



**MAGISTER DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**UNIVERSIDAD DE CHILE**

**TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES QUE  
INGRESAN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR  
MEDIO DE PROGRAMAS DE ACCIÓN  
AFIRMATIVA QUE PROMUEVEN EL ACCESO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional y al Título de Psicóloga

CATALINA JACQUELINE LIZAMA BUCAREY

DIRECTORA DE TESIS: ANDREA DANAE VALDIVIA BARRIOS

Santiago, 2013

## Atravesada

### *Geografía de una Subjetividad*

**Claudia Curimil Hernández**

“ Tú irás a la escuela,  
no serás cabeza hueca...”  
(Briceida Cuevas)<sup>1</sup>

“...Es baja la probabilidad de que se encuentren  
Físicamente  
Y si se encuentran  
No se gustarán, no se entenderán...”  
(Pierre Bourdieu)

El padre, *mapuche*, llegó a los ochos años a la ciudad. Un viaje huída *desde el sur hasta el centro*, y allí, en el *sur* del centro. En el *surponiente del centro*: Lo Espejo. La madre, *chilena*, vive (en) el sector *poniente*: Pedro Aguirre Cerda. Se encuentran en el trabajo migaja que ofrece el Dictador. *Se gustan, se casan. 1985.*

---

<sup>1</sup> Briceida Cuevas Con, poeta maya. El extracto pertenece al poema “Irás a la Escuela” del libro “Como el sol” (Je’ Bix K’in)

\* \* \*

Durante sus primeros dos años vivió en una pieza en la casa de sus abuelos paternos.

*Al fondo.*

A los tres años llegó a la casa *propia*. *Dónde. Al sur del centro: San Bernardo.*

- ¿Mamá para qué limpias tanto? ¿Van a venir visitas?

- Quién va a venir si vivimos. *Lejos.*

- Y la entrada de la villa es fea ¿cierto?

-La casa tiene que estar limpia, siempre.

\*\*\*

Van al *centro*, la hermana y ella, invitadas a almorzar. En casa sólo comen cazuelas, porotos, tallarines. ¿Qué van a comer aquí en el centro?

\*\*\*

Once años en una escuela a *dos cuadras* de la casa.

-Nosotros no somos los pobres porque vivimos en la *Villa*, pero los compañeros son pobres, viven en un *hogar*. Mamá, el niño tiene olor a pan caliente en la mañana, son niños muy pobres ¿cierto?

- Nosotros también somos pobres, por eso tienes que ir al colegio. Y estudiar.

\* \* \*

Su curso, el A, tiene a los *mejores* alumnos. En el B están los más *porros*, dicen. Su madre le enseñó a leer antes de los 4 años. *Antes*. Pero no había ni un libro en la casa. Los libros aparecieron con la asignatura de *Castellano*. El papá compraba los libros de castellano para que ella pudiera leer.

El Patio del colegio era amplio, un *campo* entero para jugar a las escondidas, y descansar mirando las vacas, del otro lado de las rejas. Los sauces llorones les daban sombra a los niños agotados de tanto jugar. ¡Formación! El himno del colegio comenzaba "desde siempre aquí ardió la llama, y a los pobres con entrega educar..."

\*\*\*

Te irás al *centro*.

\*\*\*

Al *mejor* liceo de Santiago.

Más de *una hora* el viaje. El patio está *cementado*, hay cuatro pisos, vigilancia en los cuatro pisos.

La Bienvenida: el *reglamento*.

Las niñas hablaban de lugares, de películas, de comidas. Ella no sabe de qué hablan. La casa está *lejos*. A los profesores *les cuesta* pronunciar *su apellido*. Les cuesta decir *su nombre*. Termina siendo amiga de la Curaqueo. *Se entienden*.

\*\*\*

Conoce el nombre de nuevas comunas. Ve el *mapa*, se divierten viendo qué lejos viven unas de *otras*. Recreo.

-No corran niñitas, *las señoritas no corren, pasean*. Dicen las inspectoras. Aquí todas son *iguales* dice la directora. Unas más talentosas y otras más porras, eso sí. Murmura la directora.

\*\*\*

Aprende a viajar.

A irse.

En micro, metro, *aprende a pasear por el centro*.

\*\*\*

La distancia. Ni papá ni mamá pueden ayudarla en las tareas. Ellos *ya no* saben (lo que necesita saber ahora que está en el centro). Ellos ya no entienden

\*\*\*

La universidad, Sector *Oriente*. Ñuñoa. La cordillera está cerca.

-¿Dónde fuiste de vacaciones?: A Brasil. *Escucha*.

Se termina juntando con la Cata, de Cerrillos. Ella va al Tabo. *Se entienden*

\* \* \*

Los compañeros, de *Plaza Italia parriba*. La mayoría.

*Desde el Oriente, los viajes duran más, a casa*. La distancia es mayor.

## **Agradecimientos**

Existe una gran cantidad de personas a las que quiero agradecer y fueron partícipes activos de este trabajo.

En primer lugar, a los/as jóvenes que aceptaron ser parte de esta investigación, ya que la misma no tendría sustento ni sentido sin su participación

También, a quien me resultó fundamental en este proceso, a mi querida Andrea Valdivia, que sin su paciencia e impaciencia jamás hubiera terminado esta investigación. Sin duda, la cantidad de aprendizajes con que me quedo de este trabajo se deben a su capacidad permanente de hacer más preguntas que dar respuestas. Espero que este trabajo muestre al menos una parte de aquello.

A Carolina Castro y Carolina Aranda, mis compañeras y amigas inseparables e indispensables en este camino. Este trabajo, en parte, también es de ellas.

A mi querida Paulina Castro, responsable y gestora de gran parte de mis aprendizajes e intereses sobre el tema de educación superior, y también, una gran amiga y referente en la lucha por una mejor educación.

A mis compañeros y amigos con que iniciamos este proceso en Equipo de Apoyo a la Innovación de Psicología , Horacio de Torres y Juan Williams.

A mis actuales espacios de trabajo, en donde cada día me acompañaron, apoyaron y motivaron para que pudiera terminar de la mejor forma mi tesis. Evelyn y Lorena en la DAE de la FACSO, Óscar y el equipo IDEA del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la FEN. Así también al Departamento de Psicología y al Magíster de Psicología Educacional, que apostó por un grupo de jóvenes para dar forma y sustento a esta línea de investigación. Betty y Paty, fundamentales.

A mis amigas/os de la vida, que sin ellas/os ninguno de mis aprendizajes cobra sentido: Liz, Andrés, Cotto, Angelo, Coca, Jacque, Dani Díaz, Dani Martic, Tamara, Nati Silva, Cami Soto, Waldo, Gaby, Vales. Por supuesto, a mis lindas amigas, pero que también cumplieron un rol

fundamental como co-analistas Angélica Valdebenito, Claudia Curimil y Lorena Castañeda. Y mi hermana que también aportó con su trabajo y paciencia, mi Jo.

Profesionales y co-analistas que trabajaron con mucho compromiso por este trabajo, Tamara Jorquera, Nicole Betancourt y César Castillo.

A quienes aportaron con sus conversaciones y conocimientos y que ayudaron a darle forma a esta tesis. También a aquellos que por alguna u otra razón ya no están y los que se me olvidan...

Y por sobre todo a mi familia, que han sido mis pilares y fundamento de que yo haya apostado por este desafío. El cual, sin duda, no he vivido sola. Los amo Maggy, Nibaldo, y Jo.

A todos gracias, este trabajo es de y para ustedes...

*Quedamos los que puedan sonreír, en medio de la muerte, en plena luz. (Silvio)*

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Agradecimientos.....   | 5  |
| I. RESUMEN .....   | 10 |
| II. INTRODUCCIÓN.....  | 12 |
| 1. Contexto universitario chileno.....   | 12 |
| Segregación universitaria.....   | 13 |
| 2. Equidad educativa en la educación superior.....                               | 15 |
| Programas de acción afirmativa que promueven el acceso a la universidad .....    | 16 |
| 3. Problema de Investigación.....  | 17 |
| i) Movilidad social: Jóvenes primera generación en educación superior .....      | 17 |
| ii) ¿Qué sucede con las instituciones que reciben a este nuevo estudiante? ..... | 20 |
| 4. Relevancia .....  | 22 |
| III. MARCO TEÓRICO .....   | 24 |
| 1. Enfoque biográfico-narrativo.....   | 24 |
| 2. Sujeto Juvenil .....  | 27 |
| 2.1 Conceptualización de juventud .....  | 28 |
| 2.2 Trayectorias y transiciones de vida.....                                     | 29 |
| 2.3 Trayectorias educativas y estrategias.....                                   | 31 |
| IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....   | 35 |
| Objetivo general .....   | 35 |
| Objetivos específicos.....   | 35 |
| Supuestos de la investigación .....  | 35 |



|  |     |
|--|-----|
| V. MARCO METODOLÓGICO .....  | 37  |
| 1. Justificación de la metodología .....   | 37  |
| 2. Metodología Cualitativa .....   | 38  |
| 1. Diseño de investigación .....   | 38  |
| 3. Estrategia de análisis e interpretación de datos .....  | 46  |
| 1. Análisis de contenido.....  | 47  |
| 2. Análisis del discurso narrativo- dialógico.....   | 49  |
| 3. Inter-análisis (transversal).....   | 51  |
| 4. Aspectos éticos .....   | 51  |
| VI. RESULTADOS.....  | 54  |
| 1. Intra-análisis: por caso, organizados por institución .....   | 55  |
| <b>Universidad 1: Natalia</b> .....  | 55  |
| <b>Universidad 1: Franco</b> .....   | 73  |
| <b>Universidad 2: Fernanda</b> .....   | 93  |
| <b>Universidad 2: Jorge</b> .....  | 112 |
| <b>Universidad 3: Andrea</b> .....   | 129 |
| <b>Universidad 3: Néstor</b> .....   | 148 |
| 2. Inter-análisis .....  | 165 |
| <b>1. Episodios significativos para su paso por la educación superior</b> .....  | 165 |
| <b>2. Estrategias relevantes para la permanencia actual en la ESUP</b> .....   | 174 |
| <b>3. Espacios o lugares que el/la joven exprese como significativos en la configuración de su trayectoria educacional</b> ..... | 177 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y su familias sobre su educación.</b> .....             | 188 |
| <b>5. Cómo se narra a sí mismo, y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa</b> ..... | 197 |
| <b>VII.CONCLUSIONES</b> .....   | 200 |
| 1. Discusión acerca de los resultados a la luz de la revisión teórica y empírica .....  | 200 |
| 2. Movimientos y dificultades de la metodología.....  | 205 |
| 3. Implicancias de la investigación.....  | 206 |
| 4. Limitaciones, desafíos y proyecciones .....  | 208 |
| 5. Reflexiones sobre el proceso de investigación.....   | 208 |
| <b>XIII. BIBLIOGRAFÍA</b> .....   | 210 |
| <b>IX. ANEXOS (1-10)</b> .....  | 216 |

## **I. RESUMEN**

El ingreso de los jóvenes a la educación superior ha aumentado considerablemente en la última década, pero a pesar de ello, no se superan las condiciones de segregación social que se traen desde el nivel primario y secundario. Esto, ha abierto el tema de la inclusión en educación superior para los sectores socioeconómicos más desfavorecidos por medio de acciones que promueven el ingreso de estudiantes socioeconómicamente más vulnerables, a universidades más selectivas.

Ante este panorama, la pregunta respondida fue: *¿Cómo son las trayectorias educativas de jóvenes que ingresan a la educación superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso?*. Es así, que resultó relevante observar cómo han construido estos jóvenes su paso por la vida escolar, dando cuenta de características específicas de ellos, y también, sobre elementos trascendentales de su historia educacional, lo cual permitiría promover de mejor manera su permanencia en la educación terciaria.

Para responder a esta pregunta, se trabajó desde el enfoque biográfico-narrativo, para luego describir al sujeto juvenil, sus potenciales trayectorias educativas y los elementos que en parte las conforman.

La investigación indagó en episodios significativos, en lugares/espacios relevantes de la trayectoria, y en el análisis de las disposiciones y expectativas que tenían y tienen sobre la educación recibida tanto los jóvenes como sus familias.

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó la metodología cualitativa y la técnica de recolección de datos será la entrevista biográfico-narrativa. El análisis se realizó por medio del análisis de contenido y el análisis narrativo-dialógico para dar respuesta a los diversos objetivos. Los resultados se presentan caso por caso en función de los objetivos, para luego pasar a un análisis inter-caso que busca recoger los elementos comunes y disímiles de los relatos.

Entre los resultados más relevantes se encuentran, la relevancia de los padres y profesores en la instalación de un discurso centrado en la movilidad social, la educación básica y media poco valorada en relación a los contenidos entregados y la poca exigencia, estrategias que movilizan los estudiantes cotidianamente para resolver situaciones de dificultad, entre otros.

## **II. INTRODUCCIÓN**

### **1. Contexto universitario chileno**

En Chile, el sistema escolar posee importantes niveles de segregación socioeconómica, debido a que la situación es diversa dependiendo de las condiciones económicas de los/as estudiantes y las familias que participan de ellas. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2009) esto es claro: los resultados educativos se vinculan estrechamente con el nivel socioeconómico de las familias que participan en las escuelas y con lo segregado que éste se encuentre.

Si este elemento ya es crítico en la educación básica y media, la educación superior [ESUP] se encuentra actualmente en un nivel más crítico de segregación. Principalmente, esto se debe a que, a diferencia de los primeros niveles educativos en donde, el acceso ya no es un tema problemático, en la ESUP es un profundo tema de debate que aun no se encuentra resuelto.

La ESUP ha experimentado cambios radicales en las últimas décadas debido al aumento progresivo de universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales, que casi por consecuencia directa, aumentan el acceso de estudiantes al sistema educativo terciario (Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior [CICES], 2007).

Cabe mencionar que la ESUP chilena está constituida por 16 universidades estatales, 45 privadas, 43 institutos profesionales [IP] y 105 centros de formación técnica [CFT], estos dos últimos también de índole privada. En ese contexto, ha existido un crecimiento sostenido de la matrícula en la ESUP, que durante las últimas dos décadas se ha duplicado (Brunner, 2011), siendo el 88% de la oferta del pregrado entregada por instituciones de carácter privado (Consejo Nacional de Educación Superior [CNED], 2010). En el año 2012 la matrícula en universidades privadas representó el 59%, mientras que las públicas el 41%, representando éstas, el 48% total de la matrícula de la ESUP. Por su parte, los IP y CFT representan el 33% y 19% respectivamente, de un total de 324.767 estudiantes matriculados en todo el sistema. En suma, la matrícula en instituciones privadas (universidades, CFT e IP) representó el 80% de la matrícula (CNED, 2012) (ANEXO 1)

Este incremento de la cobertura ha conllevado, comparativamente, un mayor ingreso de estudiantes de estratos socioeconómicos medios y bajos. En 1990 más del 40% de los/as estudiantes del nivel terciario pertenecían al quintil más rico del país, esta cifra bajó a un tercio de la población total de alumnos en ESUP al año 2000 (Delannoy, 2000), lo cual deja en evidencia que Chile se encuentra actualmente en un proceso de masificación de la ESUP (Centro de Microdatos, 2008). Sin embargo, a pesar de la fuerte expansión en la cobertura en ESUP que se da en la primera década del 2000, particularmente en los segmentos de jóvenes de menores ingresos, el sistema chileno mantiene un significativo componente de desigualdad. Así, mientras la cobertura en el quintil 5 es cercana al 55%, en el quintil 1 es inferior al 20% (Elórtegui, 2012) (ANEXO 2).

