los estudiantes piensan y perciben respecto de la contribución de la escuela a sus proyectos de vida. Sobre el tema subrayó la clara convergencia de esos trabajos con el enfoque teórico y metodológico de los resultados de la investigación expuestos en el Taller.

Hizo especial hincapié en el hecho de que la asignatura de orientación en las escuelas pasa a ser un factor clave para el apoyo vocacional. No obstante, en el Plan de Estudios que se aplica hoy en Chile, en los establecimientos educacionales, hay componentes de orientación hasta el 6º básico, pero muy limitados en horas destinadas a la orientación vocacional. No existe orientación en los 3os y 4os medios. Esta contextualización, en el transcurso del Taller proporcionó un importante elemento de juicio en cuanto a la marcada desconexión de la asignatura de orientación con los proyectos de vida de los estudiantes que claramente no se gestan en el nivel educacional básico sino en las fases más avanzadas de la educación media.

También destacó Castillo que la investigación sobre trayectorias educativas que realiza la Universidad Diego Portales donde el PNUD es contraparte, ha mostrado que la labor de orientación en las escuelas chilenas es débil y muy poco profesionalizada. Se agrega a lo anterior que esa orientación está enfocada hacia adentro de la escuela con escasa proyección hacia el entorno externo de los establecimientos.

Un dato clave de ese entorno es la reconocida masificación acelerada de la educación superior en Chile con lo cual el tema del acceso socialmente restringido a ese nivel educacional ha perdido significación por la apertura generalizada no sólo en términos de cobertura demográfica sino también por la reciente introducción progresiva de la gratuidad como factor afirmativo de la

educación superior como un derecho social. En esa perspectiva una pregunta importante que es necesario plantear es la de cómo afecta la masificación a la labor de orientación en las escuelas. Señaló al respecto, que en el marco del Programa PACE, las escuelas que se integran a ese Programa podrían ver aún más debilitada la labor de orientación.

El estudio UDP-PNUD maneja evidencia de que hoy los estudiantes se orientan por los contenidos virtuales de internet, cuyos portales entregan información pero no orientación. La información se entrega virtualmente descontextualizada.

Por último, aludió a que ese estudio también muestra que en las escuelas pobres hay muchas expectativas para el ingreso a la educación superior, que los directivos y los profesores no suscriben esas expectativas, con lo cual se genera una brecha grave en dichas escuelas. La presentación de Jorge Castillo abrió un interesante espacio de discusión acerca de la forma en que se debería priorizar una política del rol de los orientadores en las escuelas.

La presentación de Claudio Duarte, se focalizó en temas más generales relacionados con los ámbitos sociales y culturales de la construcción de identidad juvenil y con la actividad de investigación esos ámbitos. Inició su presentación subrayando la importancia de lo juvenil como clave para entender la transformación social en curso. Algunas pistas para ese entendimiento se relacionan con varios aspectos, a saber: la presión por el término de la educación secundaria como umbral de entrada a la educación superior; la exigibilidad de la promesa del sistema en el sentido de que la educación es fundamental para el desarrollo de las personas; la efectividad del rol que cumplen los establecimientos particulares subvencionados en cuanto camino seguro para ir a la Universidad; la centralidad del efecto de los factores asociados a clase social para el futuro de la educación en el país.

Destacó las dimensiones generacionales del tema puesto que se puede advertir que hay varias "juventudes" que coexisten generacionalmente hablando lo que podría explicar la dualidad del discurso rupturista con los procesos adaptativos de hecho. La experiencia obtenida en el Proyecto Anillos sobre juventudes, que él dirige como investigador responsable indica con total claridad que estos temas generacionales deben sustentar líneas de investigación que hay que seguir desarrollando, con la idea de tender hacia la instalación de una red de investigadores en temas de juventud.

## IX. Conclusiones

El estudio presentado ha permitido describir cómo las y los estudiantes de educación media, en sus distintas variantes, estructuran su trayectoria de vida, y en especial cómo proyectan su trayectoria futura.

