



Última Década

ISSN: 0717-4691

cidpa@cidpa.cl

Centro de Estudios Sociales

Chile

PUGA RAYO, ISMAEL; ATRIA BENAPRÉS, RAÚL; FERNÁNDEZ ALBORNOZ,
RODRIGO; ARANEDA CARRASCO, CAMILO
PROYECTOS DE VIDA Y OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA. NUEVAS
DEMANDAS SOCIALES AL SISTEMA ESCOLAR CHILENO
Última Década, núm. 47, diciembre, 2017, pp. 118-153
Centro de Estudios Sociales
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19554634005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

PROYECTOS DE VIDA Y OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA. NUEVAS DEMANDAS SOCIALES AL SISTEMA ESCOLAR CHILENO¹

ISMAEL PUGA RAYO²

RAÚL ATRIA BENAPRÉS³

RODRIGO FERNÁNDEZ ALBORNOZ⁴

CAMILO ARANEDA CARRASCO⁵

RESUMEN

Este trabajo busca comprender cómo se construyen los proyectos de vida de los y las estudiantes de enseñanza media, mediante el análisis de grupos focales con estudiantes de establecimientos de distintas características en las regiones Metropolitana y Biobío. Este análisis se enfocó en la asociación entre distintas esferas de la vida y lógicas de acción en los proyectos jóvenes en distintas posiciones. Los resultados muestran la permanencia de patrones dominantes relativos a la vida adulta, al tiempo que se observan marcadas diferencias a nivel de género y clase.

PALABRAS CLAVE: CURSO DE VIDA, JUVENTUD, EXPECTATIVAS, DESIGUALDAD,
SUBJETIVIDAD.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto FONIDE (MINEDUC) Número F911453, versión 2014, que lleva el mismo título. La elaboración de esta publicación se realizó también con el apoyo de COES (CONICYT/FONDAP/15130009).

² Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Doctor en Sociología. Correo electrónico: ismael.puga@ucentral.cl

³ Profesor Asociado de la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile. Máster en Sociología. Correo electrónico: ratria@u.uchile.cl

⁴ Observatorio de la Educación Superior, Consorcio de Universidades del Estado. Magíster en Economía Aplicada. Correo electrónico: rfernandez@u.uchile.cl

⁵ Licenciado en Sociología. Correo electrónico: caranedacar@gmail.com

PROJETOS DE VIDA E OPORTUNIDADES NO ENSINO MÉDIO. NOVAS DEMANDAS SOCIAIS AO SISTEMA ESCOLAR CHILENO

RESUMO

Este trabalho visa compreender como são construídos os projetos de vida dos e das estudantes do ensino médio, mediante a análise de grupos focais com estudantes de estabelecimentos com distintas características nas regiões Metropolitana e Biobío. Esta análise esteve focada na associação entre distintas esferas da vida e lógicas de ação nos projetos jovens em diferentes posições. Os resultados mostram a permanência de padrões dominantes relativos à vida adulta, ao mesmo tempo que são observadas marcadas diferenças relacionadas com o gênero e a classe.

PALAVRAS-CHAVE: CURSO DE VIDA, JUVENTUDE, EXPECTATIVAS,
DESIGUALDADE, SUBJETIVIDADE.

LIFE PROJECTS AND OPPORTUNITIES IN SECONDARY EDUCATION. NEW SOCIAL DEMANDS FOR THE CHILEAN SCHOOL SYSTEM

ABSTRACT

From the analysis of focus groups of students from different education institutions in Metropolitana and Biobío regions, the present work aims at gaining understanding of the process of construction of middle school students' life projects, focusing on the association between the different spheres of life and logics of action in young projects from different strata. The results show the prominence of dominant patterns related to adult life, while marked differences are observed in terms of gender and class.

KEYWORDS: COURSE OF LIFE, YOUTH, EXPECTATIONS, INEQUALITY,
SUBJECTIVITY.

1. INTRODUCCIÓN

La emergencia del “mundo juvenil” se asocia a la ampliación de la escolaridad, que redunda en la mayor permanencia de los jóvenes en sus hogares de origen (Biggart et al. 2002). Es decir, un decrecimiento en la autonomía familiar. Asociadamente, se observa un retraso generalizado en la inserción laboral y la conformación de familia propia: mayor dependencia económica respecto del hogar de origen y emancipaciones residenciales más tardías (Corica, 2012; Dávila y Ghiardo, 2012).

En el Chile reciente, un proceso clave en este sentido es la expansión de la Educación Superior (ESUP). Hoy su tasa de participación bruta bordea el 50% de quienes están en el rango etario esperado para el ingreso al sistema (18-23 años). Esta masificación de la ESUP implicó la inclusión de sectores sociales que tradicionalmente habían sido excluidos de este nivel del sistema.

Junto con estos cambios, se observan también transformaciones en la subjetividad que afectan a la juventud. En su estudio del caso australiano, Sellar y Gale (2011) describen cómo los procesos de modernización y globalización han impulsado un fuerte incremento de las aspiraciones relacionadas con la ESUP. La imaginación del futuro y las aspiraciones de los jóvenes han cambiado radicalmente, en particular en aquellos segmentos tradicionalmente excluidos (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

De lo anterior se desprende una mayor demanda, por parte de los jóvenes de distintos niveles socioeconómicos, respecto de inclusión, integración y calidad en la ESUP. La educación se reconoce como valor fundamental, y como mecanismo de ascenso social individual (Sepúlveda, 2013). En este contexto, el concepto de “proyecto de vida” cobra cada vez mayor relevancia, dado que permite integrar distintas dimensiones relacionadas con los procesos de individualización.

El presente trabajo se enfoca en estos procesos, relacionando el sistema educativo con los proyectos vitales de los jóvenes. Existen vacíos importantes de información, interpretación y orientación de la política acerca de lo que motiva y moviliza a los sujetos al demandar educación (Sepúlveda, 2013).

La enseñanza media (EM) constituye una etapa donde se enfrentan las expectativas de los sujetos con las oportunidades de inclusión y movilidad, en ella se define en gran parte sus trayectoria futuras, condicionando el espectro de oportunidades que tendrán (Puga, 2011; Hernández y Raczyński, 2015).

Actualmente la EM 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 EM es del tipo TP. El sistema se diferencia también, de manera muy importante, según la dependencia administrativa de los establecimientos. El sector particular subvencionado concentraba 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.

La cobertura escolar, repitencia y deserción ha mejorado desde los la década del noventa. No obstante, se ha puesto en evidencia la dificultad del sistema para modificar la persistencia de la segmentación social y educativa (Baeza, 2006; Espínola, 2011). Al respecto, Puga (2011) ha mostrado que la segregación escolar *en sí* tiene efectos específicos sobre la integración laboral futura de las y los estudiantes. Sevilla, Farías y Weintraub (2014) han mostrado los mayores índices de deserción y abandono en la EM Técnico Profesional, y que gran parte de sus estudiantes busca continuar estudios superiores.

La segregación del sistema, en conjunto con su expansión, configuran a la EM como un espacio clave para observar el mundo juvenil y su tránsito hacia la vida adulta: espacio donde las experiencias y perspectivas de futuro del estudiantado difieren según la posición social que cada joven ocupa en un contexto oportunidades desiguales (Baeza, 2006).