Parte de este aumento, se debe al tránsito de un sistema marcadamente elitista de universidades, financiado en su mayoría por el Estado, por uno más masivo y heterogéneo (tanto en el tipo de institución, como en diversidad estudiantil) financiado por privados. De hecho, en términos de financiamiento entre 1980 y 1990 hay una caída importante de la inversión estatal desde un 90% (años 70) a un 50% de aporte fiscal directo a las universidades consideradas públicas. Esta disminución se debió a su vez al incremento de la inversión privada en este nivel educacional, promoviendo el autofinanciamiento por medio de la competencia por los recursos de las familias y creándose a la par un modelo de créditos que financia la educación de aquellos/as que son incapaces de pagarla, ampliando, además de la cobertura, la inclusión de jóvenes provenientes de los dos quintiles de menores ingresos. (Foro Nacional de Educación de Calidad para todos, 2010). Estos mecanismos son considerados como amortiguadores para aquellos/as estudiantes que no pueden pagar los aranceles (Mendes, Campbell y Porto, 2005).

### Segregación universitaria

A pesar de que el aumento progresivo de estudiantes de distintas condiciones económicas es un hecho histórico en el acceso a la ESUP, uno de los principales problemas es el sistema de selección universitaria existente en Chile y los altos costos que implica estudiar cualquier tipo de carrera ya sea técnica o profesional (Red Propedéutico UNESCO, 2010).

En Chile, el cobro de aranceles y la selección de postulantes a través de la Prueba de Selección Universitaria [PSU], reforzada por el Aporte Fiscal Indirecto [AFI], son los principales instrumentos con los que el sistema excluye del acceso a la ESUP a los sectores sociales de menores ingresos (Foro Nacional de Educación de Calidad para todos, 2010). Según los resultados de la PSU del año 2006 quienes obtuvieron en promedio más de 600 puntos, un 44,5% pertenecían a colegios particulares pagados, 34% a particulares subvencionados y 21% a colegios municipales), y en el año 2008, sólo un 47, 8% de los/as estudiantes de colegio municipales versus un 90% de los/as estudiantes de colegios particulares obtuvieron sobre 475 (Latorre, González y Espinoza, 2009).

Una vez dentro del sistema, los/as estudiantes en la ESUP no se distribuyen de forma homogénea, evidenciando diferencias socioeconómicas entre los distintos tipos de instituciones de ESUP. Ejemplo de ello, es que sólo un tercio del total de alumnos/as que pertenecen a los tres primeros quintiles, y que estudian en el sistema terciario, pertenecen a universidades, los otros dos tercios pertenecen a CFT o IP (CICES, 2007).

Reafirmando lo anterior, según la dependencia del colegio (municipal o privada) en el nivel primario y secundario, se observa que el ingreso a la universidad, de estudiantes que provienen del sistema municipal disminuye considerablemente. Menos del 50% de estos/as estudiantes, versus más del 70% de estudiantes de colegios particulares pagados ingresan a establecimientos universitarios de alta selectividad<sup>2</sup>, mostrándose un aumento de estudiantes de establecimientos municipales a medida que disminuye la selectividad.

Así, la segregación que se muestra en la educación secundaria no sólo reproduce su inequidad en el acceso, sino también, grandes diferencias en el tipo de institución que los estudiantes con menos recursos eligen (o pueden elegir) y a la cual se incorporan. Esta marcada exclusión, si bien, está claramente expresada en términos de nivel socioeconómico del/la estudiante y su

---

<sup>2</sup> Se entenderá por universidades selectivas a las instituciones cuyos estudiantes matriculados en primer año tengan un promedio PSU igual o superior a 550 puntos (Torres y Zenteno, 2011)

familia, se condiciona a su vez por la educación escolar recibida, generándose “una especie de segmentación longitudinal al interior de la matrícula primaria, secundaria y terciaria” (Consejo Superior de Educación [CSE], 2007). Por lo tanto, la escuela en vez de reducir las diferencias sociales y ser una de las principales vías de movilidad social, como ha sido comúnmente señalada, mantiene o profundiza las distancias entre clases (Dávila y Guiardo, 2008).

De esta manera, queda en evidencia que a pesar de que la educación chilena ha intentado otorgar a todos/as el acceso a la educación por medio de su aumento en la cobertura, no ha garantizado igualdad de oportunidades para todos/as (Sapiains y Zuleta, 2007). Asimismo el sistema educativo, en su crisis de calidad, tampoco o ha logrado cumplir con las expectativas de la movilidad social para los sectores más postergados de la sociedad, en donde se justifica socialmente la idea de que la movilidad social ahora no se logra cumpliendo con la enseñanza básica, tampoco con la enseñanza media, sino que una vez lograda la enseñanza superior, lo cual sitúa la elección profesional como un camino válido y necesario para la inserción social y la proyección futura (Muñoz y Rojas, 2009).

## **2. Equidad educativa en la educación superior**

Ante este panorama, surge la necesidad urgente de una mayor equidad educativa lo que ha abierto, entre otros, el tema de la inclusión en la ESUP para que los grupos y sectores socioeconómicos y culturales más desfavorecidos tengan igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a la ESUP. Por lo tanto, parece razonable pensar que, para que exista equidad en la ESUP se requiere “que tanto el acceso como el progreso al interior de ésta se extiendan a tantas personas como sea posible, sin diferencias significativas atribuibles a la pertenencia a determinados grupos o colectivos en desventaja” (Latorre, González y Espinoza, 2008, p. 23).

La OCDE ha realizado diversas recomendaciones que plantean la necesidad de crear nuevas y distintas propuestas de acceso a la ESUP. Entre esas nuevas propuestas se encuentran las Acciones Afirmativas en inclusión educacional, las cuales son definidas como programas compensatorios o de nivelación que ayudan, por medio de propuestas específicas, a igualar (o intentar igualar) las condiciones de inicio del/la estudiante, o resolver los efectos sociales de inequidad, para así, asegurar el derecho ciudadano a una educación de calidad (Heras, 2009).



## Programas de acción afirmativa que promueven el acceso a la universidad

Existen ciertas iniciativas de programas compensatorios que intentan promover el ingreso equitativo de los estudiantes a la ESUP Dentro de esas acciones afirmativas, que se asumen como necesarias para trabajar en escenarios de exclusión social, se encuentran el Propedéutico UNESCO y el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa [SIPEE], una nueva modalidad, creada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, para acceder a tres de las carreras que en esta Facultad se imparten (Psicología, Sociología y Antropología) (Facultad de Ciencias Sociales, 2011) y ampliada a 40 carreras de la universidad en el año 2012.

El primero de ambos programas, se encuentra dirigido principalmente a alumnos entre 1° y 3° medio que hayan obtenido un promedio (en ese mismo centro educacional) que lo ubique entre el 2% y el 10% de su generación (el porcentaje depende de cada universidad) (UNESCO, 2013).

Este proyecto se realiza durante 3-4 meses, con profesores/as de las universidades participantes de la Red de Propedéuticos y de la Fundación EQUITAS. Si bien, la Universidad de Santiago de Chile [USACH] fue la primera en crear este espacio, al año 2013, existen aproximadamente 13 nuevas universidades<sup>3</sup> que han instalado este programa, más un par de instituciones que participan como observadores de la experiencia.

Quienes aprueban el Propedéutico, acceden sin requisito de puntaje en la PSU, a la universidad a su programa de Bachillerato donde luego de dos años eligen una carrera de su interés. En el caso de las universidades que no poseen el bachillerato, entran directamente a la carrera. (UNESCO, 2013). En definitiva, el objetivo general de este programa, es desarrollar un modelo potencialmente replicable de acceso a la ESUP, que mejore el acceso y la retención de alumnos/as talentosos/as y socialmente excluidos y vulnerables. El propedéutico posee como fin último que este programa sea en un futuro una política de Estado que asegure el ingreso a

---

<sup>3</sup> Algunas de las universidades que componen la Red de Propedéuticos son: USACH, Universidad Católica Silva Henríquez, U. Alberto Hurtado, UMCE, UTEM, UCT, U. de Antofagasta, UVM, U. de los Lagos, U. Austral, entre otras.

todos/as los/as estudiantes que así lo deseen (UNESCO, 2013). (Paulus, Esteban, & Mendoza, 2010)

Por su parte, el SIPEE, posee como foco favorecer el ingreso de estudiantes talentosos/as académicamente, de liceos municipales y pertenecientes a familias de ingresos económicos que se encuentren dentro de los tres primeros quintiles, tomando en cuenta a su vez variables como el ranking de egreso, el índice de Vulnerabilidad Económica de la escuela proveniente, y un mínimo de 600 o 650 puntos ponderados en la PSU según la carrera (lo cual es parte de la normativa propia de la universidad) y un mínimo de notas en la enseñanza media. De ese modo, se privilegia a quienes postulan del quintil 1, provenientes de colegios más vulnerables, y que están dentro del 10% con mejor rendimiento académico dentro de su generación.

Si bien, dentro de un modelo de equidad el acceso es uno de los pasos más relevantes para promover la inclusión educativa de todos/as a una educación de calidad, no es el único momento que hay que sortear, ya que la universidad una vez que recibe a sus estudiantes debería resguardar la permanencia de sus integrantes en el sistema, y por supuesto, promover la obtención de logros y el aseguramiento de un futuro laboral equitativo (Latorre, González y Espinoza, 2008). Estos últimos pasos son los más dificultosos, con mayores exclusiones y menos abarcados dentro del Sistema de Educación Superior, dado que recién el problema del acceso es el más preocupante.

### **3. Problema de Investigación**

#### i) Movilidad social: Jóvenes primera generación en educación superior

Los/as estudiantes que logran romper con la "movilidad social" e ingresan a la ESUP, tienen como espacio privilegiado la educación para la construcción de sus proyectos de vida futuros. Por ello, la motivación que posean para mejorar su capital educativo resulta determinante para ese proyecto. Esto es principalmente, porque según la educación recibida y los resultados y logros en ésta, significan mucho para la movilidad social de los/as jóvenes (Castillo y Cabezas, 2010).

Esta valoración, en relación a la acumulación de años educativos, supondría un ascenso en la escala ocupacional, y por ende, en los ingresos económicos de los sujetos. Lo que en parte

determinaría los movimientos de los individuos en la escala social (León y Martínez, 2001 en Concha, 2009).

Esta apreciación del valor potencial de la educación, no solo responde a una idea de la sociedad, por cierto, bastante generalizada, sino también, existen datos que dan cuenta de ello. Según la encuesta CASEN 2011 (VER GRÁFICO, ANEXO 3 "Nivel de ingresos según años de escolaridad"), se observa una relación positiva entre el nivel de ingresos en el trabajo y los años de escolaridad, comenzando a marcar una diferencia cuando el tiempo de estudio de los sujetos es igual o superior a los 12 años, evidencia de que el discurso instalado socialmente, también tiene correlatos concretos en el mundo laboral y en los ingresos recibidos según los años de escolaridad de las personas.

Dado lo anterior, sucede que muchos de estos casos que ingresan a la educación superior son jóvenes de primera generación familiar en acceder a una carrera técnica o profesional, lo que si bien marca una diferencia fundamental en el avance del derecho a la educación, para muchos estudiantes que por primera vez tienen un acercamiento al sistema de educación superior, el ingreso a éste resulta ser un proceso complejo de adaptación y aprendizaje de nuevos códigos de relaciones con diversas personas y a una nueva institución muy diferente a la escuela. Esta nueva situación, tanto a nivel personal como familiar, los/as pone en desventaja en relación a estudiantes con mayores capitales y claramente más familiarizados con el sistema educativo superior (Canales y De los Ríos, 2009).

Por medio de las acciones afirmativas mencionadas anteriormente, se abre un nuevo escenario en el que se destaca la figura de este nuevo estudiante, tradicionalmente excluido, el cual actualmente ingresa a la ESUP. En tal sentido, el ingreso de estudiantes por vías distintas a la tradicional, supone la incorporación cada vez más grande de grupos con características diferentes de quienes lo han hecho habitualmente, produciendo una heterogeneización de las aulas, principalmente, en relación a sus trayectorias educativas marcadas principalmente por el nivel socioeconómico tanto de los/as jóvenes como también el de sus familias (Sebastián, 2007).

La investigación chilena “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior” (Castillo y Cabezas, 2010), da importantes antecedentes sobre algunas condiciones socioculturales que poseen estos/as jóvenes denominados “primera generación”, como también elementos de la trayectoria educativa de los mismos que serían determinantes a la hora de ser parte del sistema terciario de educación. Entre algunas de las características de este grupo se encuentra la composición familiar (por ejemplo la presencia de ambos padres), o los años de escolaridad de los mismos, y la presencia de altas expectativas de los padres sobre el logro educativo de sus hijos/as, como también, resulta relevante la presencia de un número importante de libros en el hogar.

Muchos de estos/as estudiantes de primera generación en su mayoría provienen de colegios municipales, no repitieron en ningún año cursado, obtuvieron un puntaje SIMCE más alto, y una ubicación alta en el ranking de egreso de la enseñanza media. Todas estas características fueron comparadas con un grupo de jóvenes que no ingresó a la educación superior, y que mostró diferencias significativas en los aspectos ya mencionados. Por otro lado, parece relevante y diferenciadora la claridad que se tiene al momento de tomar decisiones respecto del futuro, la motivación para mejorar su capital educativo, y por supuesto, las condiciones materiales necesarias para llevar a cabo esos proyectos (dar la PSU, dinero para estudiar en la educación superior o en preuniversitario, etc.) (Castillo y Cabezas, 2010).

En una línea de investigación similar, un estudio realizado por el CNED (Paulus, Geoffroy y Mendoza, 2010) aborda las experiencias de estudiantes egresados de la educación secundaria, con el objetivo de comprender la vivencia de la transición post-secundaria con sus implicancias en la deserción estudiantil. El estudio se enfoca en las experiencias biográficas de los sujetos, evidenciando la complejidad y multidimensional de este fenómeno que implica una mayor complicación en los estudiantes de primera generación. Algunas de las características identificadas como relevantes en el tránsito a la vida post-secundaria son: el financiamiento como un factor determinante en la continuación de estudios, la presencia de información asimétrica para la toma adecuada de decisiones y las estrategias atinentes de acceso.

En resumen, podemos decir que los jóvenes que logran ser primera generación en la educación superior presentan una experiencia escolar más “adaptada” a los códigos y valores que la cultura escolar manifiesta como claves para el éxito escolar. Al parecer estrategias como ejercer un mayor aprovechamiento escolar, traducido en una mayor promoción de niveles educativos, mejores notas y mejor puntaje SIMCE, nos hablan de ello (Castillo y Cabezas, 2010, p. 63)

ii) ¿Qué sucede con las instituciones que reciben a este nuevo estudiante?

Uno de los problemas que se ha manifestado con mayor relevancia dentro del sistema, dado el ingreso masivo de estudiantes a la ESUP, y el aumento de posibilidades de costear la misma, es la pequeña proporción de individuos con ESUP completa. Es decir, la mayor cobertura y acceso no ha significado mayor cantidad de personas con educación superior finalizada (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009).

La baja retención y titulación es vinculada según algunos estudios, entre otros aspectos, “con la falta de adecuación curricular a las competencias y requerimientos del nuevo alumnado, el capital cultural y social, y la cultura docente existente sobre el mérito académico que subyace a sus prácticas pedagógicas” (Red de Universidades Propedéutico UNESCO, 2010, p.1). Lo anterior da cuenta de que los/as estudiantes que están ingresando al sistema de educación superior hacen emerger ciertas dificultades institucionales relevantes de abordar.

Uno de los problemas más evidentes, es que las instituciones de ESUP no serían capaces de desarrollar experiencias que aseguren los resultados académicos de todos/as sus estudiantes, tomando en cuenta las diferencias que entre ellos/as existen (Blanco, 2006 en Díaz-Romero, 2006). Por lo tanto, la institución “no estaría ofreciendo oportunidades equivalentes a cada estudiante según sus especificidades, sino que, en la práctica, estaría discriminando a favor de unos y en contra de otros” (Sebastián y Scharager, 2007, p. 23). Según señalan estos autores, las especificidades de cada alumno/a son vistas más como un problema que como una oportunidad para cualquier casa de estudios.