### 1. Cumplimiento de los objetivos del Proyecto.

Al respecto, el balance de hallazgos y resultados alcanzados permite sostener que tales objetivos están plenamente cumplidos, pero con algunas precisiones y comentarios específicos respecto del cumplimiento del objetivo III, que fue formulado como “describir e interpretar las demandas del entorno social a la educación media en Chile, y su concordancia con los sentidos, aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes”.<sup>8</sup>

Al respecto conviene subrayar que el propósito general de la investigación realizada en el marco del programa FONIDE, del Ministerio de Educación, era describir y comprender el papel que juega la educación media en la formulación de los proyectos de vida de los jóvenes en Chile. La estrategia global para el logro de tal propósito consiste en contrastar los contenidos de esos proyectos (sentidos, expectativas y aspiraciones) con los discursos institucionales en la enseñanza media y las oportunidades estructuralmente diferenciadas de inclusión y movilidad, como se expresa en el objetivo general del Proyecto.

El foco indiscutible de la investigación realizada está en los proyectos de vida y eso es lo que se ha indagado en profundidad en el trabajo de campo con el que se recogió la abundante información empírica de la investigación. Los proyectos de vida no existen en el vacío. Se inscriben en un entorno inmediato de experiencia de interacción con el mundo de la familia, los pares y la escuela. y se proyectan a un entorno mediato que no se ha experimentado y que básicamente es el mundo del trabajo y de la educación terciaria.

Ese entorno mediato, proyectado, del cual no hay experiencias sino referencias, se hace accesible a la comprensión de los jóvenes por la acción de agentes intermediadores que son próximos a ellos, por cuanto están presentes en el ambiente inmediato en que se vive, como es el caso de

---

<sup>8</sup> Ver la sección V del presente Informe, “Objetivos de la Investigación”

los directores de los establecimientos escolares, los profesores y especialmente los orientadores y, desde luego, los padres en el entorno familiar. Los primeros agentes nombrados son las correas transmisoras de los discursos institucionales en la enseñanza media. Ellos decodifican y transmiten los discursos de eso que llamamos “la sociedad” a la vida escolar concreta.

Conforme se expresa en el objetivo III del Proyecto, el entorno social significativo para nuestro problema, que son los proyectos de vida de los jóvenes, está primordialmente señalado en los discursos de esos agentes institucionales presentes en la vida escolar. Los orientadores son, por consiguiente, una pieza clave para describir y comprender ese entorno social mediato, no experimentado, pero que es foco de la proyección de vida de los jóvenes. La investigación recogió abundante información de estos agentes clave mediante entrevistas que han sido analizadas anteriormente en este Informe. Con esas entrevistas se logró obtener un panorama claro y amplio de las demandas y expectativas del entorno, al desempeño futuro de los jóvenes que transitan hacia el mundo más allá de la educación media.

El equipo del Proyecto supuso que sería posible entrevistar a representantes del mundo laboral empresarial y del sector educacional superior.. Por razones completamente ajenas y imprevisibles, en ambos casos, las personas contactadas para las entrevistas, aludieron a reiterados problemas de sus agendas de trabajo, que terminaron por agotar el tiempo disponible en el cronograma de la investigación.

Creemos que el balance final de estas precisiones y comentarios nos permite concluir que el objetivo III del Proyecto no tuvo modificaciones y que fue adecuadamente logrado.

## **2. Conclusiones sustantivas.**

Es posible, antes que nada, obtener conclusiones generales sobre el papel de la educación en el proyecto de vida para la juventud que cursa la media hoy en Chile. En primer lugar, es evidente que la educación como dimensión del curso de vida se encuentra fuertemente anclada entre el pasado y el futuro inmediato, y en general no se percibe como un proceso continuo. Con algunas excepciones, existe la expectativa de que la trayectoria educativa tendrá un fin relativamente cercano -previo a la adultez-, y de que junto con la llegada de la madurez la educación es reemplazada como eje rector de la vida por otras dimensiones.

En este sentido, en el panorama general la educación tiende a cumplir ya sea un rol normativo (cumplimiento de expectativas sociales) o un rol instrumental (habilitación de otras transiciones con valor intrínseco), pero típicamente carece de un valor expresivo. Esta descripción general, sin embargo, admite muchas y marcadas variaciones entre estudiantes de diferentes características.

En segundo lugar, si bien posee en general una caducidad en tanto dimensión de la vida, la educación y sus transiciones constituye el absoluto eje rector tanto del presente como del futuro cercano. En este sentido, se observa que sin distinción por dependencias, tipos de formación, o género, el estudiantado chileno planifica en su vida futura la transición a la educación superior como una necesidad y como un hito naturalizado. En efecto, cuando la opción de no transitar a través de la educación superior se menciona, es casi siempre en términos de riesgo posible, de un desenlace (más que un camino) deficiente en la proyección vital.