En el contexto del Chile contemporáneo, la emergencia de nuevas formas de “ser joven”, configura un espacio prolífico para el estudio de las estructuras de expectativas asociadas a los distintos tipos de cursos de vida que una persona joven puede tomar, y las presiones normativas por ceñirse a modos de transición culturalmente establecidos como típicos. De este modo, se torna relevante escudriñar en la relación que los y las jóvenes establecen con “lo adulto” y cómo sus expectativas se comportan de acuerdo a la posición relativa que ocupan en el espacio social.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍA DE LA ACCIÓN RACIONAL Y HABITUS

Preguntarse por cómo elaboran su proyecto de vida las y los jóvenes en un contexto desigual es, en último término, indagar sobre el conflicto entre estructura social y agencia. Respecto de este último término, una aproximación dominante en los estudios sobre sistemas educativos ha sido la Teoría de la Elección Racional (TER). Bajo esta perspectiva, las decisiones en la transición desde la EM son enfocadas como un ejercicio en que los actores evalúan costos y beneficios, actuales y futuros.

Una crítica de este enfoque, especialmente relevante para el estudio de los sistemas educativos, es desarrollada por Pierre Bourdieu (1980; 1984), mediante la distinción entre campo y habitus. Campo es aquel espacio social de disputa normada por el acceso a y la definición de ciertos “capitales” (fundamentalmente social, cultural y económico), mientras que habitus es aquel conjunto de esquemas, normas y saberes incorporados que permiten a los sujetos actuar e interactuar en el mundo, derivado en gran medida precisamente de su posición en los campos.

La noción de habitus permite desplazarnos desde la acción puramente

racional, a la noción de lo razonable. Las estrategias razonables obedecen a formas de coherencia socialmente diferenciadas y no son evaluables a priori. Esto permite comprender la acción estratégica de modo tal que sus contenidos son definidos desde el seno de las relaciones sociales.

Respecto de las decisiones estratégicas en el sistema escolar, McDonough (1997) aporta un elemento importante al concepto de habitus. Estudiando la elección de estudios superiores, su trabajo sugiere que el habitus diferenciado no sólo se produce en las familias y comunidades, sino que también en el propio espacio escolar. Entonces, cabe notar que las diferencias observables entre estudiantes de distintos tipos de escuela, no sólo “reflejan” las diferencias de habitus de clase –y por tanto, su forma de proyectar y decidir sobre la propia vida futura, y leer las decisiones y experiencias pasadas; las mismas escuelas configuran habitus específicos en el estudiantado.

2.2 ESTRUCTURAS DE TRANSICIÓN EN EL CHILE CONTEMPORÁNEO

Las trayectorias que describen los y las jóvenes en su tránsito hacia la adultez⁶ tienen carácter histórico. Esto quiere decir que, en distintas épocas, se aprecian distintas estructuras de transición juventud-adultez, en la que suele emerger una que se distingue típicamente. Por cierto, lo anterior no quiere decir que para cada momento histórico, exista un único modo de tránsito. Cada trayectoria, por muy típica que sea, siempre es modificada por la posición de los actores en otras estructuras, como clase social, sexo, género, raza, etc., que introducen variaciones al modo de transición típico.

El caso chileno es expresión del carácter históricamente situado de las

⁶ Existen diferentes perspectivas para el análisis de la juventud. Acá se optó por tomar la perspectiva que considera que ella es un proceso de tránsito hacia la adultez (Dávila, 2015).

estructuras de transición. En efecto, los cambios acaecidos en el sistema educacional (expansión de la matrícula en educación superior; obligatoriedad de los 12 años de escolaridad, etc.) han posibilitado la emergencia de otras estructuras de transición, que pasan a coexistir con aquella culturalmente sancionada y socialmente reproducida como típica. (Dávila, 2015). En la sociedad chilena, un curso de vida normativo dominante (típico) podría describirse como: terminar la EM a los 18 años; escoger una carrera universitaria y cursarla con buenos resultados; obtener un buen empleo antes de los 25, lograr la emancipación residencial y en un plazo relativamente corto formar una familia propia. Sin embargo, y como ya fue dicho, tales proyectos normativos tienen variaciones en distintos contextos geográficos, de acuerdo a roles de género y posiciones de clase dentro de la sociedad chilena⁷. Resulta clave entonces diferenciar adecuadamente las posiciones de los agentes al comprender cómo elaboran sus propios proyectos en relación con tales proyectos normativos y cómo estos, a su vez, configuran una presión relativa sobre las expectativas de desenvolvimiento de los y las jóvenes hacia el mundo. Lo anterior puede ser observable a través del análisis de un *proyecto de vida*.

2.3 EL CONCEPTO DE PROYECTO DE VIDA (PDV).

Un *proyecto* abarca un conjunto de actividades coordinadas que apuntan al cumplimiento de un objetivo: una direccionalidad. Así, un “proyecto de vida” es la dirección que una persona elabora para su propia existencia. En base a preferencias, restricciones y oportunidades que le imponen tanto su posición

⁷ El ejemplo paradigmático de lo anterior, es el carácter drástico y brusco que hasta hace algunos años el tránsito de la juventud a la adultez revestía para jóvenes de sectores populares (Dávila, 2015: 147), cuestión ahora atenuada por el relativo retardo en el ingreso formal al mundo del trabajo posibilitado por la oportunidad de pasar por la educación superior como paso previo.

objetiva como la traducción de estas en un habitus específico, la persona imagina acciones futuras con el objetivo de alcanzar lo que ella misma perciba o defina como sus metas.

En consecuencia, un PDV 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 un componente de riesgo, y es el manejo de ese riesgo el factor que imprime al PDV su carácter de ser un programa en permanente construcción. También indica que las ausencias y vacíos en un PDV a menudo pueden interpretarse como expresión de una imposibilidad: sea la de calcular el futuro en un contexto de incertidumbre, sea la imposibilidad de aceptar el futuro que se percibe como realizable.

Por otro lado, existen cursos de vida “normativos”, en el sentido de que representan las expectativas sociales sobre cómo debe transcurrir la trayectoria vital de las personas. En la literatura, esto se asocia fuertemente a la “estandarización” del curso de vida (Brückner y Mayer, 2005). Lo clave es que, aún si no resultan completamente internalizadas, si no se traducen en un habitus completamente incorporado, estas expectativas sociales poseen un peso específico en las decisiones de los actores, pues traen aparejadas sanciones de distinto tipo reales o proyectadas.

En la construcción del PDV, 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): la producción e imposición de cursos de vida normativos. Resulta crucial entender, desde este punto de vista, cómo entienden este papel de la educación los y las 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.

2.4 DIMENSIONES RELEVANTES DEL PDV

En la investigación sociológica, el “curso de vida” como perspectiva de análisis está muy asociado al estudio de las trayectorias laborales. En este ámbito, diversos autores enfatizaron 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. A partir del trabajo de Blau y Duncan (1978), se comienza a enfatizar el rol que la transición desde el sistema escolar a los primeros empleos juega en la trayectoria posterior, incluso a muy largo plazo, de las personas.

Esta perspectiva permitió identificar otras dimensiones con transiciones clave para el curso de vida de las personas. Así, la literatura enfatiza cómo 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, Kirkpatrick y Crosnoe, 2003) o estructuras de transición (Dávila, 2015)

3. ORIENTACIONES DE ACCIÓN EN EL PDV

De acuerdo a Habermas (1981), existe amplia convergencia en la sociología sobre la distinción de tres grandes orientaciones de la acción en los agentes.

Un primer tipo de orientación es la *instrumental*. La orientación instrumental alude en este estudio a transiciones o hitos en distintos ámbitos, que son proyectadas racionalmente en la trayectoria futura como *medios* para la consecución de otros *fines*. Es decir, no existe una valoración intrínseca de la experiencia, sino una valoración del hito como forma de acceso a otros elementos deseables.