Este escenario, presenta variados y complejos desafíos a la educación terciaria. A partir de una investigación sobre trayectorias educativas de estudiantes de CFT e IP en Chile, Sepúlveda (2010) afirma que existe:

la necesidad de analizar qué deben aprender los estudiantes en un escenario socioeconómico como el actual, qué tipo de estrategias formativas son necesarias para dar respuesta a una realidad dinámica y cambiante y cuáles son los mecanismos de apoyo y/o regulación que deberían impulsarse ante el desarrollo de nuevos sistemas de educación masiva diseñados para satisfacer las necesidades de las economías emergentes (p. 69).

Para Sepúlveda (2010), el ámbito de quienes demandan educación (los/as estudiantes) es la arista que está más bien olvidada en Chile, dando cuenta que la literatura internacional enfatiza que para realizar cambios en las políticas que se dirigen a este sector en particular hay que tener como foco “la diversidad y complejidad de la experiencia y trayectoria de los nuevos estudiantes de la educación superior y la necesidad de reconocimiento de su experiencia” (Sepúlveda, 2010, p. 69).

Las posibilidades que abre la indagación en las trayectorias de los/as jóvenes adquiere suma relevancia tanto para el/la estudiante como para la institución. Para Sepúlveda (2010), las expectativas, estrategias y capitales adquiridos, como también, los orígenes sociales y aspectos de género de los/as estudiantes, entre otros, son elementos que deben ser tomados en cuenta en los diseños y discusiones en la ESUP para lograr un sistema acorde a los cambios en la sociedad.

Sin embargo, existe un conocimiento limitado sobre estrategias individuales de los/as estudiantes y sus familias, expectativas y motivos de elección de la carrera, construcción vocacional y proyecciones de ésta (Sepúlveda, 2010). En esta línea, para Acevedo, Jaimovich y Bosio (2008), las trayectorias educativas darían cuenta de las posibilidades y limitaciones que tienen los/as estudiantes en el curso de una carrera universitaria, lo cual amplía la necesidad de acompañamiento del/la alumno/a durante, al menos, su primer año de carrera.

Es así que resulta relevante indagar sobre las trayectorias educativas de jóvenes que son parte de estas acciones específicas que promueven el ingreso a la ESUP, como una posibilidad de encontrar el espacio social e histórico en que estos/as jóvenes construyen y le dan sentido a su paso por la escuela y universidad, por medio del relato de sus historias de vida.

De esta manera, a partir de las investigaciones, conceptos y el escenario específico de acciones afirmativas, la problemática de esta investigación está basada en la necesidad de acudir a jóvenes que son parte del sistema educacional superior e indagar cómo ellos han construido y construyen su trayectoria educacional. Donde la pregunta a responder es *¿Cómo son las trayectorias educativas de jóvenes que ingresan a la educación superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso?*

#### **4. Relevancia**

Las acciones afirmativas que promueven el acceso y la permanencia de estudiantes con condiciones de vulnerabilidad social, siguen siendo escasas e insuficientes para abordar el problema de la inequidad en su totalidad, pero intentan poner en jaque elementos trascendentales como la permanencia y los logros en el paso por una carrera de educación superior.

Es así, que resulta relevante observar cómo han construido estos jóvenes su paso por la vida escolar, lo cual daría cuenta de características específicas de estos estudiantes, y también, sobre elementos trascendentales de su historia educacional necesarios de conocer para comprender su paso por la universidad. Esto permitiría aprender sobre ellos/as y promover de mejor manera su permanencia en la educación terciaria.

Por otra parte, permitiría conocer cuáles son los márgenes de acción que poseen tanto las instituciones como las políticas públicas las cuales, hasta el momento, no han hecho más que invisibilizar al nuevo estudiante no tradicional, como también, pondría en evidencia que las trayectorias de muchos de estos sujetos no están en función de lo que la sociedad hoy en día demanda de ellos/as, o en su defecto, que la sociedad aun no cumple o entrega las condiciones necesarias (aun poco conocidas) para que sus jóvenes permanezcan en la ESUP.

Sumado a esto, Sepúlveda (2010) apuesta por la influencia de esta línea de investigación en la discusión sobre los modelos de formación actuales, o sobre propuestas de articulación de la educación secundaria con la superior, debido a que la intervención pública resulta sumamente

pertinente para apoyar la transición entre ambos niveles educativos, lo cual vuelve relevante la investigación que genere insumos para la creación de políticas asociadas a estos temas.

Por último, en función de los/as estudiantes que serán parte de esta investigación, cabe destacar lo relevante que resulta indagar en estos nuevos proyectos que promueven el acceso a la educación superior, principalmente para conocer nuevos antecedentes que se escapen hasta el momento de la implementación de estos incipientes programas de inclusión, y por supuesto, avanzar en una mejor propuesta de acceso, permanencia y egreso.



### **III. MARCO TEÓRICO**

En el presente apartado, se presentan las bases teóricas que orientan la investigación.

El enfoque biográfico-narrativo se asumió como el marco general para el sujeto en cuestión: jóvenes y el fenómeno que se quiere comprender: sus trayectorias educativas. Además, para poder entender sus movimientos históricos, se revisó el concepto de estrategia como clave a la hora de aspirar a ingresar a la ESUP.

Por lo tanto, al abordar las trayectorias educativas desde las experiencias, expectativas y disposiciones de los/as estudiantes universitarios se requiere una perspectiva que permita conocer la forma en que los sujetos construyen su biografía e incorporan las experiencias pasadas en sus vidas, avanzando hacia una conceptualización que considere la subjetividad juvenil, donde el sujeto es entendido como producto de los procesos de construcción discursiva y articulación de una posición en relación con otros (Arfuch, 2002; Haye et al., 2008).

#### **1. Enfoque biográfico-narrativo**

La sola mención de lo biográfico remite, en primera instancia, a un universo de géneros discursivos consagrados que tratan de aprehender la cualidad evanescente de la vida oponiendo, a la repetición abrumadora de los días, a los desfallecimientos de la memoria, el registro minucioso del acontecer, el relato de las vicisitudes o la nota fulgurante de la vivencia, capaz de iluminar el instante y la totalidad. Biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, de esa obsesión de dejar huellas, rastros, inscripciones, de ese énfasis en la singularidad que es a un tiempo búsqueda de la trascendencia (Arfuch, 2002, p. 17).

El enfoque biográfico-narrativo en las ciencias sociales tiene su auge en paralelo con las crisis de la modernidad. Es decir, una vez que cae en crisis la investigación positivista, se apostó en la investigación por el retorno de la voz de los sujetos para dar cuenta de fenómenos sociales (Bolívar y Porta, 2010). A partir de este momento, este enfoque es visto desde las ciencias sociales como una herramienta para abrir el mundo de aquello que desapareció en la modernidad,

de los/as "sin voz", de lo cotidiano, de la identidad, de las interrelaciones, etc. (Bolívar en Porta, 2010).

En las ciencias sociales, presentar las palabras de otros como objeto de investigación "es la expresión más directa de una realidad social que tiene existencia más allá de los sujetos que la corporizan" (Arfuch, 2010, p. 186), entregándole a la investigación social un matiz distintivo que, sin duda, aporta y complementa a cualquier análisis de tipo cuantitativo

Por lo tanto, la palabra del sujeto, su **subjetividad**, emerge como objeto del conocimiento y la narración biográfica como materialidad de la misma (Bolívar en Porta, 2010). Y tal como lo presenta la cita que abre este capítulo, se concretan en diversos géneros tal como las biografías, autobiografías, historias de vida, memorias, etc. (Arfuch, 2012 en Saraza, 2012). Todas ellas, configuradas en el diálogo, y que en el caso específico de las ciencias sociales, enfocada al requerimiento del investigador y sus preguntas.

En resumen, el enfoque biográfico-narrativo, "abre el espacio a la pluralidad de voces, a la escucha, en el sentido de una apertura hacia el otro, y otorga un lugar de relevancia a la subjetividad y la experiencia" (Arfuch, 2012 en Sarasa, 2012, p. 189).

Por su parte, el relato biográfico es un género literario que posee diversas pautas que lo guían: temporalidades, secuencia de hechos, trama, sentido, etc. Lo que lo hace particular en su género es que el habla nace desde el "yo" más próximo, de aquel que lo vivió, pero que a pesar de aquella condición única, no deja de ser una narración ficticia, no equiparable a lo "real" (Arfuch, 2002 en Sarasa, 2012). Por lo tanto, el/la investigador/a, debe tener en consideración que desde la perspectiva presentada no se puede hacer una equivalencia entre el narrador (autor) y lo que cuenta de sí mismo. Esto último se debe entender como la narración de un personaje, es decir, no hay posibilidad de una narración íntegra del sí mismo. Es una ficción, aunque parezca adecuarse a lo realmente vivido.

La técnica comúnmente utilizada en estas disciplinas para abrir el espacio de la pluralidad de voces y lograr responder aquellas inquietudes establecidas como relevantes por el investigador, es

la entrevista. Y en específico desde este enfoque, es la entrevista biográfico-narrativa la que permite un acercamiento al fenómeno en cuestión.

Si bien, en este apartado no nos detendremos a revisar en específico qué es y cómo se realiza una entrevista biográfica, es necesario comprender la misma a la luz de este enfoque, para así, entregarle sentido al análisis propuesto.

La entrevista se concibe desde lo biográfico "**como una invención dialógica**" (Arfuch, 2010).

Primero, **dialógica**, porque se concibe desde un espacio conversacional, interactivo, que hace del encuentro entre los sujetos una escena fundamental para la investigación y en donde la autoría y construcción de aquella escena tiene como **protagonistas** a todos/as los/as participantes de la interacción, es decir, tanto enunciador como destinatario (Arfuch, 2002). Para Arfuch, 2012 (en Sarasa, 2012), la entrevista narrativa no es sólo una aplicación mecánica de preguntas para configurar un saber particular, sino, una instancia de "mutua implicación existencial".

De esta forma, aparece la figura de la autoría conjunta, es decir, cada enunciado dicho en la interacción se define "por el hecho de ser destinado, dirigirse a alguien, un otro por y para quien se habla, por lo que asume un carácter de respuesta" (Arfuch 2012 en Sarasa, 2012, p. 189). Esta respuesta está inmersa en una escena en donde se pone en juego la subjetividad de los participantes, la solicitud y autoridad académica del entrevistador, los marcos de referencia compartidos (o no), el escenario institucional, el sentido común, etc. (Linell, 1998; Arfuch, 2002).

Y por otra parte, la entrevista es una **invención**. Ambos participantes se crean como personajes que no han tenido ningún recorrido prefijado para la interacción presente. Por lo tanto, nada de lo que suceda en ese encuentro tendrá existencia independiente en otro lugar; no se cuenta siempre la "misma" historia a pesar de evocar los mismos hechos y de que se pongan en juego tanto la memoria como los archivos (fotos, documentos, videos, etc.) (Arfuch, 2002; 2010). Como diría Benveniste (1974 en Arfuch, 2002, p. 73) "nunca recobramos nuestra infancia, ni el ayer tan próximo, ni el instante huido al instante".

Para Reguillo (2000)

La entrevista tiene una intencionalidad: la construcción de un texto analizable; pero esta intencionalidad se ve tensionada por la tentación de una relación instrumental con los entrevistados a los cuales se despoja de su propia historia y de su rostro concreto para convertirlos en esos "informantes anónimos" que sólo son importantes en tanto productores de un discurso y "parte" de un proceso de investigación; al mismo tiempo se corre el riesgo de sobre dimensionar la relación personal y olvidar que cada entrevistado representa un "lugar" social y que más allá de las historias personales, su discurso es importante y pertinente en tanto la expresión, desde un lugar histórico y social, de ciertas maneras de entender y decir el mundo, con las que el(la) investigador(a) puede o no estar de acuerdo (p. 202).

## **2. Sujeto Juvenil**

El concepto juventud, teóricamente ha sido objeto permanente de discusión e indagación, esto, porque actualmente se considera la existencia de nuevas y diversas formas de expresión y organización, lo que, por supuesto, complejiza y da lugar a diversas formas de comprender al sujeto juvenil.

Esa misma complejidad se puede observar en las trayectorias educativas de estos jóvenes, ya que hoy en día se plantea que existen variadas y posibles transiciones y trayectorias que los jóvenes están llevando a cabo en sus vidas, en relación, por ejemplo, a la educación, trabajo, familia, etc.

Por lo tanto, para observar las trayectorias es importante mencionar cómo estas se conforman, sus transiciones y las estrategias que los sujetos utilizan para ir cambiando el rumbo de aquella trayectoria. Lo anterior permitirá la comprensión de este sujeto juvenil y su conformación a partir del relato de su trayectoria educacional.

## 2.1 Conceptualización de juventud

La conceptualización de juventud ha sido pensada, en sus diversas formas, como una construcción histórica, social, relacional y cultural, para así, dar cuenta de lo dinámico y cambiante de esta categoría (Dávila, 2005).

Es común, que en una primera aproximación hacia el término de juventud, se piense en la edad, ya que la edad y el género han sido usados en las diversas sociedades como base de las clasificaciones sociales. A partir de esa lógica, juventud sería una categoría etaria propia del plano de las mediciones (Margulis, Urresti, 1996). Asimismo, es comprendido como un tramo biográfico, que va desde la pubertad física hasta la emancipación familiar plena (Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M., 2006).

Sin embargo, es un término socialmente variable, esto porque los significados y tiempos asociados a la noción de juventud se modifican en cada sociedad, y dentro de la misma sociedad, a lo largo de su historia y por medio de sus divisiones internas, como también, sólo en algunas se configura como un periodo y/o categoría socialmente visible (Abramo, 1994).

Es por ello también, que se reconoce un conjunto de miradas distintas sobre la juventud: desde la definición geográfica de aquel grupo, hasta su construcción como fenómeno de expresión cultural, pasando por la mirada de la psicología evolutiva y la socialización (Sandoval, M. 2002). Sin embargo, las imágenes más recurrentes sobre la juventud la definen como sujetos en tránsito hacia una condición de actores sociales, como también, individuos con una especificidad cultural y expresiones propias de su condición juvenil (Sandoval, J. 2003).

De hecho, si hay algo que puede definir a la juventud como «etapa de la vida» es precisamente la ocurrencia de una serie de cambios que van desde los de orden estrictamente biológicos hasta los cambios de condición social. Durante la juventud cambian los cuerpos, se obtienen derechos cívicos, se crean identidades y nuevos referentes culturales, se establecen relaciones de pareja, muchos se convierten en padres o madres, algunos trabajan, se adquieren oficios, otros se hacen independientes..., todos

hitos que en su conjunto le van definiendo la forma y marcando el ritmo a este tránsito (Dávila y Guiardo, 2008, p.49).

Asimismo, *el Estudio sobre las nuevas dinámicas de la cultura juvenil* (Haye, Cornejo, Cotet, García, Larraín, Reinoso y Valdivia, 2008), declara que las diversas categorías con las que se intenta caracterizar a los/as jóvenes no son suficientes para describir las complejidades vividas por ellos/as. Esto sucede debido a que existen nuevos y variados modos en que esta población se expresa, se comunica y organiza, entre ellas, las diversas y cambiantes tecnologías de la información y comunicación, las redes sociales (presenciales y virtuales) y modos de expresión que dan cuenta de un impacto transversal y en donde se mezcla la vida tanto privada como pública de este grupo, dando lugar a nuevos espacios en el cual se configura y complejiza la percepción del sí mismo y del entorno.

## 2.2 Trayectorias y transiciones de vida

### *i. Trayectorias*

Para Díaz (2007), la socialización de los sujetos y su influencia en la construcción de roles sociales y su identidad ocurren en contextos y procesos que configuran trayectorias particulares, las cuales, se encuentran marcadas por el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario.

Elder (1998) puntualiza que las fuerzas históricas darían forma a las trayectorias que seguirían la familia, la educación y el trabajo de las personas. Dichas trayectorias, influirían en las diversas formas de desarrollo personal. A partir de esto, los sujetos tendrían la oportunidad de elegir entre determinadas vías a seguir, opción que ocurriría determinada en cierta medida por el contexto social, cultural e histórico en que se encuentran, definiendo de este modo posibilidades y limitaciones para las siguientes fases de sus trayectos vitales.