Las conclusiones más relevantes del estudio, sin embargo, emergen mediante la comparación de los distintos grupos que podemos distinguir dentro del sistema educativo medio en Chile.

Se observa primera una diferencia por género importante en el sentido atribuido a la educación en el proyecto vital. Si bien en el futuro inmediato el rol de la educación es transversal, en la proyección de la adultez emergen divergencias. En el caso de las mujeres, la "caducidad" de la educación como dimensión del proyecto de vida se matiza, y la educación emerge ahora como una opción de realización personal y afirmación ya en la vida completamente autónoma. En cambio, para los hombres, la educación tiende a permanecer más anclada en el futuro cercano y en general más asociada a orientaciones normativas o instrumentales.

Luego, la segmentación por dependencia de las escuelas y la comparación de los proyectos de vida de la juventud que cursa su educación media en ellas arrojaron diferencias sumamente marcadas. Se observa, con total claridad, que la segmentación social y educacional en Chile no sólo produce diferencias objetivas en el curso de vida de los jóvenes, sino que tales diferencias se incorporan como disposiciones y elaboraciones que modifican radicalmente los proyectos de vida establecidos y, sobre todo, la forma en que la juventud se relaciona con sus propios proyectos vitales.

En el caso de la educación municipal, se observa que la trayectoria vital se plantea en clara referencia al hogar de origen, y a la trayectoria familiar que les ha conducido hasta las oportunidades y dificultades que hoy enfrentan. En ese sentido, el proyecto de vida adquiere un

claro cariz normativo, en el sentido de que es necesario realizar y retribuir el esfuerzo y sacrificio de quienes han permitido el desarrollo de su trayectoria hasta ahora.

Esta orientación subjetiva hacia lo normativo en el proyecto de vida no tiene, solamente, efectos de tipo psico-social. En efecto, la necesidad de utilizar el propio proyecto de vida como retribución impone restricciones importantes, condicionando la libertad de elección, restringiendo la racionalidad de distintas opciones, en distintas dimensiones (pero sin duda en particular en lo referido a los estudios y al trabajo). Por sobre todo, se superpone y mengua la proyección de una trayectoria en términos de la realización personal o la autoafirmación.

En el caso de la educación particular subvencionada, se observa también un patrón particular en la conformación de los proyectos de vida. El hogar de origen como punto de referencia mengua, y el proyecto de vida se convierte en un proyecto mucho más individual. Este proyecto individual, por su parte, muestra la primacía relativa de una orientación instrumental. Las y los jóvenes en estas escuelas planifican sus trayectorias con precaución, y ponderan los costos y oportunidades con cuidado. Si bien existe un amplio espacio para la realización personal, esta permanece subordinada y relegada a un "punto de llegada": es el resultado de una trayectoria cuidadosa, donde el orden de las distintas transiciones y las decisiones tomadas en cada una resulta clave.

Por otra parte, entre quienes estudian en colegios particulares pagados encontramos el reverso de las dos proyecciones anteriores. En este caso, la percepción de ventaja relativa, o al menos de una mínima estabilidad, permite dotar al proyecto de vida de motivaciones y orientaciones mucho más profundas e individuales. Lo expresivo no es sencillamente una meta, y las trayectorias se entienden como un proceso de realización personal y de afirmación de las propias preferencias y valores.

Finalmente, y con respecto a la dimensión territorial del estudio, se observan diferencias importantes entre quienes estudian en Santiago y quienes lo hacen en la Región del Bío-Bío. En el segundo caso, las limitaciones del territorio local están muy presentes en la proyección de vida de las y los jóvenes. Estas limitaciones percibidas no generan, en general, la resignación o la adaptación de los proyectos de vida, de lo que resulta una fuerte disociación frente al territorio. En general, quienes estudian en la VIII región planifican una trayectoria donde la migración nacional o internacional juega un papel central, no sólo de tipo expresivo, y nunca momentáneo. Se trata, en cambio, de una transición necesaria para el desarrollo adecuado de una vida satisfactoria.

## **X. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas**

Tomando en cuenta los hallazgos, los logros y la abundante información que son los productos del Proyecto, es posible pasar revista a las implicaciones que se derivan de la investigación para proponer, algunos contenidos para políticas educacionales relacionadas con la transición post educación media y los proyectos de vida que se estructuran a partir de allí. A modo de orientación general para este fin, es preciso tener presente la conformación y desarrollo de los proyectos de vida que emergen en torno a esa transición de la educación media hacia el mundo que se abre después de finalizada esa etapa del proceso.