Una segunda orientación es de tipo *normativo*, es decir la aceptación, más o menos voluntaria, de lo que socialmente se entiende por aceptable o deseable: el cumplimiento de las regulaciones y expectativas sociales. El análisis inicial del material recopilado permitió confirmar la relevancia de esta orientación, en el sentido de que los PDV no suelen abrir discusiones sobre lo “sustantivamente” correcto. En cambio, el cumplimiento de normas y expectativas sociales sí cumple un papel central.

Finalmente, diferenciamos una orientación *expresiva*. En este caso, los elementos del PDV se despliegan por su valor intrínseco. Este valor 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, y especialmente *expresivos* de la propia identidad y autonomía.

4. METODOLOGÍA

4.1 OPERACIONALIZACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

En general, los estudios de curso de vida se enfocan en las trayectorias pasadas. Son útiles, sin embargo, para comprender también los proyectos sobre trayectorias futuras. En este giro, hemos considerado complementariamente una dimensión del PDV abarcando el tiempo libre, consumo y entretenimiento. Así, hemos organizado nuestro análisis a través de la diferenciación de cinco dimensiones del PDV: educacional, familiar y sexo-afectiva, laboral, residencial y de tiempo libre.

Dimensión Educativa: en el contexto chileno, la expansión ya discutida de la ESUP implica que, para grandes contingentes de la población, la educación secundaria ya no es el punto clave de transición hacia el mundo laboral. Por el contrario, en los PDV 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 PDV de las y los jóvenes.

Estas transiciones son relevantes y conflictivas en su enlace con las trayectorias familiares. 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 tipos de trayectorias para distintas posiciones sociales.

Finalmente, 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 los pobres es de “baja intensidad” y muchas veces no otorga una experiencia subjetiva diferencial (Kessler, 2007; Corica, 2012).

Dimensión Familiar y Sexo-afectiva: 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, hemos ampliado esta dimensión para incorporar 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.

Dimensión Laboral: en las sociedades modernas, 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 clave 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 y Consumo: uno de los elementos importantes para la comprensión de las dinámicas asociadas a la construcción de la identidad y en la formulación de un PDV, 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 habitus (Bourdieu 1984).

Los elementos relacionados al uso del tiempo libre permiten observar cómo las diferencias y desigualdades sociales, a nivel estructural, se traducen en una pluralidad de elementos culturales y simbólicos socialmente “enclasables”. Lo anterior no debe ser enfocado de manera mecánica, pues en el interior de una condición estructural estos elementos producen diferenciación interna.

Dimensión Residencial y Migratoria: 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 importantes 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 PDV con el territorio, actual o de origen, así como con territorios imaginados para sus vidas posteriores. Es particularmente importante para comprender qué tan “anclados” en los territorios de origen los PDV se encuentran.

En base a esta discusión, consideramos inicialmente cuatro ejes para diferenciar posiciones en el presente estudio: (a) la *clase* social de origen; (b) el *sexo y género* de las y los estudiantes; (c) el *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). Sin embargo, la pertenencia a distintas categorías del *sistema escolar* se deriva casi directamente de la posición de *clase* de las familias de origen. Así, en un estudio inductivo como el presentado, resultó prácticamente imposible distinguir de modo taxativo entre las consecuencias de ambas formas de diferenciación.

Respecto del *sexo y género* de las y los estudiantes, es posible entenderlos como las posiciones sociales diferenciadas de las identidades de género de los estudiantes más allá de su clasificación binaria en sexos “biológicos”. 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 del estudiantado. Así, en nuestro análisis nos enfocamos en la distinción entre hombres y mujeres heterosexuales, sin que emergieran otras identidades de género en nuestra muestra.

Finalmente, respecto del problema del *territorio*, nuestro estudio buscó reflejar las importantes diferencias 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 Biobío.

4.2 MODELO DE ANÁLISIS Y ASPECTOS OPERATIVOS DE LA PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

La estrategia utilizada para el levantamiento de información fue de tipo cualitativa, mediante la organización y realización de 11 grupos focales con estudiantes (ver Tabla 1) y 10 entrevistas en profundidad a orientadores de establecimientos de EM. Estudiantes y orientadores fueron seleccionados considerando la dependencia administrativa y tipo de enseñanza de sus escuelas.

En el caso de los grupos, 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 y 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 MCA permitieron identificar intersecciones clave en las que profundizar mediante el análisis inductivo.

El MCA es una formalización no paramétrica de las relaciones observadas en una tabla de doble entrada. Si bien suele utilizarse con datos de encuestas, es posible realizar también estos cálculos a partir de la tendencia a agruparse de un grupo arbitrario de categorías. En este caso, se han utilizado como categorías de análisis: (a) las dimensiones del PDV; (b) las orientaciones de la acción; (c) los momentos temporales en la trayectoria de vida pasada o futura; (d) el sexo de las o los estudiantes; y (e) la dependencia y tipo de formación de las y los estudiantes. Los primeros tres grupos de categorías fueron codificados en las transcripciones a partir del contenido de las

intervenciones y su contexto inmediato, mientras que los otros dos son características de los hablantes.

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. 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. Estos modelos MCA no expresan la asociación entre categorías de distintas “variables” en las que distintos “casos” son tipificados, sino la asociación simultánea de distintas categorías, tanto *al interior* de los “casos” (grupos, hablantes) como *entre* ellos.

Tabla 1: Grupos focales, muestra final.

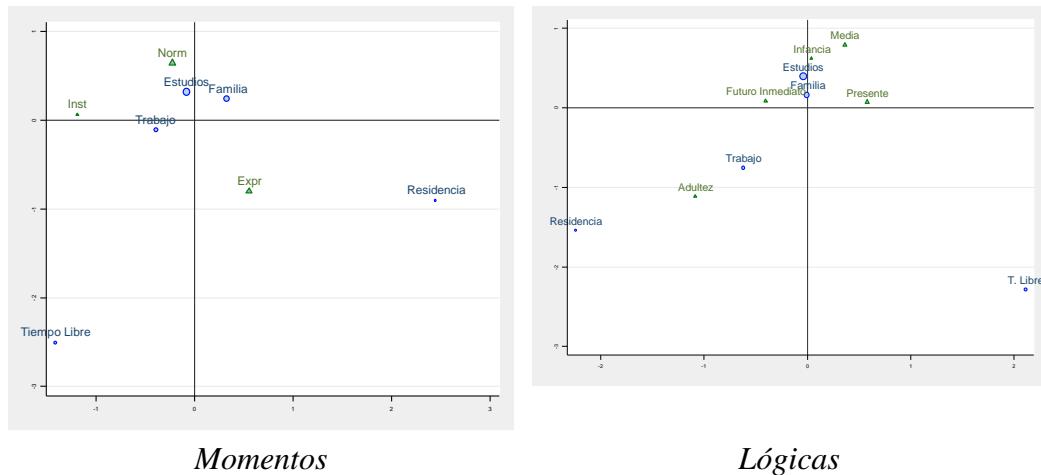
Dependencia	Formación	Participantes	Región
Municipal	Científico-Humanista	8	RM
Municipal	Técnico Profesional	16	RM
Municipal	Científico-Humanista	5	RM
Part. Subv.	Científico-Humanista	8	RM
Part. Subv.	Técnico Profesional	15	RM
Part. Subv.	Técnico Profesional	8	VIII
Part. Pagado	Científico-Humanista	9	VIII
Municipal	Científico-Humanista	13	VIII
Part. Subv.	Científico-Humanista	10	VIII
Mixto	Mixto	12	VIII
Mixto	Mixto	8	VIII

5. RESULTADOS

Un primer modelo (Figura 1, izq.), permite tener una visión general de cómo distintas dimensiones del PDV emergen al proyectarse distintas etapas de la trayectoria vital, hacia el pasado o hacia el futuro.