El término de los estudios, la independencia, el ingreso al mundo laboral y la constitución de una familia serían, según Elder (1998) las fases de mayor significación en el trayecto de vida en cuanto a su influencia sobre las posteriores fases. Este autor señala que en el trayecto de vida las

personas irían acumulando ventajas y/o desventajas sociales según como se resuelvan estas etapas de la trayectoria vital. Así, tarde o temprano, las opciones tomadas, el momento histórico que cada generación debe enfrentar, la posición social que ocupen los distintos individuos en relación a otros de su generación, tendrían consecuencias en el largo plazo, incidiendo en los sucesivos contenidos y condiciones de realización de las diferentes fases de sus trayectos de vida.

En concordancia con esto, Pierre Bourdieu (1988) postula que “a un volumen determinado de “capital heredado” corresponde un “haz de trayectorias” más o menos probables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes” (p. 108). Es decir, las condiciones sociales son reproducidas permanentemente según donde se ubique un sujeto y las condiciones estructurales de las que es parte, determinando así las trayectorias de cada persona.

Para Dávila y Guiardo (2008) la trayectoria está puesta en el plano social, en las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social. Es así que en el análisis de las trayectorias importan tanto esas posiciones, como las disposiciones subjetivas que producen (como producto y producción) esos cambios de condición. Lo que importa observar, por ejemplo, son los grupos sociales de origen, el nivel educacional, el trabajo al que se accede, y con ello, su valoración social y simbólica asociada (Dávila, Guiardo, y Medrano, 2005).

## *ii. Transiciones*

Para entender a cabalidad el concepto de trayectoria es necesario conocer el de transición. Para Elder (1994 en Sepúlveda, 2010) la transición es un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico vital. Asimismo, se comprende como un estado de mucha incertidumbre y que puede afectar en la toma de decisiones de los/as jóvenes (Casal et al., 2006).

Son numerosos episodios en que se desagrega y que se vuelven distintivos dependiendo de cada trayectoria, marcando cambios en el estado, o situación de los individuos al interior de la sociedad, como también, generando nuevas habilidades, cambios en la percepción de sí mismo y en la relación con otros y el entorno.

### *iii. Elementos contextuales influyentes en la trayectoria*

Para Casal et al. (2006), las trayectorias juveniles pueden comprenderse de mejor manera observando los elementos contextuales. Entendidos por ellos, como la familia, las experiencias personales significativas y el entorno social.

En primer lugar, las experiencias personales significativas poseen un gran impacto en la vida personal, y por ende, una influencia en el desarrollo de las trayectorias. Estos momentos, generalmente se asocian a la vida social, del ocio, cultura y relación entre pares, y por supuesto, tienen efectos positivos y/o negativos en las personas (Casal et al., 2006).

En segundo lugar, la familia, la cual se puede entender desde dos puntos de vista. Primero, observando los determinantes de origen: clase social, cultura, etnia, etc. y segundo, visualizando que la familia se encuentra presente a lo largo de toda la trayectoria personal. Elementos que deben ser considerados a la hora de comprender el contexto del sujeto (Casal et al., 2006).

Por último, el entorno social, enfocado particularmente en el grupo de pares, posee un peso importante en la toma de decisiones, como también, en la autopercepción de los sujetos (Casal et al. 2006).

### 2.3 Trayectorias educativas y estrategias

La composición familiar del estudiante (presencia de ambos padres y existencia de hermanos), la escolaridad de los padres y las expectativas que ellos tengan sobre los logros educativos de sus hijos, también se presentan como condiciones socioculturales relevantes para comprender las trayectorias educativas (Castillo y Cabezas, 2010). Para Montes y Sendon (2006), hay que detenerse en el vínculo que existe entre la situación o condiciones de partida del sujeto (capital familiar, posibilidades de seguir estudios superiores, de inserción laboral, etc.) y la disposición, es decir, gusto por la escuela, la tradición escolar familiar, etc. Así como también en las expectativas y planes que los/as jóvenes y sus padres, en conjunto con las escuelas, ponen en juego para definir sus acciones futuras.



Oyarzún e Irrazabal (2003) describen dos tipos de posibles trayectorias educativas. En primer lugar se encuentran las trayectorias lineales. Estas se caracterizan por poseer etapas definidas claramente, no sobrepuestas, en donde los diversos ámbitos de la vida del sujeto están organizados y diferenciados socialmente por diferentes instituciones. Por ejemplo, una vez fuera de la escuela un/a joven se dedica a trabajar, sin combinar ninguna de las dos labores. La segunda posible trayectoria que realizan los/as jóvenes, son las trayectorias sincronizadas, es decir, llevar a cabo al mismo tiempo más de una actividad o que van y vuelven permanentemente a realizar las mismas actividades.

A partir de esta apertura de posibles trayectorias, y en concordancia con la diversidad de oferta educativa, las expectativas y proyecciones que tienen los/as jóvenes más excluidos hacia el futuro muchas veces son bastante optimistas por el avance que han tenido, por ejemplo, en comparación a sus propias familias, como también, por las posibilidades económicas que se abren para ellos/as. Por lo tanto, muchas veces aquello que define qué es lo que quieren hacer una vez terminada la educación media, se mueve entre las intenciones y méritos personales, y sus condiciones estructurales que determinan sus posibles opciones presentes y futuras (Castillo y Cabezas, 2010). Sin embargo, cuando aquellas condiciones estructurales o desigualdades de origen se intentan superar, emergen ciertas dificultades que resultan complejas de revertir o compensar (Dávila y Guiardo, 2008).

Es por ello, que existe un desajuste importante entre las altas aspiraciones y las pocas posibilidades de cumplirlas debido al acceso desigual a las oportunidades por los orígenes sociales, los bajos capitales heredados y la escasa movilidad social que ofrece la sociedad chilena. Estos/as jóvenes deben extremarse en esfuerzo y capacidad para acumular capitales, preferentemente por la vía de la mayor escolarización. Y si bien, en los últimos años las posibilidades de ingreso a la educación tanto secundaria como superior se han ampliado, las dificultades del camino se acentúan en la medida que los estudiantes avanzan en el sistema (Dávila y Guiardo, 2008), ya que la expansión del sistema no necesariamente ha reducido las desigualdades sociales de clase en cuanto a las oportunidades de logros educativos. Las

desigualdades son difíciles de eliminar, y tienen por supuesto efectos en la reproducción de las desigualdades intrageneracional e intergeneracionalmente (Atria, 2004).

### *Estrategias*

Estas disposiciones estructurales que dificultan el camino de los/as jóvenes que abren sus expectativas hacia el futuro, también pueden romperse cuando se generan prácticas disruptivas que son posibles cuando se desarrollan nuevas condiciones históricas, que pueden permitir reorganizar aquellas disposiciones estructurales (Castillo y Cabezas, 2010; Gluz, 2006).

Para Castillo y Cabezas (2010) hay que partir por la concepción de que el sujeto es un ser activo, consciente y reflexivo, lo cual le permite comprender su situación, reinterpretar y activar un cambio, para no permanecer en las condiciones de reproducción que supuestamente lo determinan. Esta capacidad, que interviene entre la biografía y la estructura “implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí” (Baeza, 2007, p.7; Woods, 1983 en Castillo y Cabezas, 2010), como también, movilizar la capacidad de leer el entorno y adaptarse a él como mejor parezca.

Para Dubet y Martucelli (1998) es la institución escolar la que enseña a los sujetos a utilizar estas estrategias, sobretodo dado las condiciones actuales de masificación, de jerarquización y diversificación dentro de las escuelas y entre escuelas. Esta noción de estrategia permite imaginar un salto de la mirada determinista de Bourdieu a una que intente demostrar que existen herramientas para poder resistir esta reproducción. Para Baeza (2007), el pertenecer a un grupo social, o poseer ciertos capitales económicos, sociales, culturales o simbólicos no ayudan a predecir actualmente una trayectoria, a pesar de reconocer de que existen muchas condicionantes que influyen en ella. Para este autor los/as jóvenes poseen actualmente condiciones para acceder y avanzar en espacios cada vez más abiertos y que antes les eran negados (educación, trabajo, vivienda, etc.). Es así, que como ejemplo existen variadas trayectorias educativas de ciertos niños/as y jóvenes que escapan a lo socialmente esperado (Castillo y Cabezas, 2010), teniendo variados e importantes éxitos académicos que supuestamente no estarían al alcance de ellos/as.

La investigación de Castillo y Cabezas (2010) presenta en sus resultados algunos elementos que pueden ser comprendidos como estrategias por parte de un grupo de estudiantes primera generación en la ESUP. Entre ellos, cambiarse de establecimiento durante el paso de la educación básica a la media, tener claridad de los objetivos futuros antes de egresar de la escuela, la preparación a la PSU (preuniversitario por ejemplo) y su posterior rendición, y por último, la preocupación por reunir recursos económicos para el futuro en la ESUP (por medio del trabajo).

Si bien, anteriormente las estrategias fueron presentadas por Castillo y Cabezas (2010) como movimientos o acciones que llevaban a cabo los/as estudiantes para lograr el objetivo de ingresar a la ESUP, la presente investigación, propone observar a nivel más cotidiano qué estrategias hoy en día resultan relevantes para los/as estudiantes en su paso por la universidad. Entendiendo como cotidiano acciones que les resultan funcionales para adaptarse, tener logros, y solucionar situaciones conflictivas en la ESUP.

Los elementos teóricos recién presentados intentan acercarse a la comprensión las trayectorias educativas de sujeto juvenil que ha ingresado a la educación terciaria por medio de programas universitarios que buscan promover la equidad. Desde ese marco, se presentaron algunas investigaciones que dan cuenta de ese contexto hoy en Chile, como también, diversas revisiones sobre cómo se comprenden las trayectorias de los jóvenes hoy en día y qué elementos aparecen relevantes de observar en ese contexto. Cabe destacar, que todos estos elementos se concebirán desde un enfoque biográfico-narrativo, el cual da relevancia a la subjetividad del sujeto como forma de generar conocimiento, y además, "da voz" a aquellos que han sido históricamente excluidos. Y que si bien, esa exclusión no es tan evidente en los casos escogidos debido a su posición de "estudiantes universitarios", sin duda, su condición económica y su categoría juvenil podrían dar cuenta de lo contrario.

## **IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo general**

Comprender las trayectorias educacionales de jóvenes que ingresan a la Educación Superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso.

### **Objetivos específicos**

- Indagar episodios significativos de la trayectoria educacional que los/as estudiantes expresen como relevantes en su paso por la educación terciaria
- Indagar en estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior
- Describir espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional
- Analizar las disposiciones y expectativas que tenían y tienen los/as jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación
- Analizar cómo el sujeto se narra a sí mismo, y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa.

### **Supuestos de la investigación**

Para orientar la construcción del problema y la metodología, se formularon algunos supuestos sobre los sujetos y sus trayectorias, que son necesarios de explicitar para dar rigurosidad al trabajo realizado

- En las trayectorias hay episodios y espacios determinantes para la toma de decisiones futuras y que resultan relevantes en cómo se comprende el presente
- La percepción de los sujetos sobre sus capacidades están mediadas por sus logros personales, y por lo que otros perciben sobre ellos

- Los sujetos al reconocer dificultades personales, son capaces de resolverlos estratégicamente, movilizando variados recursos tanto individuales como colectivos
- Las familias de los sujetos tienen un rol trascendental en la instalación de expectativas de formación futuras, según sea la valoración que estas tengan sobre la educación de sus hijos
- La reflexión sobre la propia historia educativa, favorece la construcción de significado de la misma y hace emerger una posición respecto de sí y los otros/as

## **V. MARCO METODOLÓGICO**

### **1. Justificación de la metodología**

La necesidad de describir la trayectoria para conocer como los sujetos han construido la percepción de sí mismos y de su paso por el sistema educativo, requiere de una perspectiva que nos permita interpretar la forma en que los sujetos construyen su biografía e incorporan esas experiencias pasadas en sus vidas, de manera de conocer los quiebres y las continuidades que marcan el sentido de una trayectoria juvenil. Tal como se planteó en el marco teórico la perspectiva o enfoque biográfico-narrativo, por medio de la entrevista biográfico- narrativa (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Para este enfoque, hay que tener en cuenta que los sujetos son portadores y productores de historicidad. Aquello implica que todo proceso global es integrado en la vivencia y en el relato del sujeto. Es así, que este enfoque se define como:

el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo. Lo cual incluye una selección consiente e inconsciente de recuerdos, de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente; y su interpretación mediada por las experiencias posteriores (Buotempo, 2000, p. 2).

Desde este sentido, el enfoque biográfico-narrativo es pertinente porque considera relevante la historia personal de un sujeto, y la relación que existe de ese relato con las condiciones estructurales de una sociedad completa.

Cabe mencionar que el concepto de trayectoria, ha sido principalmente entendido e indagado a partir de investigaciones de índole cuantitativa (Sepúlveda, 2010). Ello, ha revestido una complejidad a la presente investigación, debido a la dificultad de acceder a estudios empíricos en donde se indague desde una profundización más bien cualitativa.

## **2. Metodología Cualitativa**

La presente investigación se plantea desde una perspectiva cualitativa, la cual apunta a la comprensión de la sociedad y búsqueda de sus significados tomando en cuenta las concepciones de los sujetos, desde las propias palabras de las personas, es decir, desde su subjetividad (Taylor y Bogdan, 1986).

### 1. Diseño de investigación

#### *i. Unidad de estudio*

El grupo de estudio requerido para llevar a cabo la investigación son jóvenes que ingresaron a la universidad por medio de las dos acciones afirmativas mencionadas anteriormente que promueven el acceso a la educación superior: Sistema de ingreso prioritario de Equidad Educativa [SIPEE] y Propedéuticos. En el primer caso se trabajó con jóvenes ingresados en el año 2010 a la Universidad de Chile por medio de este cupo especial y llevan cursado al menos tres años en la carrera.

En el caso del Programa Propedéutico, se trabajó con jóvenes de la Universidad de Santiago y la Universidad Católica Silva Henríquez, con al menos tres años en la universidad.

#### *ii. Criterios de selección de los casos*

La unidad muestral se seleccionó a partir de los intereses teóricos de la investigación y su pertinencia contextual, es decir, sujetos que son parte de las acciones afirmativas mencionadas, y con las siguientes características sociales: jóvenes entre 19 y 21 años, con condiciones socioeconómicas vulnerables y pertenecientes al quintil I y II.

En cuanto a las condiciones educativas, el criterio utilizado fue que el/la joven perteneciera a la primera generación de su familia en ingresar a la ESUP. Esto, porque marca una diferencia con los/as estudiantes “herederos” de un capital sociocultural que les permitió acceder a la formación superior.

Otra condición necesaria, y dada por los requisitos propios de cada programa, es que hayan ingresado de manera directa de la escuela a la universidad, para así dar continuidad a la historia

educativa que cada estudiante pueda relatar, como también, observar con mayor claridad las condiciones que se ponen en juego sólo por el hecho de tomar la decisión de qué, dónde y cómo estudiar.

Se requirió además que los/as jóvenes estuvieran cursando el segundo o tercer año de la carrera o bachillerato, dado que los dos primeros años resultan críticos en la continuidad de los estudios. Y como última condición, que existiera equidad de género en la participación en las entrevistas.

La cantidad de casos definida por cada institución fue de 2 jóvenes, sujeta a cambios en el caso que el análisis diera cuenta de una saturación en la información.