### **1. Poner en la agenda el problema macro de la educación media.**

Se ha señalado más arriba que las oportunidades que ofrece la educación en la enseñanza media están segmentadas de múltiples formas, no sólo por las categorías formales del sistema escolar (dependencia administrativa, modalidad de enseñanza, etc.).

La investigación realizada muestra claramente que esta segmentación por tipos de establecimientos tiene una fuerza tal que se pone de manifiesto una y otra vez en prácticamente todas las dimensiones de los proyectos de vida de los jóvenes. Podríamos acuñar una frase expresiva de esa fuerza: "Dime en qué tipo de colegio estudias y te diré como es tu proyecto de vida".

Dentro de cada categoría (educación pública y privada, etc.) existen otras segmentaciones (liceos emblemáticos v/s liceos comunes, colegios confesionales, colegios segmentados por sexo, etc.), que implican formas distintas de experimentar la educación media, y con ello, de recibir una preparación para la vida post egreso de la educación escolar, la continuación de estudios y el trabajo.

Este rasgo mayor del sistema acarrea efectos serios en cuanto a segmentación, desarticulación, distancia social y desigualdad en el proceso educativo que se lleva a cabo en el país. Miradas las cosas desde esta perspectiva, podría decirse que hay varios "países" en el mismo sistema.

Por cierto, esto tiene profundas implicaciones para el enfoque macro de toda la política educacional en Chile. Esto no nos lleva precisamente a una propuesta específica de política pero

si nos permite acentuar la urgencia de delinear ese “enfoque macro” para la educación media y, en buenas cuentas, para toda la educación escolar del país.

## **2. Mirar más allá de la escuela**

Uno de los elementos importantes en la consideración del proyecto de vida en la juventud, en relación a la política educativa, es que obliga a la escuela a plantearse como un espacio que desborda los límites formales del proceso de aprendizaje. En particular, lo anterior está íntimamente relacionado con las dotaciones y condiciones del trabajo en Unidades Técnico Pedagógicas pero, sobre todo, en las respectivas unidades de Orientación.

Sobre esto último, una de las recomendaciones importantes en términos de política pública, se relaciona con el fortalecimiento de aquellas instancias que permiten observar un entorno muchas veces pre concebido por la juventud. En particular, y en función de la importancia que los jóvenes dan a la Educación Superior, se trata de mantener relaciones continuas y permanentes respecto de la oferta de carreras y programas superiores en todo nivel (Técnico y universitario), pero con énfasis en la experiencia de egresados cuyas trayectorias sean similares a las del estudiantado en cada contexto particular. En efecto, este tipo de iniciativas permiten transmitir información relevante sobre el nivel superior del sistema educativo, pero de manera tal que el proceso sea más empático con las condiciones sociales, familiares y territoriales de la propia comunidad educativa.

Valoramos de manera especial, algunos aportes que se hicieron en el Taller de presentación de resultados del Proyecto, en el sentido de que, siendo la asignatura de orientación un factor clave para el apoyo vocacional, el Plan de Estudios que se aplica hoy en Chile, en los establecimientos educacionales, hay componentes de orientación hasta el 6º básico, pero muy limitados en horas destinadas a la orientación vocacional. En especial, debe llamar la atención de las instancias institucionales correspondientes el hecho de que no exista orientación en los 3os y 4os medios.

Desde nuestro punto de vista, estos años de la fase terminal de la media son decisivos para la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes, proceso que por razones demográficas obvias, no se da en la educación primaria. Se requiere una política de orientación destinar a realzar el valor vocacional de esta actividad en la educación media, y a mejorar las condiciones laborales y la profesionalización del rol de los orientadores.

### **3. Apoyar la construcción de proyectos de vida**

Específicamente habría que diseñar y aplicar políticas para potenciar el rol promocional y de apoyo de todos los agentes educacionales (orientadores, directivos y profesores) en el proceso de construcción de proyectos de vida de estudiantes en los años terminales de la educación media.

Estas políticas tendrían que centrarse en los ejes formadores de los proyectos de vida:

(i) a la luz de los resultados alcanzados, sería posible pensar en una política educativa que acogiera el ámbito escolar y en ese sentido, la forma como el currículo afecta el proyecto de vida de los estudiantes, tendría un rol central en dicha política.