En este modelo, el tiempo tiende a ordenar el eje vertical. En el extremo superior se encuentra el pasado: la experiencia pasada de la EM, y también los relatos de la infancia. Hacia el centro se encuentran el presente y el futuro inmediato, mientras que hacia abajo encontramos la adultez. 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.

Figura 1 – Dimensiones del PDV, Momentos de la Trayectoria y Lógicas de Acción (MCA).



Un segundo modelo (Figura 1, der.) considera un análisis sincrónico, donde se describe qué dimensiones del PDV tienden a asociarse a orientaciones diferentes de la acción. Los resultados son bastante intuitivos, y las lógicas

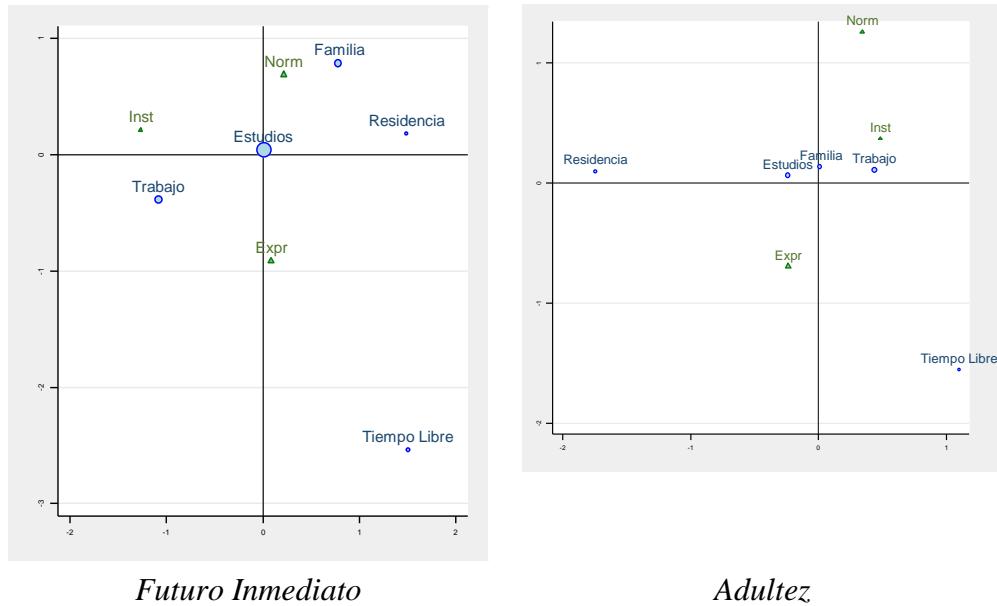
instrumental, normativa y expresiva se diferencian mutuamente en torno al centro. El trabajo, aquí, se encuentra cercano a lo instrumental, aunque asociado también a lo expresivo. Se trata de una dimensión de la vida orientada a fines, pero que también a veces actúa como medio de realización. La familia, por su parte, se encuentra principalmente asociada a lo normativo, pero como el trabajo, se acerca también a la orientación expresiva.

La dimensión educacional es la que más 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 educativos aparecen ante todo como formas de cumplir con *las expectativas sociales del entorno* y, en segunda instancia, asociadas a motivaciones instrumentales. En cambio, las dimensiones residencial y de tiempo libre se asocian con claridad a la orientación expresiva.

5.1 DIMENSIONES DE LA VIDA Y ORIENTACIONES A TRAVÉS DEL TIEMPO VITAL

La relación entre distintas dimensiones del PDV y las orientaciones de la acción no es estable a través del tiempo. En el pasado, la orientación instrumental es débil. En general, la orientación normativa domina las relaciones familiares y los estudios, que a su vez dominan las narraciones de la trayectoria pasada en general. Lo expresivo aparece en el pasado unívocamente ligado al tiempo libre.

Figura 2 – El futuro inmediato y la adultez: dimensiones del PDV y orientaciones de la acción (MCA).



En el presente, el tiempo libre sigue asociado a lo expresivo, pero también las relaciones familiares y afectivas. Las relaciones de pareja en particular están asociadas al deseo propio y a la autoafirmación. Los estudios están claramente asociados al cumplimiento de las expectativas sociales (especialmente de la familia), mientras que el trabajo se vincula casi exclusivamente a motivaciones instrumentales. Sobre estos dos últimos puntos, es posible apreciar con mayor detalle este posicionamiento en la siguiente cita:

(...) finalmente me decidí por la San Seba porque hablan directamente de meterlos al mundo laboral, al trabajo, para tener una integración más completa, es algo muy importante. Porque estás 5 años estudiando, y luego recién ahí entrar es como muy... difícil.

Es que hay harta presión psicológica, porque a mí obviamente puede ser que de los cinco hermanos sea el último que tenga atención, voy a ser el último que tenga derecho de algo, voy a ser de todos en mi casa, va mi papá, mi mamá, mi hermano chico, de atrás para adelante, y hasta el perro (...). Lo malo es que tengo que esforzarme mucho para recibir poco, de

todos modos, no es poco, pero tengo que poner a todos (...). (Estudiante Hombre, Científico Humanista, Particular Pagado, Biobío)

El futuro inmediato refiere a los planes y aspiraciones en el marco del fin de la educación media. Los estudios pasan a ocupar un lugar central, exactamente en el centro de las tres orientaciones de la acción y del espacio de categorías (ver Fig. 2, izq.).

Las relaciones familiares y afectivas, en cambio, se inclinan hacia lo normativo: en el futuro inmediato, las relaciones con el grupo familiar están marcadas por la necesidad de cumplir y responder a las expectativas de este. El trabajo, por otra parte, ya no es puramente instrumental: se asocia también a una lógica expresiva, una *alternativa de realización*.

Así como el futuro inmediato se diferencia del presente, también es muy diferente del sentido que se otorga a las distintas dimensiones del PDV en la adultez. En esta etapa, las tres orientaciones ya no se organizan de modo equidistante, y existe un continuo desde lo expresivo hasta lo normativo (ver Fig. 2, der.), donde lo instrumental se encuentra en posición pivotal.