### *iii. Estrategias de acceso a los casos*

Para acceder a los/as estudiantes que cumplieran con el perfil muestral, se generó un primer contacto con las instituciones que acogen los programas de Propedéutico y SIPEE, específicamente con los encargados de estos proyectos en las tres universidades mencionadas. Para ello, se solicitaron reuniones con quienes encabezan el proyecto en las tres Universidades. En estas, se presentó el estudio y se acordaron las condiciones que se ofrecen para realizar la entrevista. En todos los casos se les entregó un consentimiento informado el cual fue firmado por las autoridades de cada programa. (ANEXO 4 "Consentimiento informado institucional")

Posteriormente se dio paso a la negociación individual con los/as posibles participantes, dándoles las mismas garantías mencionadas anteriormente, una presentación sobre las condiciones de trabajo (duración aproximada de las entrevistas, necesidad de grabarlas, etc.), entregar e informar consentimiento y en el caso de que el/la estudiante aceptara participar, acordar día de las sesiones. Por último, se enfatiza en la libertad que posee el sujeto frente a la propuesta realizada, la cual puede rechazar cuando él/ella quiera (Cornejo et al., 2008). (ANEXO 5: "Consentimiento informado sujetos")



Es así, que el grupo participante de la investigación quedó compuesto de la siguiente forma:

| Universidad/Caso     | Caso 1   | Caso 2  |
|----------------------|--|---|
| <b>Universidad 1</b> | Mujer, segundo año carrera humanista, bachillerato | Hombre, primer año carrera ingeniería, bachillerato |
| <b>Universidad 2</b> | Mujer, tercer año carrera humanista                | Hombre, tercer año carrera humanista                |
| <b>Universidad 3</b> | Mujer, tercer año carrera humanista                | Hombre, primer año carrera ingeniería, bachillerato |

Cabe mencionar que sólo uno de los casos no cumplió con el criterio de ingreso del año 2010, debido a que la universidad 3 ningún hombre que haya ingresado ese año accedió a la entrevista, por lo que se decidió solicitar en la generación de ingreso posterior.

*iv. Técnica de producción de información*

La técnica de producción de información fue la entrevista biográfico- narrativa. En esta los sujetos son invitados a reconstruir su historia de vida o ciertas etapas de ella, por medio de diversas temáticas que estimulan a los/as entrevistados/as a recordar episodios sobre su vida familiar, afectiva, educativa, profesional, etc. (Bolívar, 2001; Parrilla, 2004). La historia relatada contiene descripciones y experiencias de los acontecimientos importantes de la vida de una persona, o una parte de ella, desde las propias palabras de quien las vive (Taylor y Bogdan, 1984).

Para Bolívar (2001), la entrevista biográfico-narrativa también supone un proceso de reflexión, un autodescubrimiento sobre las experiencias que se han destacado en la vida de cada persona.

También, puede entenderse como una co-producción dado el lugar de escucha activa que posee quien entrevista.

En general, la entrevista puede ser una oportunidad de construir su propio punto de vista sobre sí mismos y el mundo, y poner de relieve el punto a partir del cual se ven y ven al mundo, se vuelven comprensibles y se justifican (Pereira, 2004, p.27).

En este contexto, este tipo de entrevista intenta producir un relato que dé cuenta de la subjetividad de los sujetos en una situación de interacción específica como resulta ser la entrevista. No se debe perder de vista, a partir del enfoque presentado, que aquello que se construye en ese espacio está en función de variados elementos que determinan que ese momento sea único (demanda del investigador, condiciones de producción, espacio físico, sentido común etc.) (Arfuch, 2002)

En la práctica, se recomienda que esta entrevista se lleve a cabo en más de una sesión. Lo común, es que sea entre dos y cuatro encuentros en donde se logre después de cada uno de ellos dilucidar aspectos poco claros de la sesión anterior, como también, desplegar la narración, profundizando la historia a partir del vínculo que se genera entre los participantes de la entrevista. Para la presente investigación, se optó por llevar a cabo dos sesiones debido a la dificultad en el tiempo que poseían los sujetos a entrevistar (Cornejo et al., 2008; Parrilla, 2004). En cada una de ellas se solicita autorización para la grabación de la entrevista y se acuerda la entrega de las transcripciones de cada encuentro, para que el entrevistado/a pueda revisarla y retomarla en el encuentro siguiente. Los relatos fueron transcritos en su totalidad, y se solicitó a los/as transcriptores/as el uso de un protocolo de transcripción que permitiera plasmar parte de la riqueza del relato (risas, volumen, interrupciones, suspiros, silencios, modismos, etc.) (ANEXO 6 "Protocolo de transcripción"), y el resguardo tanto de la identidad del narrador/a como de los lugares, personas, etc. siendo estos modificados por el transcriptor (Cornejo et al., 2008).

*v. Construcción del instrumento producción de información y procedimiento de las entrevistas (ANEXO 7 "Instrumento producción de información")*

La construcción del instrumento se basó en investigaciones donde se proponen elementos claves a considerar en la entrevista biográfica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; García, 2009; Parrilla, 2004).

En la primera sesión de la entrevista, posterior al primer encuentro (descrito anteriormente) se propone generar una auto-presentación (García, 2009), la cual tiene como objetivo abrir la entrevista bajo el control del entrevistado/a, con cuestiones que conoce de manera libre según su propio interés. Este momento permite generar un clima distendido y obtener una auto-visión preliminar del entrevistado/a.

Luego, se da comienzo a la entrevista propiamente tal por medio de una pregunta generadora, la cual intenta que el entrevistado cree una narración improvisada, en la cual, se da un lugar relevante o de hilo conductor, en este caso, sobre su historia educacional. Durante el relato, el entrevistador/a no interviene, minimizando las interrupciones intentando favorecer la narración del sujeto. Asimismo, una vez que este/a último/a da por terminada la narración, el/la entrevistador/a profundiza en elementos que no se detallaron con exactitud durante el relato (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Flick, 2004; García, 2009; Parrilla, 2004).

Por lo anteriormente descrito, el instrumento para la recolección de datos posee sólo una pregunta generadora. No obstante, se definieron tópicos básicos ligados al tema de trayectoria educativa, y en el caso de que se hayan abordado de manera superficial por el/la narrador/a, o simplemente no hayan aparecido, se profundizaba en ellos en la última parte de la entrevista.

Una vez finalizado el primer encuentro, se acordó la entrega de la transcripción al entrevistado/a días después, para que en la segunda sesión tanto el/la entrevistador/a como el/la entrevistado/a hubiesen leído la entrevista y así profundizar en temas que, según criterio de ambos, quedaron poco claros.

El objetivo del segundo encuentro fue profundizar en ideas poco claras, aspectos que no fueron considerados según los tópicos propuestos, elementos destacables en función de los objetivos de

la investigación, y por último dar un cierre de las narraciones por medio de una reflexión sobre el proceso de auto-reflexión biográfica realizado y evaluar el proceso de participación en la investigación (Bolívar, 2001; Cornejo et al., 2008). Este encuentro era iniciado con preguntas sobre las impresiones respecto del primer encuentro y el significado que tuvo para el/la narrador/a contar su historia y leer su transcripción (Cornejo et al., 2008).

Por lo tanto esta segunda parte, en términos técnicos, se propone como una entrevista semi-estructurada, a partir de las particularidades de la primera sesión de la entrevista.

#### *vi. Proceso de validación por medio de aplicación piloto*

Una vez construido el instrumento, se llevó a cabo una versión piloto de la entrevista con el fin de poder corroborar in situ los tópicos a ser abordados, y las dificultades y potencialidades que posee la misma. Realizada la primera fase de la entrevista se revisó y analizó la transcripción y las notas de campo para definir qué elementos se debían abordar en la segunda entrevista, como también, qué elementos fueron poco relevantes para los objetivos de investigación o mal planteados cuando fue realizada.

Luego de realizada ambas fases, se resolvió mantener la entrevista piloto como parte de los casos seleccionados, debido a que los tópicos fueron casi en su mayoría abordados en la primera parte, como también por la riqueza de elementos que aportaban a responder los objetivos de la investigación. De igual modo en este entrevista piloto hubo temáticas que no fueron planteadas adecuadamente o temáticas que no eran necesarias abordar, las cuales fueron omitidas en las siguientes entrevistas.

#### *vii. Propuesta de análisis*

Como señala Cornejo et al. (2008) el trabajo con relatos de vida tiene como punto central las condiciones de producción de estos, por lo que deben ser consideradas tanto en la producción de información, análisis e interpretación. Para ello se utilizaron herramientas de análisis que apuntan a levantar aspectos de la subjetividad de los/as participantes de las entrevistas, como también de los/as transcriptores/as y lectores/as de las mismas, es decir, se considera la subjetividad y reflexiones del investigador/a y su equipo como indisociables del saber científico (Besoin,

2012). Esto se considera tanto para el desarrollo de las entrevistas como para el análisis de la información.

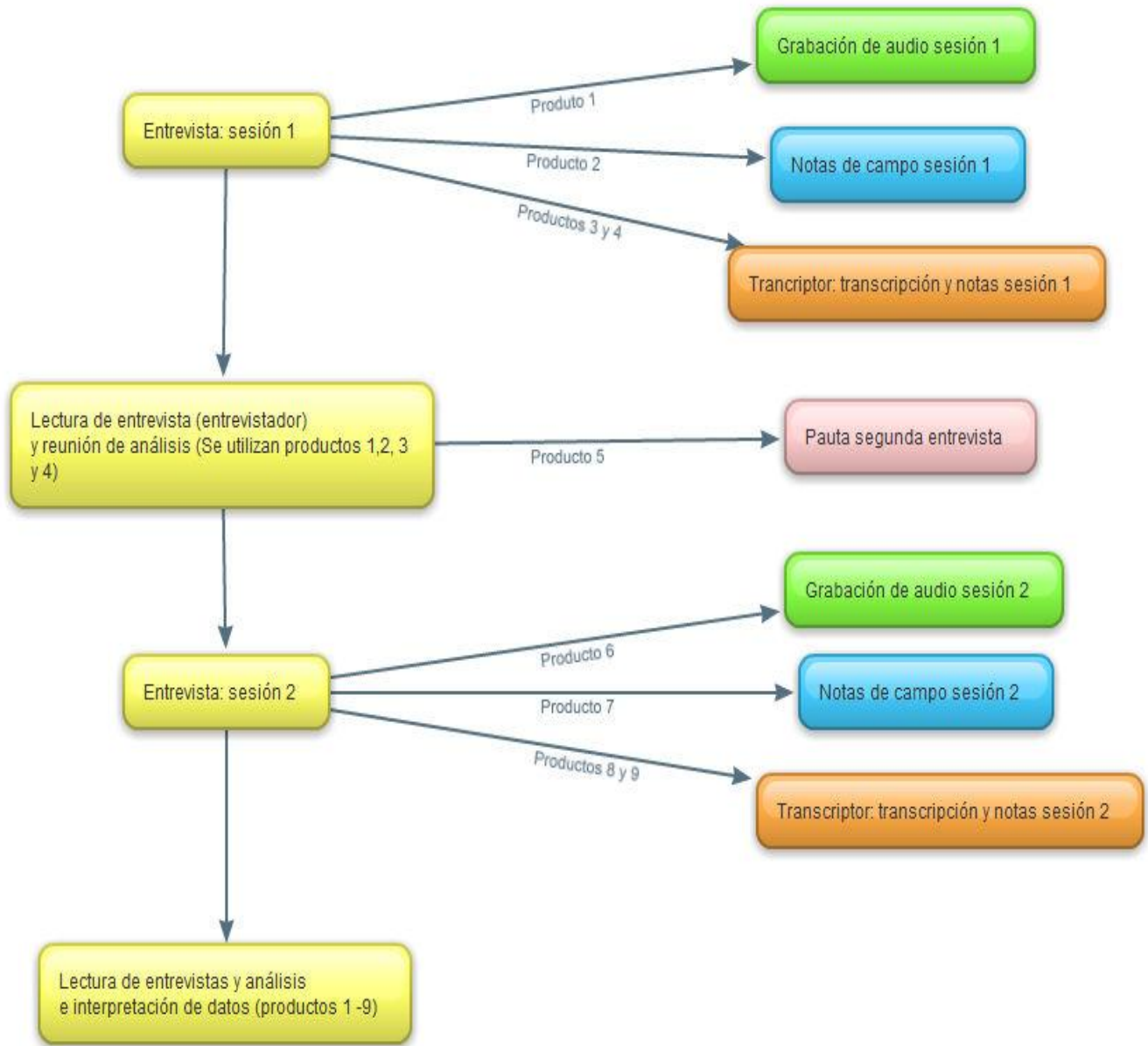
Entre estos se encontraba el diario de campo del entrevistador para registrar notas sobre el lugar, ciertas situaciones, datos, emociones y conversaciones tanto fuera como dentro de la entrevista, con el fin de tener claridad sobre las condiciones de producción del relato y sus implicancias en lo narrado.

Asimismo, previo a la segunda sesión, y cómo era necesario determinar aspectos poco detallados en la primera, complementando la transcripción, se utilizó un dispositivo de análisis para el transcriptor/a, basado en Besoain (2012) en donde se le solicitaba detalles de la experiencia de escucha (comentarios generales, dificultades, reflexiones, emociones, tensiones experimentadas durante la transcripción). Adicionalmente se solicitaba información sobre el contexto de interlocución (desde dónde el/la narrador/a cuenta su historia, desde dónde el/la entrevistador/a se posiciona, qué dificultades tiene este último) y por último, se les solicitaba entregar pistas para la segunda entrevista (temas a profundizar o a introducir). Este documento también era producido en la segunda transcripción para tener en cuenta detalles que posteriormente son considerados en el análisis. (ANEXO 8 "Notas del transcriptor")

Posteriormente, junto a un segundo analista se realizaron las lecturas de las entrevistas, tal como señala Cornejo et al. (2008), en el rol de una "tercera persona exterior", y se revisaron notas de campo y sugerencias del transcriptor para la próxima sesión. Esto permitió levantar los contenidos específicos a profundizar en el siguiente encuentro con los/as narradores/as.

Para comprender mejor la metodología utilizada, se presenta la siguiente figura donde se ilustra de manera clara el procedimiento descrito:

Figura N°1 "Proceso de producción de información"



### 3. Estrategia de análisis e interpretación de datos

La metodología de análisis e interpretación de los datos propuesta en la presente investigación corresponde a un proceso que combina una lógica singular, análisis de cada caso a partir de la entrevista, y una lógica transversal, análisis de todos los casos a partir de ejes analíticos (Cornejo et al., 2008). Lo que permite realizar análisis descriptivo, para luego pasar a una dimensión interpretativa respondiendo con ello a los objetivos del estudio. En ambas lógicas de análisis se utilizaron como métodos, procedimientos relativos al análisis de contenido y al análisis narrativo/dialógico. Esto implica asumir un primer nivel donde la descripción permite conocer los componentes y tramas de las trayectorias y biografías (Cornejo et al, 2012), y luego un segundo nivel discursivo para comprender las disposiciones y posiciones que configuran las subjetividades de las trayectorias, desde las formas en las que se construye la narración (Arfuch 2002; Cornejo et al., 2008)

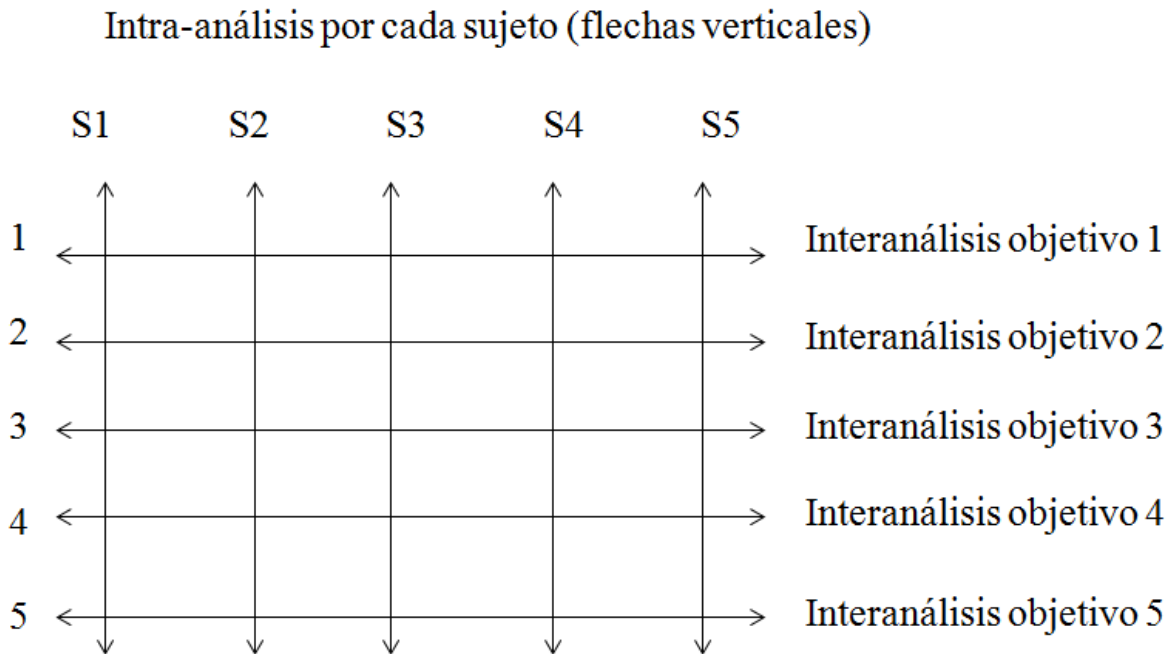
Ambos métodos contemplan la articulación de las diversas herramientas utilizadas y mencionados anteriormente. De esta forma se considera para el análisis la diversidad de voces que fueron levantadas (narrador/a, entrevistador/a, transcriptores/as y analistas). Cabe destacar, que el método presentado no es un método lineal, ya que contempla análisis durante la producción de información. Por lo tanto, si bien se presenta en términos formales de manera lineal, se deben considerar aquellos elementos mencionados que dan cuenta de un proceso de análisis permanente, y no sólo una vez finalizada las entrevistas.