(ii) en el eje de la afectividad y la identidad, una política posible tendría que estar centrada en la cultura escolar y su relación con el mundo juvenil.

(iii) por último, en el ámbito instrumental del trabajo, dicha política tendría que estar centrada en las expectativas de competencias laborales vistas desde las experiencias de los estudiantes en su paso por la estructura curricular.

Proponemos que en todas estas políticas para el proyecto de vida se haga un trabajo práctico con alumnas y alumnos de modo de prevenir cualquier asomo de sesgo de género en su diseño e implementación.

### **4. Recuperar el diálogo en los establecimientos municipales.**

Por otra parte, una de las conclusiones del presente estudio apunta a que la juventud que proviene de establecimientos municipales percibe al espacio escolar de manera normativa o instrumental, pero no expresiva. Lo anterior se ve reflejado en las percepciones sobre el rol del profesorado y del personal de colaboración paradocente, en la medida en que se proyecta una visión de que "el resto sólo quiere hacer su trabajo". En este sentido, una de las recomendaciones proyectables desde el presente trabajo, apuntan al reforzamiento de instancias de diálogo extra programático entre estudiantes y trabajadores y trabajadoras de la educación, dado que no es para nadie extraño el hecho de que estos últimos ejercen sus funciones en contextos de precariedad organizacional y económica en los establecimientos municipales, y en gran parte de los particulares subvencionados, lo cual también permea las posibilidades de que la comunidad educativa en su conjunto logre niveles de integración adecuados para mejorar el proceso educativo.

Otro elemento importante, se relaciona con la presencia importante de la familia como grupo de referencia entre la juventud que cursa la enseñanza media en establecimientos municipales. A este respecto, si bien se han desarrollado iniciativas importantes relativas a la integración de la comunidad educativa, se recomienda poner énfasis en cómo la escuela puede constituirse como un espacio de bisagra entre el grupo de pertenencia (familia) y eventuales grupos de referencia (estudios superior, trabajo, la misma escuela). Lo anterior es fundamental para alinear los incentivos para los distintos actores que componen a la comunidad escolar y, en particular, en aquellos espacios donde la escuela y el Liceo no pueden penetrar directamente, pero cuyo funcionamiento depende en gran medida de ellos, tales como lo son la familia y el territorio.

##### **5. Vincular la escuela con el entorno del sistema social.**

Una recomendación atendible en este sentido, se relaciona con la posibilidad de reforzar las relaciones entre escuela, familia y territorio, de manera tal que la juventud se integre más efectivamente al espacio escolar. Lo anterior es fundamental en el contexto de un país donde más de dos tercios de su matrícula en la Educación Superior está constituida por jóvenes que son la primera generación en acceder a este nivel del sistema. Muchas veces se sitúa a la información sobre programas, carreras e instituciones como un eje central para corregir asimetrías (algo que ya ha sido mencionado al inicio de este capítulo), pero no se ha puesto la suficiente atención a las disonancias propias de los procesos de movilidad social intergeneracional. De aquí que las políticas de “información” sobre las transiciones al nivel de la educación superior, tanto universitaria como técnico-profesional, deben considerar elementos propios de las fracturas intergeneracionales en contextos de movilidad social, y no solamente los elementos formales propios a la dinámica de este nivel del sistema educativo.

Esto último es especialmente relevante en el caso de las mujeres, dado que la gran mayoría de ellas no sólo tendría la oportunidad que sus madres no tuvieron, al ingresar eventualmente a la Educación Superior, sino que se trata de salir del hogar como espacio de trabajo no remunerado. Esto último, constituye una frontera más densa en términos psicológicos, sociales y económicos que en el caso de los hombres, donde si bien hay diferencias importantes entre la Educación Superior y el trabajo no calificado, en el caso de las mujeres es la diferencia entre quedarse o no con las labores del hogar.