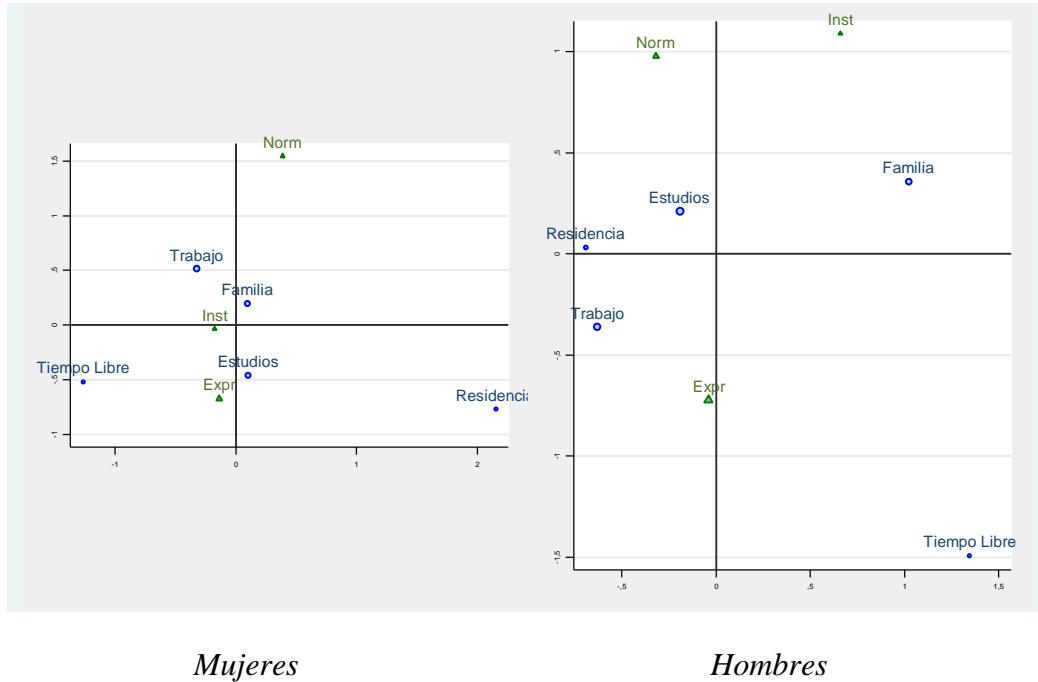
5.2 GÉNERO, PDV Y REALIZACIÓN EN LA ADULTEZ.

En términos de género, la primacía de los estudios para el futuro inmediato, y su heterogeneidad en términos de motivación, es transversal. Hombres y mujeres piensan el futuro inmediato en términos de la continuación de estudios, articulando orientaciones expresivas, instrumentales y normativas.

Sin embargo, en la proyección a la adultez, se observan diferencias de género importantes. La orientación expresiva resulta mucho más relevante y compleja para las mujeres. La continuación de estudios y la realización en tanto profesional está fuertemente asociada a la autorrealización individual entre ellas, y algo similar ocurre con las dimensiones del tiempo libre y residencial

(ver Fig. 3).

Figura 3 – La adultez: estudiantes hombres y mujeres (MCA).



Para los hombres, en cambio, la dimensión educativa se aleja de lo expresivo para acercarse a orientaciones normativas o (sobre todo) instrumentales: los estudios son una forma de obtener rendimientos en el ámbito laboral, o de acceder al status social deseado. La orientación expresiva está menos presente en la adultez, recluida en dos dimensiones que se le asocian transversalmente: el uso del tiempo libre, y la dimensión residencial, especialmente referida a realizar viajes.

Esta diferencia de género respecto del rol que cumplen los estudios, el trabajo y los planes familiares puede apreciarse con mayor detalle al interior de los discursos esbozados por los y las estudiantes:

(...) más adelante me veo supongo que trabajando, algo, ingeniería en

informática es lo más probable. En lo posible con una empresa propia, para no estar tanto tiempo con lo que es trabajo, para dedicarle tiempo a mi familia, si es que llego a tener. También intentando ganar harto dinero, en lo posible, mucho; para intentar, aparte de darme mis gustos, lo que es ayudar a mi familia. (Hombre – Técnico Profesional - Municipal – Biobío)

Yo varios proyectos a largo plazo, ahora estoy dedicándome a viajar y el otro año cuando salga de 4º y de la PSU quiero dejar la PSU del año y poder recorrer hasta Cuba todo un año y quiero entrar a estudiar Licenciatura en Física en la Chile que tiene un plan común que dura 2 años y después meterme a lo que va en la licenciatura en física y después de terminar eso quiero hacer un Magister y un Doctorado en Francia, en Licenciatura en Física y después quiero llegar a Chile a dar clases, quiero enseñar esa es mi meta, de enseñan, no quiero estudiar pedagogía en física sino que estudiar algo más grande más alto para poder aprender mucho más, eso me veo haciendo eso a los 30 años, bueno a los 30 años yo creo que voy a estar en Francia estudiando todavía porque igual es súper largo que quiero hacer, yo creo que voy a empezar a trabajar a los 35. (Mujer – Científico Humanista Municipal – Región Metropolitana)

5.3 LA VIDA COMO RETRIBUCIÓN – ESCUELAS MUNICIPALES.

Sobre todo en la adultez, el PDV de quienes estudian en instituciones municipales está fuertemente marcado por una orientación normativa. Esta asociación con la motivación normativa se fundamenta en gran medida por una 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 resultado de un esfuerzo colectivo, donde los

sacrificios pasados del grupo familiar son cruciales, tal y como puede apreciarse en el siguiente relato:

Primera ventaja que tengo son los ingresos, segunda que ellos me pusieron las reglas bien claras ellos me van a dar la oportunidad me va apoyar en todo lo que sea necesario para sacar mi carrera, ellos me motivaron también porque antes a ellos nunca los motivaron y nada, o sea yo crecí cómodo bien cómodo, si yo quería esto ya, yo sé que si no estudio y no tengo plata no voy a poder darme mis lujitos, entonces me veo por mí obligado a estudiar porque yo soy más flojo no sé ni cocinar.
(Hombre – Científico Humanista Municipal – Región Metropolitana)

Lo anterior va más allá de una expresión discursiva de culpa o de orgullo. En efecto, la orientación normativa de la acción que el esfuerzo familiar impone es una restricción importante a la proyección de la propia vida como espacio de realización personal y autoafirmación. El conflicto entre la orientación normativa y expresiva a menudo es explícito.

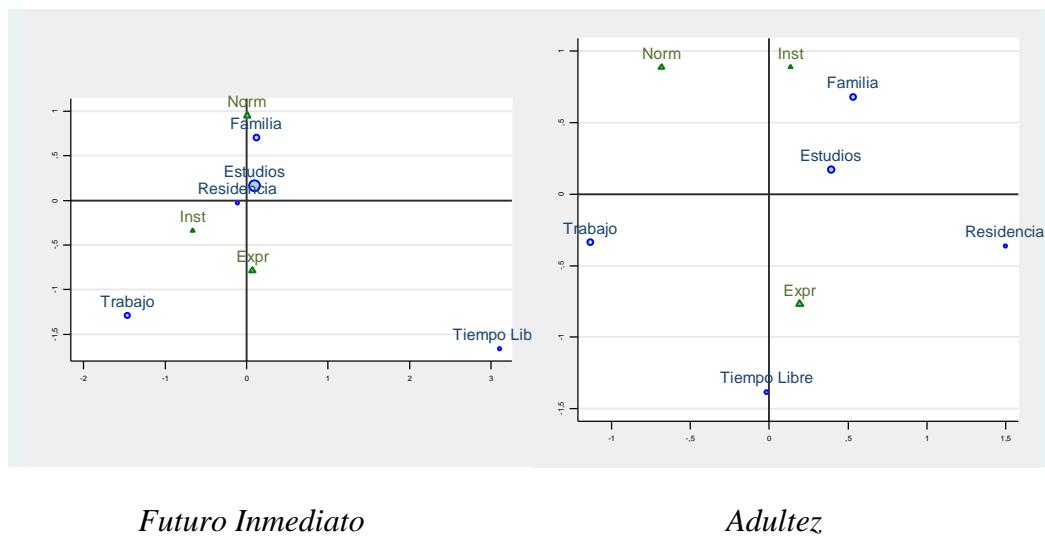
En el futuro inmediato de estos estudiantes, lo normativo está sobre todo asociado a los ámbitos de la vida familiar y los estudios. Se trata, por una parte, de alcanzar las metas educativas en las que las familias han puesto sus esperanzas –especialmente en el caso de los liceos tradicionales–, y por la otra de responder adecuadamente a modelos normativos de convivencia. En esta etapa aparece el trabajo, aunque con moderación, y muy asociado a una lógica instrumental (ver Fig. 4): es principalmente una inversión, orientada a cumplir con las expectativas posadas en los jóvenes.