El proceso considera además, instancias de *interanálisis* (Cornejo et al., 2008), conformando duplas de trabajo para los primeros análisis de cada entrevista, otorgándoles una mayor densidad y rigor. Esto también se realiza por la necesidad de instancias de triangulación en estudios de tipo cualitativo. La dupla del primer nivel de análisis estaba conformada por la investigadora y una psicóloga especialista en metodologías cualitativas. Y para el segundo nivel, estaba compuesta por la investigadora junto a una lingüista.

Por último, una vez realizados ambos niveles de análisis, se lleva a cabo un análisis transversal o interanálisis de los resultados, que intenta reunir y comunicar los elementos comunes como

singulares de los relatos de los estudiantes. Para intentar hacerlo más gráfico, se presenta el siguiente esquema:

Esquema 2: Proceso de intra e inter- análisis de los casos



### 1. Análisis de contenido

Analizar el material obtenido implica organizar la información, y saber diferenciar aquellos que resultan útiles para responder la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. En segundo lugar, se vuelve a organizar la información, para identificar los segmentos más significativos de estos. Esta organización, se realizó por medio del levantamiento de códigos y categorías en función de los objetivos de la investigación. Los códigos, son las etiquetas que ayudan a asignar unidades de significado a la información recopilada, y así organizar las citas del texto. Las categorías, permiten agrupar los códigos en unidades que concentran ideas o temas parecidos (García, 2009). Para la codificación y categorización de los datos se consideró la propuesta que emerge desde la Teoría Fundamentada. De esta manera, para conceptualizar los datos se procedió tanto a una codificación abierta como axial de la información (Strauss y Corbin, 2002).



### *Procedimiento*

Se trabajó con una co-analista, de modo de triangular los análisis, levantar algunas interpretaciones y complementar la discusión. Su tarea fue realizar el análisis de algunos casos para posteriormente discutir los resultados de ellos. Esta forma de trabajar con los datos, va en coherencia con una de las propuestas (y apuestas) del enfoque sobre generar una producción conjunta de sentidos (al igual que en la entrevista). Por lo tanto, se promueve no monologizar los relatos, por el contrario, ampliar y sensibilizar la escucha de estos (Arfuch, 2012).

Dentro del análisis de contenido, la estrategia propuesta implicó el análisis singular de los relatos de cada sujeto. En primera instancia se leyeron cada una de las entrevistas para generar un primer acercamiento a los casos. En segundo lugar, se busca reconstruir su narración por medio de la identificación de los espacio/tiempo descritos y desplegándolos en un "Mapa de relato". (Cada mapa es presentado en los resultados por caso). Esto permite una visión general de cada historia y de cómo el sujeto construyó su relato en relación a los lugares que reconoce como parte de su trayectoria educativa. Este mapa se arma en relación a dos elementos: primera fila, se define espacio/tiempo del relato, es decir, dónde el sujeto ubica su historia (curso, colegio, casa, universidad) y una segunda fila en términos generales cuál/es es/son los significados más relevantes de ese espacio/tiempo.

Más adelante, se realizó la codificación de las entrevistas por medio de la utilización del Software Atlas ti, generándose códigos, y posteriormente, categorías (o familias) que intentan responder a los objetivos de investigación, las cuales se presentan en el capítulo de resultados.

Asimismo, en función del marco teórico presentado, es relevante reconocer los episodios significativos de la historia de los sujetos, por lo que se generó un documento donde se define el episodio y el segmento de la entrevista donde este aparece. Metodológicamente se definió dentro del relato, un episodio como significativo, en primera instancia, cuando él/la narrador/a haya contado una historia cargada de detalles, poco fragmentada, con diversos énfasis emocionales o alguna otra marca distintiva que entrega cierta particularidad al episodio narrado en comparación al resto del relato. Una segunda forma de reconocerlo, era cuando el narrador explicita un

momento o etapa como fundamental o significativa en su historia personal (ANEXO 9 "Ejemplo documento episodios significativos").

Una vez finalizado este proceso, se preparó una sesión de presentación de cada caso entre analistas. En esta sesión el analista encargado del caso presentaba el mapa de la narración, los episodios significativos y las categorías generadas, y la co-analista debía leer la entrevista antes de este encuentro.

Esta actividad contemplaba la revisión del caso, y la construcción de análisis e interpretaciones que permiten profundizar la comprensión de la trayectoria educativa del sujeto en cuestión.

## 2. Análisis del discurso narrativo- dialógico

Si no se atiende a las distintas posibilidades de análisis que nos otorgan las diversas trayectorias educativas de los/as entrevistados/as, las realidades de tales entrevistas biográficas se cristalizarían en un procedimiento predominantemente descriptivo. Es por ello, que para dar respuesta al quinto objetivo de la investigación, se utilizó como metodología el análisis narrativo-dialógico. Intentando acercarse a la interpretación y conocimiento de los procesos subjetivos, por medio del componente narrativo, esto supone observar

cómo se cuenta una historia, cuál es el principio, cómo se entrama la temporalidad, cómo se distribuyen los personajes y las voces, qué aspectos se enfatizan o se desdibujan, qué causalidades -o casualidades- sostienen el desarrollo de la trama, qué zonas quedan en silencio o en penumbra... (Arfuch, 2010, p. 28)

Estos elementos permiten considerar aquellos elementos que ayudan a una mejor comprensión de las alternativas de praxis que nos dan las diversas narrativas, las cuales, no funcionan como entes ajenos e historias meramente anecdóticas y separadas entre sí, sino como una constelación discursiva donde cada uno/a de los/as entrevistados/as es una fuente de conocimiento de las diversas realidades educativas. Así como cada uno/a a través de sus experiencias nos revela las distintas posiciones en relación a la institución educativa (universitaria y escolar), la familia, sus compañeros/as y profesores/as (Arfuch, 2002).

Los elementos pragmáticos de este análisis nos ayuda a plantear mediante marcas textuales los diversos posicionamientos de los sujetos a lo largo del relato en relación a algunos de los elementos mencionados anteriormente y que permiten responder el objetivo de esta investigación.

Casamiglia y Tusón en *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (1999) consideran las Deixis (temporal, espacial, social y personal) como elementos operativos para responder a nuestro objetivo, porque éstas anuncian el contexto de habla permitiendo evidenciar los movimientos temporales y espaciales del “yo” en el relato: cómo se nombra (en los distintos segmentos escogidos) y cómo se nombra en relación a espacios o a los otros en su relato. La distinción que hacen las autoras del “Mundo narrado” (tiempo pretérito e indefinido) y “Mundo comentado” (tiempo presente) respondería a estos movimientos. El o la hablante selecciona un origen desde donde habla y desde donde adecua los tiempos verbales.

El material analizado en este caso, fueron los segmentos asociados a los episodios significativos para la trayectoria de los/as estudiante, levantados en la primera fase del análisis. Se decidió centrar la mirada en estos episodios, ya que en ellos se ponen en juego elementos de afectividad, razonamientos y evaluaciones sobre su propia vida, dando cuenta de un material rico en elementos que pueden permitir observar y comprender los procesos subjetivos de los sujetos.

### *Procedimiento*

El análisis discursivo contempló en primer lugar un acercamiento al material mediante su lectura para ahondar un poco más en la historia del entrevistado/a, es un acercamiento más personal e intuitivo con el material puesto que son relatos de vida cargados de elementos emocionales. Por tanto se consideró esto como un primer acercamiento a los relatos de los y las entrevistadas, mediante la entrevista transcrita y las notas de campo.

Posteriormente, de la selección de los episodios significativos, se extraen de cada entrevista por separado aquellos fragmentos que resultan más significativos para plantear el *cómo se cuenta*. Concretamente se marcan en los episodios significativos aquellos elementos deícticos; pronombres personales ("yo", "ellos", "uno", "me"), adverbios (tiempo, lugar, negación, etc.),

adjetivos y tiempos verbales (presente, pretérito perfecto e imperfecto, futuro, etc.) que ayudarán a responder al objetivo cinco de esta investigación.

Las marcas textuales se articularon en función de los elementos que el propio fragmento ofreció. Al respecto, cada fragmento se analiza de manera general y luego se realiza un análisis de aquellos elementos gramaticales que ayudan a profundizar en la explicación más general. A partir de estas marcas deícticas en el relato, el procedimiento que, si bien puede ser parecido en cada caso, los resultados y las posibilidades de análisis que entrega cada entrevista son diferentes. En ese sentido, siempre en cada análisis se pensó en la idea de la escucha plural de voces. Durante este procedimiento cada relato plantea diversas formas de contarse y contar la experiencia educativa, por lo tanto, el análisis se fue ajustando a los elementos que brindó cada relato y no al revés. Es por ello que cada título y desarrollo de análisis expresa un acercamiento diferente en cada caso<sup>4</sup>

### 3. Inter-análisis (transversal)

Una vez finalizado el análisis por cada uno de los seis casos, se lleva a cabo un interanálisis entre los mismos, que posibilita un diálogo entre los elementos de contenido y discursivos de los diversos sujetos, e intenta acercarse a elementos tanto comunes como particulares en los relatos de los sujetos (Alliaud, 2006). El ejercicio que contempló este momento, fue la lectura en detalle de cada uno de los casos según objetivo. Acá se utilizaron diversos análisis realizados en las jornadas con las co-analistas y se levantaron nuevas categorías para intentar dar una lectura distinta, una nueva trama, a las trayectorias narradas.

### **4. Aspectos éticos**

El desarrollo de este tipo de estudio, que plantea el contacto con personas y el uso de información relacionada con ellas, establece ciertos aspectos éticos importantes de considerar con el objetivo de evitar inconvenientes con la institución educacional y los/as participantes de la investigación. En este sentido desde un comienzo se comunicaron los objetivos y etapas implicadas en este estudio. El conocimiento tanto de los aspectos generales de la investigación, como de las

---

<sup>4</sup> Se sugiere revisar en "Resultados en extenso" el ejercicio en detalle del análisis realizado en cada uno de los casos

condiciones materiales y de tiempo requeridas, son claves a la hora de solicitar la participación de los sujetos en la investigación, dejando en claro que es un estudio que intenta abrir una temática que se necesita enriquecer, sobretodo, por las diversas discusiones sobre educación que han atravesado el país durante este último tiempo. Junto con esto, se explicitó constantemente que el estudio podía estar sujeto a cambios durante su desarrollo debido a imprevistos en las condiciones de trabajo.

Debido a que la técnica de recolección de datos seleccionada fue la entrevista biográfica, en donde se ponen en evidencia aspectos íntimos, vivencias, sufrimientos, intereses, etc., de los/as participantes, se estableció desde el inicio un setting de confidencialidad y anonimato respecto de la información que ellos/as proporcionaron, el uso de aquella, y los cuidados que habrían al momento de devolver los resultados a las instituciones.

Asimismo, se les entregó a los/as participantes un consentimiento informado sobre su participación en el estudio, lo cual fue una herramienta clave para que los/as estudiantes aceptaran participar de la investigación de manera voluntaria con la opción de abandonar la misma si es que así lo estimaran.

Un aspecto relevante para el desarrollo de esta investigación fue la participación activa, de la investigadora, dentro del programa SIPEE. Para ello se les informó a los/as participantes sobre quién realiza la investigación, cómo se utilizaría la información y con qué rigurosidad. Además, se solicitó a un profesional ajeno al programa que llevara a cabo las entrevistas en profundidad para evitar sesgos dado el conocimiento cercano que podía tener la investigadora sobre los sujetos. En este caso también se aseguró la total confidencialidad.

En ese sentido, resulta importante destacar algunos elementos éticos que no se deben perder de vista a la hora de realizar y analizar una entrevista biográfico-narrativa (Arfuch, 2002):

- No validar el caso como un ejemplo para generalizar o estereotipar. "La palabra contada no debe entenderse como fuente inmediata de verdad" (Arfuch, 2002, p 188).
- Enfatizar el acto del decir, la producción conjunta de sentido, y no quedarse sólo en los contenidos.

- No monologizar, se debe ampliar y sensibilizar la escucha, tanto para el momento de recolección como el de análisis.

## **VI. RESULTADOS**

A continuación, serán presentados los resultados de la investigación. Estos, se presentan en dos etapas. La primera, es un análisis por caso, ordenados según universidad.

Universidad 1: Natalia y Franco

Universidad 2: Fernanda y Jorge

Universidad 3: Andrea y Néstor

En cada uno de ellos se realiza una presentación del caso, en donde se especifican los lugares por los que transitan en su relato relacionados a su trayectoria educativa (o escolar en su mayoría). Luego, se describen elementos sobre el contexto de la entrevista y las condiciones de producción de esta. Aquellos fueron levantados de las notas de campo y de las notas de transcriptor/a, en donde se detallaban cuestiones como el clima, el espacio físico, las conversaciones informales, las (in)comodidades del/a entrevistador/a y entrevistado/a, etc. que permiten su uso tanto para el análisis como para el/la lector/a.

Posterior a ello, se especifican cuáles son los temas más recurrentes en la narración de cada uno/a de los/as jóvenes, y luego por medio alguna/s cita/s de la segunda sesión, se evidencian algunas de sus apreciaciones tanto de la primera sesión como de la lectura de la entrevista (en el caso de que lo hicieran). Este último elemento de la presentación, intenta dar cuenta de que la entrevista no es un lugar neutro de producción de conocimiento.

Luego, para dejar claro de manera más gráfica el caso, se presenta el "Mapa del relato" que fue descrito anteriormente, para luego, dar paso a abordar los resultados según los objetivos específicos de la investigación. Por último, una vez abordados de manera individual cada caso, se presentan los resultados del análisis transversal de los mismos.

## **1. Intra-análisis: por caso, organizados por institución**

### **Universidad 1: Natalia**

Natalia, tiene 20 años y estudia en la Universidad 1 una carrera humanista. Vive con sus padres y con cinco de sus seis hermanos en una comuna del sector poniente de Santiago. Estudió hasta cuarto medio en la misma comuna de residencia, y estuvo en dos colegios, el primero desde kinder hasta tercero básico, y el otro desde cuarto básico hasta terminar el colegio. Durante la enseñanza media participó de un programa universitario para colegios y en diversas actividades extraescolares como talleres artísticos, también estuvo en cargos de representación estudiantil en su colegio. En cuarto medio la convocan a participar en el Programa Propedéutico e ingresa a la Universidad en el año 2010 a Bachillerato, y decide estudiar una carrera Humanista.