Está ampliamente confirmado que el rendimiento escolar de las mujeres es relativamente mejor que el de los hombres. Una política escolar de género en este sentido no sólo debe valorar ese rendimiento sino que debe, de manera clara y enfática, valorar los proyectos de vida de las estudiantes mujeres y destacar, en esa valoración, las dimensiones laborales de tales proyectos. Las discriminaciones de género no se dan mayormente en la escuela, pero sí se dan con fuerza y reiteración en el mundo del trabajo

## **6. Tratar al territorio no como límite sino como umbral.**

En el caso de las diferencias a nivel regional que han sido registradas en el presente trabajo, muchas de estas se deben a factores que son totalmente exógenos a la escuela. En efecto, los problemas derivados de las asimetrías en la estructura de oportunidades a nivel interregional no pueden ser totalmente abordados por la escuela, de hecho, los problemas de la escuela en regiones son una manifestación más de estas asimetrías a nivel general. Las limitaciones a las oportunidades que implica el territorio, especialmente en las localidades menores, efectivamente están presentes en el relato de las y los jóvenes en esas localidades. En Santiago, en cambio, la movilidad espacial es todo menos instrumental: es siempre la realización de un deseo, nunca la condición de un desarrollo vital.

No obstante, la escuela puede acompañar los procesos en que la juventud concibe a la migración como un proceso necesario y fundamental para su desarrollo. Lo anterior se relaciona con las posibilidades de reforzar las experiencias con ex alumnos que hayan migrado, no sólo en términos de cómo “se las arreglan” para estudiar fuera de su región, sino también de las posibilidades y la necesidad de contar con redes de apoyo inter pares para efectos de mitigar eventuales problemas de salud mental, derivados de contextos de alta exigencia académica, combinados con el desacople forzoso respecto del hogar de origen.

Sobre esto último, y a modo general, se recomienda delinear las posibilidades de que las escuelas cuenten con una red de ex estudiantes, que permitan reforzar aquellos elementos que para la juventud en curso son parte del futuro, pero que para los primeros forman parte del presente inmediato y cotidiano.

## **7. Reforzar la convivencia hacia adentro y hacia afuera de la escuela.**

Por último, se torna necesario re pensar la forma en que la escuela se vincula con el resto del sistema social y cultural, de manera tal que la comunidad educativa no se sepa escindida de la comunidad social en general. Lo anterior, en concreto, puede ser abordado desde políticas de reforzamiento de la convivencia escolar, pero no solamente a nivel de pares (cuyo objetivo fundamental es la reducción de la violencia en el ámbito escolar), sino sobre todo a nivel inter actores. Esto pasa desde el reconocimiento de los y las trabajadoras de la educación como "primus inter pares", por intentar componer lazos con el ex estudiantado como una parte del conjunto de pares, y la familia como un agente pedagógico y no sólo en el rol de apoderados.

## XI. Bibliografía

Acemoglu, Daron; Jackson, Matthew (2011): *History, Expectations, and Leadership in the Evolution of Social Norms*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Aisenson, D.; Legaspi, L.; Monedero, F.; Batlle, S. (2011): *Trayectorias Educativas y Laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo*. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, 2011.

Almonacid, Claudio (2004): *Un cuasi mercado educacional : la escuela privada subvencionada en Chile*. In *Revista de educación* (333), pp. 165-196.

Auman, R. (1974): *Values of Non-Atomic Games*. Princeton: Princeton University Press.

Baeza, Jorge (2006): *Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica mas allá de las fronteras y análisis coyunturales*. In *Revista de Temas Sociológicos* 11, pp. 263-298.

Beck, Ulrich (1992): *Risk society. Towards a new modernity / Ulrich Beck ; translated by Mark Ritter*. London: Sage (Theory, culture and society).

Beck, Ulrich (2015): *The reinvention of politics. Rethinking modernity in the global social order*. Cambridge, UK: Polity Press.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1994): *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford Calif.: Stanford University Press.

Biggart, Andy; Furlong, Andy; Cuconato, Morena; Lenzi, Gabriele; Morgani, Enzo; Bolay, Eberhard et al. (2002): *Trayectorias Fallidas: entre Estandarización y Flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental*. In *Revista de Estudios de Juventud* (56), pp. 11-29.

Blasius, Jörg; Greenacre, Michael J. (2006): *Multiple correspondence analysis and related methods*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC (Statistics in the social and behavioral sciences series).

Blau, Peter Michael; Duncan, Otis Dudley; Tyree, Andrea (1978): The American occupational structure. New York: Free Press. Available online at <http://www.worldcat.org/oclc/3669292>.

Bourdieu, Pierre (1980): El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1984): Distinction. A social critique of the judgement of taste. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1990): Reproduction in Education, Society and Culture. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.