A la derecha de la figura también es posible observar que, proyectándose hacia la adultez, lo normativo pierde peso pero continúa siendo gravitante, y se acerca al mundo del trabajo. Lo expresivo cobra más fuerza, pero permanece principalmente anclado al consumo y al tiempo libre.

Respecto del mundo de las credenciales y el trabajo, existe una enorme

heterogeneidad, ya que aspiran tanto a ser profesiones tradicionales de alto status, como a carreras de tipo técnico y (en menor medida) a trayectorias menos tradicionales, desde escritoras a entrenadores de fútbol. En ocasiones las aspiraciones son altas, pero el contenido específico de estas aspiraciones (qué estudiar, en qué trabajar) es difuso o sencillamente indeterminado.

Figura 4 – Escuelas municipales: dimensiones del PDV y orientaciones de la acción (MCA).



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

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 aquí denotaría una actitud poco

estratégica del alumnado, que se percibe desorientado y con pocas herramientas para decidir. Así, los orientadores desplazan su misión hacia estos ejes, donde la necesidad de orientación, la generación y motivación de hábitos de trabajo y estudio cobra un papel central.

En los proyectos que se trazan quienes estudian en escuelas municipales existen viajes. 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 adulterz, los imaginan como cambios vitales: ir a “hacer vida” en otros lugares, adaptarse a otras culturas o acceder a entornos con más oportunidades. Llama la atención, en la dimensión residencial, la escasa relevancia de independizarse de la vivienda familiar.

Las referencias a la vida familiar y afectiva en la madurez, fuera de la familia de origen, es poco frecuente. Cuando aparece, a menudo está subordinada a proyectos instrumentales para ascender económicamente o tener buenas credenciales: para tener tiempo de estar con la familia o disfrutar con los amigos hay que tener antes una buena posición.

5.4 LA VIDA COMO CARRERA – ESCUELAS PARTICULAR-SUBVENCIONADAS

En este caso el PDV se asocia con mucha más fuerza a una lógica instrumental, mientras que la orientación normativa es característicamente débil. 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 y Falabella, 2013). Esto es consistente con la primacía de un habitus donde la acción estratégica orientada al aseguramiento de una nueva posición social.

En efecto, tanto en el futuro inmediato como en la adulterz, 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 (ver Fig. 5).

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 frente a esta clara asociación con el consumo. Lo expresivo se desplaza hacia el tiempo libre y, en la adultez, al desarrollo y cuidado de una familia propia. En los casos en que se presenta un PDV 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 autorrealización, tal y como puede apreciarse en el siguiente relato.

Si a las lucas, porque uno no saca nada queriendo toda la vida hacer algo y llegai al momento y te dicen que no podí por la plata, o que tení que congelar.... hacer la carrera salir y estar endeudado 40 años 10 años... entonces no es la gracia tampoco, por tu sueño perjudicar a tu familia por mucho tiempo, entonces muchas veces es mejor buscar algo que sea como más promedio, que se mas se acople a lo posible al sueldo. (Hombre, Científico Humanista Particular Subvencionado, Región Metropolitana)

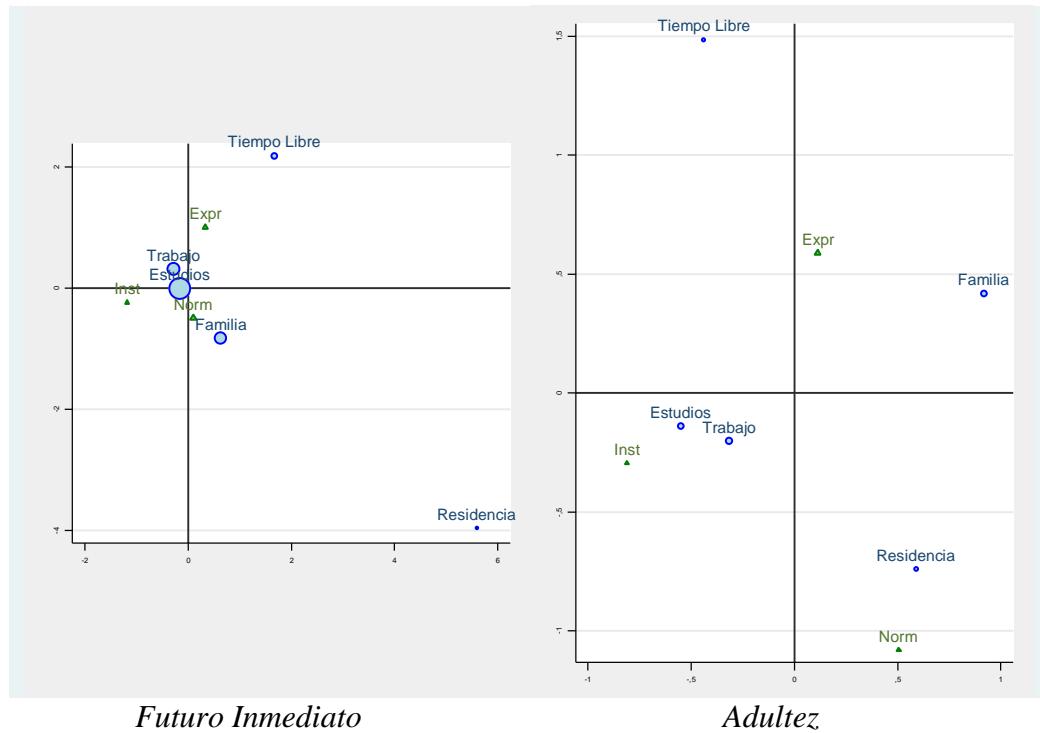
Esto no implica que el factor normativo y la retribución al esfuerzo familiar estén ausentes: las orientaciones instrumental y normativa tienden a entrelazarse. Este grupo percibe una clara planificación instrumental en las decisiones que sus padres han tomado con relación a su futuro, de lo que deriva la obligación de continuar actuando de manera responsable y estratégica en este aspecto.

El ámbito expresivo es muy heterogéneo entre estos estudiantes, destacándose dos aspectos clave. Uno es el desarrollo de una familia, la paternidad o maternidad. A diferencia de lo observado en la educación

municipal, la formación de un nuevo núcleo y la separación de los padres son claves expresivas importantes. Esto es particularmente importante en el caso de las mujeres, donde se recalca la noción de independencia frente a la institución del matrimonio, tal y como puede apreciarse en la siguiente cita:

no encuentro que necesite, o sea, en realidad en mis planes nunca ha estado casarme, tener una familia, quiero ser independiente y vivir sola, siento que no quiero depender de nadie y, creo que igual eso tiene mucho que ver con el tema de mi papá, de que mi papá no lo veo nunca y el ejemplo que me ha dado mi mamá, mi mamá nunca ha dependido de él, nunca ha necesitado tampoco, yo creo que por eso va mi pensamiento. (Mujer, Científico Humanista Particular Subvencionado, Región Metropolitana)

Figura 5 – Escuelas part.-subv.: dimensiones del PDV y orientaciones de la acción.