La relación que establece con quien la entrevista durante los tres encuentros es muy fluida, favoreciendo un ambiente de confianza y de curiosidad sobre el tema en cuestión. Los espacios utilizados para las entrevistas (salas de estudio) proporcionados por la universidad, resultaron apropiados su realización.

Por ser ésta la primera entrevista del proceso, en la primera sesión hubo dificultad de la entrevistadora para dar comienzo a la misma, y de la narradora, para comenzar a relatar su historia. Esta última comúnmente esperaba que se le hicieran preguntas, pero la modalidad de la entrevista no contempla aquellas intervenciones, por lo que en un comienzo se hizo muy interrumpido el relato, pero a lo largo de la misma resultó ser más fluido (Notas de Campo, Sesión 1; Notas del transcriptor/a).

Para la segunda sesión, Natalia no pudo leer la entrevista, por lo que la mayor parte de la conversación estuvo dirigida por las preguntas preparadas por quien entrevistó (Notas de Campo, Sesión 2). Cabe destacar, que a pesar de que la joven no leyó la transcripción, hizo referencia a algunas reflexiones posteriores de la primera sesión, las cuales compartió con algunos compañeros de la universidad y con sus padres.

*N: "estoy como tratando de acordarme de todo lo que había hecho incluso yo creo que hay cosas que me faltan cachai pero eso como que como eso me da vuelta más que*



*nada y:: como darme cuent- si me di cuenta de algo como la importancia que yo le doy a como a mis papás, me quedó dando vuelta eso" (Sesión 2, párr. 4)*

La segunda sesión a pesar de ser bastante guiada por quien entrevista, resulta ser más reflexiva sobre los temas que emergieron en la sesión anterior.

En ambas sesiones, Natalia narra su historia principalmente desde tres roles: hija, hermana y estudiante. En los dos primeros, relata lo influyente que resulta tener una familia tan grande, y por otra parte, la visión que tiene la familia sobre su educación que, según la cita antes expuesta, ha sido muy importante en su trayectoria (Notas del transcriptor/a).

Desde un tercer lugar, como estudiante, cuenta su paso por las diversas instituciones y la relación que establecía con los diversos actores educativos y cómo se movía entre oportunidades y dificultades en esos espacios (Notas del transcriptor/a)

La historia contada por Natalia, trata de su paso por las diversas instituciones, los significados y evaluaciones asociados a ellas, las relaciones establecidas, la percepción que tenía de sí misma en esos espacios y cómo su familia aparece reiteradamente en su historia. <sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para introducirse en el relato de Natalia ver Mapa de Relato. Este se organiza a partir de las marcas temporales y espaciales que realiza la entrevistada.

# Mapa relato Natalia

*Kinder a 3° básico (colegio municipal)      4° a 7° básico      8° básico a 1° medio*

No muy motivada por el estudio. Relación distante con profesores. Colegio como guardería

Cambio de colegio (a Belén Educa) Interés por lo académico, promovido por el colegio. Profesores preocupados, cercanos, accesibles. Amistades que perduran.

“Cambio de switch”: preocupación por estudio. Ir a marchas y asambleas. Presidenta de curso

Kinder a 7° básico: Era desordenada, pero con buenas notas

Colegio Belén Educa: Pregunto dudas a profesores, conversa con ellos después de clases, busca indagar más sobre los temas que le interesan.

Toda la época escolar: Participación permanente en talleres artísticos y deportivos. Desde 2° medio se incorporan actividades políticas y académicas extraescolares. Importancia de sus padres como facilitadores y promotores de su educación formal e informal.

*2° a 3° medio      4° medio      Universidad*

Colapso. Bajón anímico permanente. Conflictos con amigos. Presidenta del centro de alumnos. Muchas responsabilidades. Pérdida de clases, bajo desempeño. Amigas como apoyo y distracción. Taller de filosofía

Colapso por muchas actividades. Ir sólo un día a Programa Universitario Escolar. Propedéutico. Preuniversitario

Llama la atención mucho carrete. Buena relación con compañeros/as. Elección de carrera humanista. Cambio a mirada antiinstitucional (con consecuencias en participación política y proyección laboral).

2° a 4° medio:  
Programa universitario escolar (era su vida académica, conocer otras realidades socioeconómicas)

### *1. Episodios significativos de la trayectoria educacional relevantes para su paso por la educación terciaria*

Los episodios que aparecen significativos en relación a su paso actual en la educación terciaria se definen por un factor común: las relaciones con otros/as.

*El cambio de relación con los profesores* entre el primer colegio (tercero básico) y el segundo colegio: Una de las cosas que parecen ser más relevantes para ella es el cambio en la relación con los profesores una vez que se cambia de colegio, quienes son descritos como más cercanos y accesibles en relación a los profesores del anterior colegio, lo que significa para ella un cambio en la forma de vincularse con los profesores. Esta experiencia, inicia un patrón común en su relato: la relación con los profesores media de manera importante los éxitos académicos de Natalia.

*N: "en básica era como de lenguaje,[E: aaaah] ciencias, y algo más. Como de harto... yyy yapo, era súper interactiva nos leía cuentos, en los recreos estaba con nosotros también, muchas veces después de clases se quedaba como un rato como a conversar, eeeh siempre nos preguntaba como cosa como de cómo estábamos, como nos sentíamos, como esa, esos pequeños detalles que hacían que uno la viera como más cercana, más accesible"(sesión 1, párr.28)*

*Su colapso emocional en la enseñanza media:* Natalia relata haber sufrido un colapso anímico a la par con la cantidad de actividades que tenía que realizar tanto en el colegio como fuera de él. Evidencia esto por la distancia que toma con sus amigos, su baja en el desempeño académico, el haber asumido sola la responsabilidad en el centro de estudiantes de su colegio, la participación en el Programa Universitario Escolar y también, la gran composición familiar.

*Su reducción en días de participación en el programa universitario escolar:* a este programa la invita a participar por las buenas calificaciones que tenía en su colegio. Por llevarse a cabo en un espacio universitario, Natalia lo menciona como un espacio sumamente significativo ya que fue social y afectivamente relevante para su vida. Conoce gente distinta a ella, de otras comunas y experiencias. Esto le permite observar a sus compañeros de colegio con una mayor distancia, ya

que estos últimos reproducen condiciones como el salir del colegio y trabajar. Y que en el caso de que ella no hubiera conocido a estos "otros distintos" también hubiera hecho lo mismo.

Es en este espacio que, una vez que Natalia ingresa al Propedéutico, debe reducir los días que asiste al programa universitario escolar, y comienza a asistir un solo día. Esta situación la afecta profundamente, ya que rompe con el sentido de pertenencia que tenía en ese espacio. Esto se hace aun más patente en el día de la graduación del Programa, donde ella percibe la distancia que tomó con sus compañeros/as al dejar de ir.

*N: (...) tuve **que dejar en Programa universitario escolar sí, eso como que me afectó, no quería**. Tuve que dejarlo en... sipo en cuarto el día sábado. Iba sólo los días viernes*

*E. Y te afecta dejar de ir los sábados*

*N: (susurro) no los días viernes faltaba, si (respondiendo a la pregunta) si po, es que al final nosotros llevábamos como **una historia con nuestros compañeros en que estábamos como afiatándonos**, igual no eran muchos años como... algunos venían desde antes siendo compañeros, entonces como que igual estoy perteneciendo a un grupo estoy involucrándote un poco, **entonces dejar de ir ya como que rompe con eso** (...) (sesión 1, párr.84-86)*

Rol de sus padres en su educación: si bien no es un episodio propiamente tal, en el relato resulta ser fundamental para comprender gran parte de su trayectoria. Los padres son descritos como motivadores del estudio, razón por la que, tanto ella como sus hermanos, son destacados académicamente.

*N: ellos son **súper preocupados por el estudio**, o sea, dicen que es como **LA oportunidad que tiene uno para salir de donde está po cachay, pero tampoco son así como "aah tú tienes que estudiar↑"** es como **otra motivación**, no sé po, mi papá cuando yo era chica él siempre es como autodidacta cachay, no ha tenido grandes estudios y si les gusta leer harto el pesca los libros, se compra libros así como venden*

*en la feria a trescientos pesos ya y les. Entonces yo siempre me acuerdo que cuando era súper chica eeeh, teníamos que leer como un texto juntos y después nos sentábamos todos juntos y lo comentábamos **era como súper académico**, entonces como que conversábamos de temas como súper locos, mi papá habla un poco inglés entonces cuando era chica igual me enseñó inglés o me motivó para el inglés. Yo me acuerdo que como que ver a **mi papá es como la imagen más académica**, mi mamá como que no mucho (sesión 1, párr.156)*

La motivación y preocupación se basa en el rol que ellos le dan a la educación, considerando a ésta como la oportunidad de salir "de donde uno está". Esta posición de los padres, la joven la distancia de una postura más bien autoritaria. La figura que resulta particularmente relevante, y visto desde una posición más académica, es la del padre describiéndolo como autodidacta, sin formación académica, pero que a pesar de eso lee mucho e intenta traspasar eso a sus hijos/as estableciendo espacios familiares para la lectura y el inglés. Natalia esto lo describe "como súper académico".

Todos los episodios muestran, ciertos espacios y relaciones significativas que dan sentido y motivación al estudio. Por ejemplo, el tipo de relación cercana con los profesores del segundo colegio entrega valor a ese espacio, el Programa Universitario Escolar y la relación establecida con personas "distintas" permiten instalar aspiraciones futuras, o la posición de los padres frente al estudio, en donde la motivación se construye desde prácticas familiares cotidianas. Esto da cuenta, de una joven que pone las relaciones con otros/as como fundamentales para dar valor a la educación recibida, pero también, responsables de dar sentido y motivación al estudio. Incluso, en el episodio descrito del bajón anímico aparece la tensión con otros a pesar de ser un momento muy personal (los amigos, la pertenencia, la familia). Asimismo, estos episodios marcan momentos históricos que podrían comprenderse como transiciones: desde un colegio a otro, en su relación con otros, en su percepción de sí misma y en la visión de mundo (Elder, 1994 en Sepúlveda, 2010).

La relevancia de estos episodios en su paso por la educación superior está en función de instalar el tema aspiracional a futuro, la apertura de mundo del programa universitario que le permitió llegar más preparada a la universidad. De igual forma, establecer cierto tipo de vinculación con los docentes que, hasta hoy en día le es funcional para facilitar sus aprendizajes (tema abordado más adelante), y el rol que los padres dan a la educación, son factores que en la actualidad permiten que ella tenga un respaldo importante en su paso por la educación terciaria.

## *2. Estrategias relevantes para la permanencia actual en la ESUP*

Natalia, ante la cantidad de actividades que realiza en la enseñanza media colapsa anímicamente. Para resolver esto se apoya en sus amigas, busca distracciones, intenta organizarse, buscar apoyo de compañeros y asumir esa forma de vida. Respecto a las responsabilidades domésticas, organiza su tiempo asegurando un espacio para el estudio y también ayudar en su casa. Nuevamente acá son fundamentales sus padres. Esto también, da cuenta que para resolver situaciones personales conflictivas, las acciones pueden ser colectivas y no tan individuales como se presenta desde la teoría.

*N: ah sí , no sé po cuando llego a la casa trato de hacer todas las cosas así como de la casa si hay algo pendiente, mi mamá igual antes de irse al trabajo deja como algunas cosas li::stas entonces ya es menos y ahí trato como de sacar todas esas cosas ver las tareas con mi hermana chica que tiene tareas todos los días así que y después no sé le digo a mis hermanos que (0.1) ellos vean sus tareas que yo voy a estar estudiando , que si necesitan algo me vayan a mi pieza entonces si necesitan algo me van a golpear o...(sesión 2, párr.74)*

Asimismo, Natalia manifiesta tener una buena capacidad para adaptarse a los cambios, cuando conoce gente nueva se atreve a hablar, no tiene problemas para relacionarse, como le sucedió en el Programa Universitario Escolar.

En el contexto de la sala de clases del colegio, Natalia reconoce tener mucha facilidad para aprender, "aprende a la primera", y participaba mucho en clases, hacía preguntas, conversaba con los profesores. Por otra parte, en la casa, no profundizaba en aquello que veía en el colegio, sino

que en cosas que le parecían más interesantes. Para ella, es clave, poner atención en clases. Sumado a esto, menciona de manera transversal a su historia educativa su cercanía con los profesores. En coherencia con lo anterior, tener confianza para preguntarles sus dudas, conversar sobre los contenidos después de clase y recibir recomendaciones de libros o películas, se menciona como una fortaleza que favorece su rendimiento académico.

*N: si igual ponía mucha atención en clases, lo que pasa es que, igual como que a mí se me ha hecho fácil siempre como entender las cosas, o sea me lo explicas y yo lo entiendo (...) entonces ya ponía mucha atención en clases y en el colegio igual repiten mucho las cosas, (...) entonces como que ya como yo aprendía a la primera(...)participaba hartito en clases, eso hacía, como que conversaba hartito con los profes como ahí en la misma clase, y en mi casa como que leía cosas de interés en verdad, no como lo que me mandaban en el colegio, yo creo que igual me ayudaba como a entenderlo y repaso no más, yo creo que es más la atención en clases , que eso era lo que hacía hartito y igual ahora en la u hago hartas cosas así (sesión 2, párr.164)*

Esta relación con los profesores, está directamente relacionada para Natalia con su rendimiento, por lo que da a entender que una relación cercana da pie para promover el aprendizaje de los estudiantes. Ella es quien establece en un primer momento esa relación, y la reconoce como una estrategia que ha dado buenos resultados a lo largo de su trayectoria.

*N: o sea yo tenía como relación fuera de las clases , o sea terminaba la clase y yo iba a hablar con el profe, pero ya estando la clase yo me acordaba que yo tengo una relación distinta el profe entonces como que hay más confianza para preguntarles (...) (sesión 2, párr.168)*

En la misma línea, Natalia, plantea que ha aprendido cuando algo "hace click" en ella. Eso porque considera que, relacionando el contenido con su vida, resulta ser una manera más útil de aprender. Esto lo personifica según la enseñanza de los profesores, aquellos que no provocan nada en ella. En cambio, cuando se utilizan ejemplos cercanos, siente que aprende ya que en la evaluación le resulta mucho más fácil llegar a esa conexión.

*N: si pero eso igual tiene que ver como una forma en cómo el profe lo enseña po (0.1) es que si hace click en mi: o en alguno de mis compañeros porque nosotros igual lo conversamos es porque el profe: tiene una forma distinta de relacionarte los contenidos cachai (0.1) entonces: hay cosas que te las enseñas y tú las ves como súper lejanas para ti entonces como que no causa mucho: no se queda o sea ya lo entendí y todo pero después me voy a olvidar porque en verdad no lo relacioné conmigo (0.1)*

Por último, Natalia ve tanto en el Propedéutico como en Bachillerato un espacio favorable para crear redes de contactos en distintos niveles. En el Propedéutico se pueden generar contactos en relación al futuro, al mundo laboral, ya que se relaciona con personas de diversas instituciones que están asociadas al mismo (como la UNESCO). Y en Bachillerato, ya que los estudiantes se van a diversas carreras, lo que promovería la interdisciplinariedad y la generación de redes en diversas áreas del conocimiento.

*N: el haber estado en el propedéutico, yo lo siento como una red de contactos ahora, (...), entonces es como que algo teni de contactos(...)te vai relacionando con gente conocí mas y quizás ocupar esa área como un red de contactos sería bueno, o pa insertarte en lugar y trabajar, que yo igual lo veo como bien así (...)"(sesión 1, párr.270)*

En resumen, las estrategias para resolver problemas tanto presentes como inquietudes futuras, están pensadas siempre junto a un otro/a: amigos/as, familia, profesores/as, programas, etc. y se movilizan no sólo en función de una decisión importante como es el ingreso a la universidad, sino más bien, en la cotidianidad de la escuela y la carrera universitaria.

### *3. Espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educativa*

Los espacios que ella relata cómo significativos, son aquellos que generalmente la tensionan en su visión de mundo, en su auto percepción y en su proyección a futuro.