Brückner, H.; Mayer, K. (2005): Destandardization of the Life Course: what it might mean? And if it means anything, whether it actually took place? In Ross MacMillan (Ed.): The structure of the life course: standardized? individualized? differentiated? New York: Elsevier, pp. 27-53.

Callender, Claire (2008): The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. In *Journal of Education Policy* 23 (4), pp. 359-377. DOI: 10.1080/02680930801924490.

Casal, Joaquim (2000): Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud. Madrid: Injuve.

Castillo, Patricia; González, Alejandra; Puga, Ismael (2011): Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. In *Estudios Pedagógicos* 37 (1), pp. 187-206.

Corica, Agustina (2012): Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. Entre lo posible y lo deseable. In *Ultima década*. 20 (36), pp. 71-95. DOI: 10.4067/S0718-22362012000100004.

Dávila, Óscar; Ghiardo, Felipe (2012): Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile. In *Ultima década*. 20 (37), pp. 69-83. DOI: 10.4067/S0718-22362012000200004.

Elder, G., Kirkpatrick, J.; Crosnoe, R. J. (2003): The Emergence and Development of Life Course Theory. In Jeylan T. Mortimer, Michael J. Shanahan (Eds.): Handbook of the life course. New York: Kluwer/Plenum, pp. 3-19.

Espínola, Viola (2011): Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios.

Espínola, Viola; Claro, J.; Walker, H. (2009): Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la Educación Media. MINEDUC / Universidad Diego Portales (FONIDE, F511056-2010).

Habermas, Jürgen (1981): Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Taurus.

Hernández, Macarena; Raczynski, Dagmar (2015): Elección de escuela en Chile. De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. In *Estud. pedagóg.* 41 (2), pp. 127-141. DOI: 10.4067/S0718-07052015000200008.

Kessler, Gabriel (2007): Escuela y delito juvenil: La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. In *RMIE* 12 (32), pp. 283-303.

Kohli, Martin (2007): The Institutionalization of the Life Course. Looking Back to Look Ahead. In *Research in Human Development* 4 (3-4), pp. 253-271. DOI: 10.1080/15427600701663122.

Mc Donough, P. (1997): Choosing Colleges; How social class and schools structure opportunity. New York: State University of New York Press.

Mills, Charles Wright (2000): The Sociological Imagination. With assistance of Todd Gitlin. New York: Oxford University Press.

Orellana, Víctor (2011): Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior : una mirada al Chile del mañana. In Mónica Jiménez, Felipe Lagos (Eds.): Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Santiago de Chile: Universidad San Sebastián, pp. 80-142.

Otero, A.; Miranda, A. (2007): La condición joven, aproximaciones desde el tránsito entre la educación y el empleo en la Argentina contemporánea. XXVI International Congress Latin American Studies Association. Montreal, 2007.

Puga, Ismael (2011): Escuela y estratificación social en Chile. ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? In *Estudios Pedagógicos* 37 (2), pp. 213-232.

Quintana, Manuel (2012): Apoyos para la transición hacia una vida adulta activa: propuesta progresiva de aprendizajes vitales. Santiago de Chile: Pronos.

Rojas, María Teresa; Falabella, Alejandra (2013): Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas. In Azun Candina (Ed.): La frágil clase media. Santiago de Chile: Programa UREDES, pp. 27-36.

Sellar, Sam; Gale, Trevor (2011): Mobility, aspiration, voice. A new structure of feeling for student equity in higher education. In *Critical Studies in Education* 52 (2), pp.115-134. DOI: 10.1080/17508487.2011.572826.

Sepúlveda, Leandro (2013): Más jóvenes en la educación superior, ¿mayores esperanzas de igualdad social? : una reflexión sobre las aspiraciones de futuro de los estudiantes secundarios chilenos. In *Cuaderno de Educación* (51), pp. 1-9.

Sepúlveda, Leandro; Ugalde, Pamela; Campos, Fabiola (2008): Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores. MINEDUC / UAH. Santiago de Chile (FONIDE, F310831-2008).

Sepúlveda, Leandro; Valdebenito, María (2014): ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. In *Estudios Pedagógicos* 40 (1), pp. 243-261. DOI: 10.4067/S0718-07052014000100015.

Sevilla, María Paola; Farías, Mauricio; Weintraub, Marcela (2014): Articulación de la educación técnico profesional. Una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. In *Calidad en la Educación* (41), pp. 83-117. DOI: 10.4067/S0718-45652014000200004.