La oposición entre lo expresivo y lo instrumental se extiende también a las dimensiones del consumo y los viajes. El PDV se planifica cuidadosamente, a sabiendas de que se requieren ciertas metas instrumentales *antes* de tomar decisiones por la autorrealización o el disfrute, o al contrario encapsulando éstas en cuotas de tiempo bien definidas.

La visión estratégica del PDV en el estudiantado se contrapone al discurso de los orientadores de algunas escuelas particular-subvencionadas. Estos perciben el “exitismo” de sus alumnos y sus familias como un riesgo, surgido desde la desinformación respecto sobre el mundo después de la EM 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 percibido por los estudiantes, provocando a su vez frustración y un sentido de desvaloración.

En términos del contenido de las aspiraciones a futuro, no encontramos grandes diferencias entre quienes estudian en escuelas particulares-subvencionadas y municipales. Existe gran heterogeneidad de futuros educativos y laborales, mientras que la construcción de una familia es una aspiración transversal. Destaca la relativa ausencia de estudios de postgrado como alternativa de realización en este plan estratégico. Además, llama la atención en este grupo la mención recurrente de carreras laborales en las Fuerzas Armadas o de orden, siempre como “plan B” ante posibles obstáculos.

5.5 LA VIDA COMO REALIZACIÓN – COLEGIOS PARTICULARES PAGADOS.

Entre quienes estudian en colegios particulares pagados, el futuro está marcado por la primacía de una orientación expresiva. Si bien es pertinente recalcar la precaución al interpretar estos resultados dada la baja participación de este sector en el estudio, tal relación resulta teóricamente plausible, y se

refleja de modo sumamente estable en la información recabada.

Quienes estudian en colegios particulares pagados proyectan 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 la ausencia de la orientación instrumental, que deja un amplio campo a las distintas dimensiones del PDV para orientarse de acuerdo a criterios de autorrealización, el desarrollo de la propia identidad, y deseos.

La relación entre esta particular estructura del PDV y la posición social de estos jóvenes es transparente. En un contexto social de mayor protección, los obstáculos para alcanzar metas materiales mínimas se perciben mucho más remontables. Así, este grupo puede desechar el uso puramente instrumental de los estudios, el trabajo, o los cambios residenciales, para proyectarlos en cambio en pos de la propia individualidad, tal y como puede apreciarse en detalle en el siguiente extracto:

Yo personalmente me veo a los 30 terminando la Universidad, tal vez, porque algo que he notado mucho es que en nuestro país, uno no puede decir terminé de estudiar a los 27 años, yo creo que a los 30, voy a estar trabajando en lo que yo quiero estudiar. Y considerando mis oportunidades me veo bien, con una buena carrera, con mucha oportunidad por la educación que se me da, porque es bilingüe también, tenemos la posibilidad de tomar exámenes de inglés especiales (PET, Lets), que uno después los puede ocupar en la Universidad, nos certifica que podemos ir a un país de habla inglesa y podemos “sobrevivir”, estamos capacitados para ir. Eso abre muchas oportunidades. (Hombre, Científico Humanista Particular Pagado, Biobío)

Esta diferencia es concordante con una diferenciación clave que realiza Bourdieu (1984) entre el habitus burgués y el de las posiciones subordinadas, que juega un papel central en la distinción social. En ausencia de las presiones

que una baja posición social 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 PDV 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 “meramente” a cumplir las expectativas de su entorno, quienes acceden a la educación particular pagada establecen sus “propios” PDV de acuerdo a preferencias sofisticadas y expresivas de su propia individualidad, deseo, y orientaciones sustantivas. Los estudios y el trabajo, anclados en referencias externas para los otros grupos, son aquí expresión de las pasiones y los valores de la juventud.

Esta orientación expresiva contrasta y converge, al tiempo, con la orientación técnico-pedagógica que se les intenta imprimir en sus colegios. De acuerdo a los orientadores de éstos, la “excelencia académica” es un aspecto central en su labor. Sin embargo, estos orientadores reconocen también mayormente las capacidades críticas y los valores de sus estudiantes, a los que definen como activos, individuales, creativos, éticos, etc. Así, los colegios complementan y refuerzan la dimensión expresiva de sus estudiantes con actividades de desarrollo personal, autoconocimiento, o “formación valórica”.

En concordancia también con lo planteado por los orientadores, este grupo posee una conciencia clara de sus ventajas a la hora de plantear sus propios PDV. En la definición de estas ventajas, la formación de EM 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.

5.6 EL FUTURO DIFÍCIL – FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.

El PDV de quienes estudian en escuelas técnico-profesionales es, más allá de la distinción entre dependencias, muy distintivo. Si comparamos estos PDV con los de estudiantes científico-humanistas (en escuelas municipales o particular-subvencionadas), llama la atención la mayor centralidad de la orientación expresiva tanto en el futuro inmediato con en la adultez proyectada (ver Fig. 6).

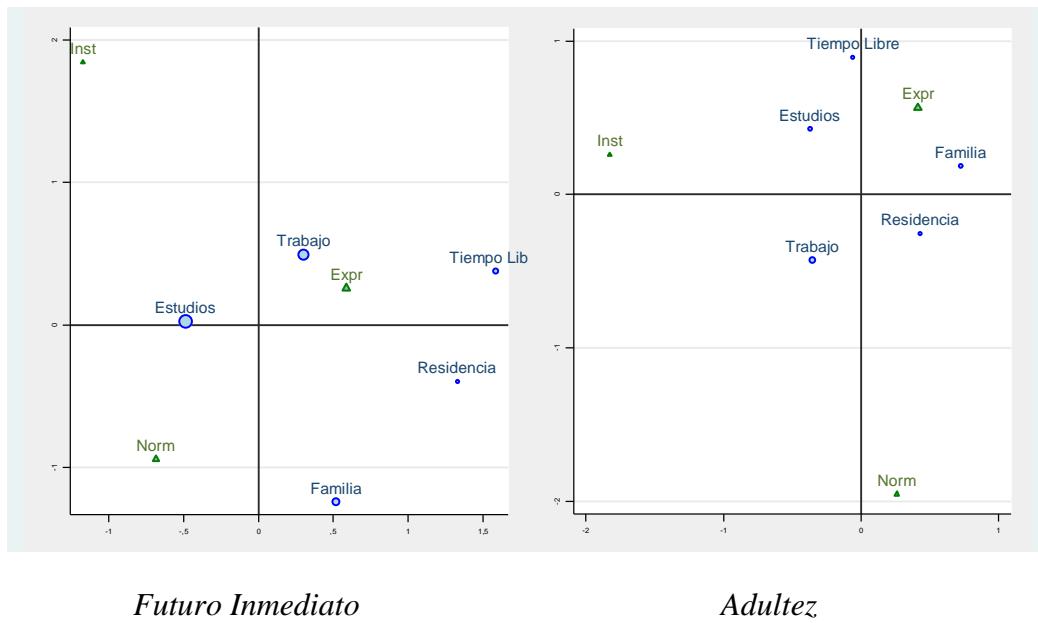
La sorpresa inicial cede, sin embargo, cuando observamos esta orientación expresiva con más detalle, identificando tres modalidades en que lo expresivo juega un papel en los PDV de este grupo: modalidades que no observamos entre los estudiantes científico-humanistas.

Una primera modalidad es la referencia a lo expresivo como imposibilidad. Las y los jóvenes en la formación TP a menudo expresan su angustia o resignación ante la *imposibilidad* de realizarse en la adultez, ante la necesidad de solventar una vida material en un entorno competitivo. Lo expresivo se asocia 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. Frecuentemente esta imposibilidad se internaliza como falencia: las y los estudiantes podrían, eventualmente, lograr lo que quieren, pero no se perciben capaces de realizar los sacrificios que eso implicaría, tal y como puede apreciarse en detalle en el siguiente extracto.

depende por ejemplo de los técnicos te enfoca en que tu salgai de 4º como un trabajador hecho y derecho, que no mirís más allá y que salgai de 4º y tu sueldo de 400 lucas pa siempre, después de administración nunca vai a ganar más, tendríai que tener otros estudios superiores, en cambio los científico humanistas te enfocan en que entrí a la Universidad, esa yo creo que sería la diferencia, pero así como un proyecto de vida así como hacer

a los alumnos más integrales así no... no me parece, es más que estudien trabajen y... (Hombre, Técnico Profesional Particular Subvencionado, Región Metropolitana)

Figura 6 – Escuelas técnico-profesionales: dimensiones del PDV y orientaciones de la acción.



Otra modalidad es la referencia a la realización del deseo y la individualidad en términos de su indeterminación. Quienes realizan su educación TP a menudo tienen mayores problemas para definir *qué es* lo que quieren, qué los realizaría, y se refieren frecuentemente a esa indeterminación.

La tercera modalidad, 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 proyecto: ante la aparente imposibilidad de la realización, esta adquiere un carácter fantasioso.

Así la aduldez para este grupo aparece como un espacio mucho más hostil.

No están dominados por la resignación (establecen PDV similares a sus pares en la formación científico humanista), pero la percepción de amenaza –la dificultad de disfrutar y realizarse en la trayectoria vital– y de desorientación es lo que más claramente distingue a quienes cursan la formación TP.

La ausencia de otras diferencias esperables destaca. Quienes asisten a estas escuelas *no* perciben su proyección al trabajo como más inmediata que otros. Tampoco observamos una mayor orientación hacia posiciones técnicas. En otras palabras, desde los PDV de los estudiantes, la educación TP no parece estar cumpliendo sus objetivos en términos de una preparación funcionalmente diferenciada, pero sí imprimiendo claramente una marca de segregación en su estudiantado.

6. CONCLUSIONES

A nivel general, se extraen dos conclusiones relevantes. En primer lugar, 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, y de que junto con la llegada de la madurez la educación será reemplazada como eje rector de la vida por otras dimensiones. En este sentido, la educación tiende a cumplir ya sea un rol normativo o instrumental, pero carece de un valor expresivo. Esta descripción general, sin embargo, admite muchas y marcadas variaciones entre estudiantes de diferentes características.

En segundo lugar, 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.

Por otro lado, se observa una diferencia por género importante en el sentido atribuido a la educación. En el caso de las mujeres, la “caducidad” de la educación como dimensión del PDV se matiza, y la educación sí emerge a veces como 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.

Respecto de las diferencias por dependencia administrativa, 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 PDV y, sobre todo, la *forma* en que la juventud se relaciona con sus propios proyectos vitales.

En el caso de la educación municipal, 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. El PDV adquiere un 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 PDV no tiene, solamente, efectos de tipo psicosocial. La necesidad de orientar el propio PDV como retribución impone restricciones importantes, condicionando la libertad de elección, restringiendo la racionalidad de las opciones en distintas dimensiones (pero sin duda, en particular, en lo referido a los estudios y al trabajo).

En el caso de la educación particular subvencionada, el hogar de origen como referencia mengua, y en el PDV la individualidad emerge en el marco de una clara primacía de la planificación instrumental. Las trayectorias son planificadas con precaución, ponderando los costos y oportunidades. Si bien existe un amplio espacio para la realización personal, esta permanece subordinada y relegada al “punto de llegada”, un “ premio” por haber hecho las cosas de forma adecuada e inteligente.

Entre quienes estudian en colegios particulares pagados encontramos el reverso de todo lo anterior. 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.

En resumen, los PDV del estudiantado son sumamente heterogéneos en Chile, pero esta heterogeneidad está marcadamente estructurada por la posición social de las y los estudiantes, y por la dependencia de las escuelas donde asisten. Las diferencias de oportunidades en el sistema educativo chileno no solo modifican el curso de vida objetivo de estos/as jóvenes, sino que modifican de forma profunda cómo se relacionan con sus proyecciones de vida, cómo definen sus metas, y cómo toman decisiones. En concordancia con la teoría de Bourdieu, estas diferenciaciones además de ser dolorosas, tienen el potencial de legitimar e internalizar estas mismas diferencias sociales, presentando a unos como conservadores o individualistas en su planificación vital, y a otros como orientados hacia valores sustantivos y hacia la verdadera realización personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid, Claudio (2004). Un cuasi mercado educacional. *Revista de Educación* 333.
- Baeza, Jorge (2006). Demandas y organización de los estudiantes secundarios. *Temas Sociológicos* 11.
- Biggart, Andy, Furlong, Andy, et Al. (2002). Trayectorias Fallidas: entre Estandarización y Flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental. *Revista de Estudios de Juventud* 56.

- Blasius, Jorg y Greenacre, Michael (2006). *Multiple correspondence analysis and related methods*. Boca Raton: Chapman & Hall.
- Blau, Peter y Duncan, Otis (1978). *The American occupational structure*. New York: Free Press.
- 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.
- Brückner, Hannah y Mayer, Karl (2005). Destandardization of the Life Course: what it might mean? En R. MacMillan (Ed.). *The structure of the life course*. New York: Elsevier.
- Corica, Agustina (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. Entre lo posible y lo deseable. *Revista Última Década* 20 (36).
- Dávila, Óscar y Ghiardo, Felipe (2012). Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile. *Revista Ultima Década* 20 (37).
- Elder, Glen; Kirkpatrick, Monica y Crosnoe, Robert. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. En Mortimer, J. y Shanahan, M. (Eds.), *Handbook of the life course*. New York: Kluwer
- Espínola, Viola (2011). Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile. *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* 5.
- Habermas, Jürgen (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hernández, Macarena y Raczyński, Dagmar (2015). Elección de escuela en Chile. *Estudios Pedagógicos* 41 (2).
- Kessler, Gabriel (2007). Escuela y delito juvenil. *RMIE* 12 (32).
- Kohli, Martin (2007). The Institutionalization of the Life Course. Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development* 4 (3-4).
- Mcdonough, Patricia (1997). *Choosing Colleges*. New York: State University of New York Press.
- Puga, Ismael (2011). Escuela y estratificación social en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos* 37 (2).
- Quintana, Manuel (2012). *Apoyos para la transición hacia una vida adulta activa*. Santiago: Pronos.
- Rojas, María y Falabella, Alejandra (2013). Estrategias educativas de las clases medias. En Azún, C. (Ed.). *La frágil clase media*. Santiago: UCH.
- Sellar, Sam y Gale, Trevor (2011). Mobility, aspiration, voice. *Critical Studies in Education* 52 (2).

- Sepúlveda, Leandro (2013). Más jóvenes en la educación superior, ¿mayores esperanzas de igualdad social? *Cuaderno de Educación* 51.
- Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Revista Estudios Pedagógicos* 40 (1).
- Sevilla, María; Farías, Mauricio y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional. *Calidad en la Educación* (41).

Recepción de artículo: marzo 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017