En primer lugar en el colegio, Natalia relata que era desordenada pero que le iba bien. En esa etapa reconoce que no tenía interés por el colegio, más bien analiza que éste tenía una



funcionalidad específica: poder acceder a otras instancias que han aportado más a su formación, como el Programa Universitario Escolar y el Propedéutico. De esta manera, la escuela es un medio para conseguir mayores logros educativos.

Además, otro elemento a favor que posee la escuela es la posibilidad de participar en actividades extracurriculares, las cuales fueron una constante en su relato, donde describe su paso por talleres artísticos, culturales y académicos, como también, políticos. Actualmente, contrapone lo académico con lo artístico-deportivo, planteando que en la temprana infancia le importaba más lo segundo. Actualmente, y desde que ingresa a la universidad, sus responsabilidades académicas le consumen demasiado tiempo y su participación en actividades disminuye. Esto hace que se deprima, que tenga una "sensación de vacío", ya que siente que necesita nutrirse con otras actividades que no sean curriculares.

*N: (...) yyy en qué más estuve? En el taller de filosofía, fui presidenta de curso como dos tres años, después fui presidenta del centro de alumnos, y fui al propedéutico, al Programa Universitario Escolar, al preuniversitario(...)"(sesión 1, párr.192)*

*N: (...)Fui aaaa, estaba como maaas, me importaban más otras cosas, así como meterme a los clubs de atletismo, de arte, teatro más que el lado académico (...)"(sesión 1, párr.10)*

*N: siii, de hecho ahora yo estoy como full estudio y estudio y como que tengo ese sentimiento de que necesito hacer algo y es como que me deprime, necesito hacer algo más, porque estudiar no me contribuye nada comoo, o sea yo me nutro pero y hacer algo más"(sesión 1, párr.188)*

Un espacio de mayor relevancia aun, es el Programa Universitario Escolar, descrito anteriormente como el espacio donde Natalia cambia su visión de mundo, ya que considera "rompió su burbuja". Con el Programa Universitario Escolar hubo en ella un "cambio de switch" en su vida, aprendió a conocer y convivir con otras ideas, personas diferentes a ella, otras realidades. Pudo conocer nuevas ideas y proyectos, que la inspiraron para su vida. Por ejemplo, a través del programa se motivó para participar en el centro de estudiantes. También al conocer

otras realidades económicas se motiva para exigirse y querer más, es decir, aspira a tener movilidad social. Otro valor asociado al Programa, es la importancia de que los estudiantes aprendan, y que no sea un ejercicio sólo de memorizar contenidos. Esto es valorado de manera muy positiva, ya que Natalia afirma que no todos tienen las mismas habilidades, pero pueden rendir y aprender de todas maneras. Siente que su vida académica se desarrolla fundamentalmente en el Programa, no en el colegio donde no prestaba atención a las clases. Por último, un aspecto negativo que describe del Programa es el sistema de ingreso, debido a que seleccionan por rendimiento académico, y por tanto, queda mucha gente afuera que posee capacidades.

*E: cuando tú me mencionas, me llama la atención por supuesto, que el Programa Universitario Escolar para ti fue fundamental , me hablas de un cambio de switch, que significa ese cambio de switch. Bueno me comentaste que fue en cuanto a las relaciones, pero en cuanto a tu vida, el cambio de switch que significa.*

*N: el que tú te dai cuenta que , que no sé, te refieres como a lo cotidiano?*

*E: a tu visión de mundo....*

*N: aah ya, te das cuenta como que tu idea no es la que predomina , sino que como que hay tantas ideas como persona , como que eso igual yo no lo veía mucho antes y era como cerrada igual en ese aspecto po cachay. Yo creía algo y yo creía que era así, y era así. En cambio en el Programa Universitario Escolar no po, es súper distinto, toda la gente piensa distinto y tú lo aprendí como a aceptar. De hecho acá en el propedéutico nos hablaban de romper tu burbuja, que era un lugar donde estabas inserto y eso era tu realidad y no había más... y ellos nos decían acá en el propedéutico, que el propedéutico era como el lugar donde tu rompías esa burbuja y después la universidad. Pero yo siento que fue antes, ese mismo proceso que tú te dai cuenta que tu realidad no es la realidad de todos, eso fue antes po, en el Programa. Es que eso de hablar con otros, de distintas edades, porque hay desde sexto a cuarto medio, con los mismo profes, con no sé po la directora del Programa Universitario*

*Escolar que nos contaba su vida y too, cachai, después lo comentabai con los profes y los profes te complementaban como con lo que tu sabias, o lo que te estabai armando ahora, eso igual es como el cambio. Así que, ideas nuevos, proyectos nuevos... entonces después yo de entrar al Programa Universitario Escolar yo me metí al centro de estudiantes si no yo, tampoco lo había pensado. No lo había pensado y como que allá me lancé... siempre me había gustado como el liderazgo un poco, pero ya no sé si tanto ..."(sesión 1, párr.235-238)*

Por otra parte, y posterior al programa recién descrito, se encuentra su paso por el Propedéutico y Bachillerato. Estos espacios, que son cercanos en el tiempo, son abordados por Natalia de una forma más crítica. Por una parte, la joven valora el Propedéutico porque prepara para la universidad supliendo las deficiencias del sistema, ya que repasan contenidos de matemáticas y lenguaje necesarios para el paso por la misma, como también, preparación sobre los cambios que implica el ingreso a la universidad. Esto último resulta poco relevante para Natalia ya que, al parecer, el haber pasado por una experiencia universitaria previa a este programa, adelanta de alguna forma las mismas vivencias que viven otros/as durante el propedéutico o posterior a éste.

Por último, menciona que el Propedéutico le permitió orientarse en la decisión de optar por Bachillerato, el cual no se arrepiente haber elegido ya que pudo seleccionar una carrera adecuada, superando las indecisiones que tuvo en algún momento.

Actualmente, ya en su carrera, piensa en participar políticamente dentro de la institución, inspirada por su experiencia anterior cuando ejerció el liderazgo en la presidencia de curso y del centro de estudiantes. Para ello, se acerca a organizaciones políticas para canalizar ese interés. A través de esta participación, tiene un cambio de perspectiva sobre el liderazgo que antes le interesaba, le produce rechazo el "liderazgo maquinero" ejercido por esos grupos institucionalizados, ya que imponen su manera de entender y actuar sobre la contingencia. Por esto, comienza a buscar alternativas de participación por fuera de los partidos políticos y junto a otros/as compañeros/as se organizan y crean un grupo disidente a las formas actuales de hacer política.

Todos estos espacios, representan en alguna medida contextos que le permitieron a Natalia instalar aspiraciones a futuro, por ejemplo, el colegio le permite acceder al Programa universitario escolar y al Propedéutico. Este último, a bachillerato y posteriormente a la carrera en la que se encuentra actualmente. Por lo tanto, su movilidad social, se media en parte por los espacios educativos en que se ha movido, dándole una valoración social y simbólica a los contextos mencionados.

Por otra parte, es en estos espacios que ella reconoce tener cambios en su visión de mundo, y en su autopercepción. El Programa universitario le abre un mundo desconocido, lo cual afecta en cómo ella ve su futuro y la inspira para hacer nuevas cosas (como ser presidenta del centro de estudiantes) o por otra parte su interés en la política, pero su descontento con ésta en la universidad la motiva a la instalación de un grupo político alternativo en la universidad, etc.

#### *4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación*

Para Natalia, su familia posee un lugar importante en la configuración de la historia educativa relatada. Su hermana mayor y sus padres resultan la piedra angular de cómo ella ve su educación, y a quiénes también atribuye parte de su historia. A su hermana la describe muy estudiosa y como un referente al cual quiere parecerse. Es un ejemplo positivo motivador. Por otro lado, y tal como se menciona desde un comienzo, los padres son sindicados como claves en la educación de Natalia, y de todos sus hermanos. Ellos, dan un **rol a la educación como fundamental para superar la situación económica que tienen. Motivan a estudiar, leen juntos, padre compra libros para que estén a disposición de los hijos**. Conversan sobre los aprendizajes en el colegio, están atentos a lo que sus hijos están haciendo y apoyan las ganas de ellos de realizar diversas actividades. **Están abiertos a que los hijos decidan qué hacer en el futuro**, pero manteniendo la importancia de que tengan herramientas para defenderse, las cuales, al parecer, las daría la educación. Natalia, considera que **sus padres son diferentes a los de sus pares**, pues son preocupados, apoyan y dan facilidades, lo cual valora muy positivamente.

*N: programación estudiaba, como con informática. Yyy igual quedó marcado él con eso entonces como que igual nos decía a nosotros el tema de que “estudien porque es súper*

*bueno” que él no haya estudiado siente como que le trunco un poco así como que lo dejó ahí, entonces como que él nos nos traspasaba como eso un poco, como esas... esas ganas que tenía él como de estudiar siempre, hasta ahora. Nosotros tenemos muchos muchos libros en la casa yyyy y él los va comprando porque quiere los leamos. Dice “he comprado tantos libros y no los han leído” así como que siempre está ahí, pero yo lo tomo bacán así, a mi me gustaba mucho cuando compartíamos como esos espacios familiares, igual nos reíamos mucho, entonces como que no era taaan asíii (énfasis) estricto si era porque nos gustabaaa (sesión 1, párr.164)*

Lo anterior da cuenta de que la posición que toman los padres respecto a su proceso educativo parece relevante porque se da **un ambiente de aprendizaje en el mismo hogar**. Esta forma que tienen los padres de entender la educación de sus hijos, trasciende la sala de clases ya que ellos también se hacen responsables. En relación a este punto, cabe destacar que Natalia relata que sus padres no participan en actividades de la escuela (como las reuniones de apoderados) debido a la falta de tiempo, pero esto no parece ser relevante en el apoyo que significan en la educación de ella y sus hermanos.

Por otra parte, como se ha descrito a lo largo del caso, para Natalia la educación posee una alta valoración como espacio de movilidad social, como lo sería la universidad.

*N: o sea es que no sé, de repente pienso que a veces me cuestiono estar aquí en la universidad, y el estar en la universidad te valida para afuera o sea es más que nada eso, para los demás vales, si no teni ese título quizás no puedes saber lo mismo o podi saber más, entonces quizás el poder participar en algo va a depender mucho de si tú tienes eso o no, así como que de repente lo podría trunchar, es que yo decida ya esto no es para mí, pero igual trabajaría, trataría”(sesión 1, párr.268)*

Para Natalia, la universidad aporta herramientas para analizar el contexto y después aplicar, pero señala que esto último se puede lograr sin tener un título. La función de esta institución sería que el título profesional valida ante los demás y permite participar en ciertos ámbitos negados para los que no lo tienen. Esta visión, ha significado que Natalia está muy desmotivada con el espacio

en que estudia y muy contrariada debido a esta mirada anti institucional que ha ido desarrollando en este periodo, sintiendo que la universidad funciona como un cierre, pues comienza a rechazar y coartar muchas formas de participación activa y de pensamientos divergentes.

Esta última idea, se puede comprender de mejor manera desde el espacio de aprendizaje que se instala en su familia, y en donde su padre autodidacta y no calificado resulta ser la imagen más académica para ella. De esta manera, la actual mirada anti institucional que tiene Natalia de su paso por la universidad y de lo innecesario que resultaría pasar por esta institución, es coherente desde el lugar que posee el padre en la familia: es un sujeto muy culto y capaz que no tuvo la necesidad de pasar por la institución educativa para serlo.

Lo anterior resulta coherente, si observamos que la institución educativa está pensada por Natalia desde una concepción bastante funcional y necesaria para conseguir metas personales. Ya que tanto el colegio, el programa universitario escolar, propedéutico, bachillerato y carrera tendrían un valor asociado a futuro más que al presente, ya que van abriendo puertas que han permitido configurar su trayectoria educativa actual.

5. *¿Cómo se narra a sí mismo y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa?*

#### Transiciones del “yo” colectivo al “yo” individual en el relato de Natalia

En esta interrogación textual, se comienza a comprender que en los tránsitos del “yo” la subjetividad no se construye a-históricamente y desligada de la sociedad, sino que se construye a través de relaciones interpersonales, económicas y hechos sociales (Arfuch, 2002), tal como podemos verlo en el relato de la trayectoria educativa de Natalia. **La forma de relacionarse con el conocimiento es a través de la afectividad:** las conversaciones con los profesores fuera del espacio del aula, la relación con sus compañeros y compañeras del Programa Universitario Escolar y las consecuencias de tener que dejar esta instancia educativa un día a la semana. Estos episodios son cuestiones que nos indican que su educación es a través de los otros/as y no necesariamente ligada a la institución educativa formal. A partir del conocimiento que su padre comparte en la mesa con ella y sus hermanos/as, a partir de los diálogos con los demás, Natalia

construye su conocimiento y se construye a sí misma: Construir la “voz propia” a partir de la experiencia con el otro.

Cuando habla de la escuela, por ejemplo, y en especial de su relación con los/as “profesores/as cercanos/as”, habla de una manera de vincularse más allá del contexto de aula —no está demás mencionar que a lo largo de su relato Natalia mencionó pocas veces las clases del colegio—, centrándose más que nada en la manera en que se vincula con sus profesores/as.

*N: en básica era como de lenguaje,[ E: aaaah] ciencias, y algo más. Como de harto... yyy yapo, era súper interactiva nos leía cuentos, en los recreos estaba con **nosotros** también, muchas veces después de clases se quedaba como un rato como a conversar, eeeh siempre **nos** preguntaba como cosa como de cómo **estábamos**, cómo nos **sentíamos**, como esa, esos pequeños detalles que hacían que **uno** la viera como **más cercana, más accesible**(sesión 1, párr.28)*

En el relato de la escuela cuando la entrevistada habla desde la primera persona plural “nosotros”; ella y sus compañeros(as) de colegio: sujeto colectivo. Luego el “nosotros” cambia a “uno” porque diferencia su percepción de ver “más cercana, más accesible” a la profesora de los otros. Por tanto, “uno”—como pronombre indeterminado— es la singularidad de su opinión y la singularidad respecto del “nosotros” dentro del relato.

En el espacio de la escuela parece posicionarse como un sujeto colectivo, y fuera de ese espacio logra construir conocimiento para sí, mediante la cercanía con los/as profesores/as. Cuestión que sugiere que la dimensión comprensiva y afectiva del contexto se realiza fuera del aula, en la praxis misma de la entrevistada.

Por otra parte, a partir del episodio del colapso emocional, se puede evidenciar una carga afectiva del relato ("Bajón anímico", "andaba sensible", "me enojaba") que evidencia una cercanía con lo que cuenta porque el conocimiento desplegado en el acto de narrar sucede en “carne viva”, es decir, en un plano temporal-corporal y a su vez afectivo. La distancia del tiempo que ha pasado le permite alejarse discursivamente, a través de los verbos en pasado pero acercarse afectivamente

al recordarlo como primera persona singular “yo”. Con esto nos referimos a que ella misma se posiciona en el relato a partir del doble movimiento de la narración: remitir al pasado con anticipación a lo presente.

*N: aaah, sí, pero igual como en la etapa de segundo medio como que **andaba** con un bajón anímicos **como** permanente, tonces **como** que eso igual **me trajo** conflictos **como** con mis amigos **un poco**, andaba **como** sensible cualquier cosa **ahí yo me enojaba**, no sé, **me sentía** mal. [...](sesión 1, párr.44)*

En términos generales la narración se ve reforzada en variadas ocasiones con un comentario u opinión sobre lo narrado, cuestión que refuerza su validez.

En párrafos anteriores hablamos de un “yo” colectivo: “nosotros”, por ejemplo, en relación al tipo de relaciones establecidas entre profesores/as y su curso. En otros episodios, en especial los cargados de afectividad por quiebres en la relación con el otro, la entrevistada se posiciona de manera mucho más personal —en primera persona singular—.

Nuevamente aludiendo al "bajón anímico" en el relato de Natalia se produce un quiebre temporal del relato (la mayor parte en pasado), y el “yo creo” o el “ahora” la sitúa en un marco temporal presente: se produce una marca de presente desde donde se cuenta y la vez se reconstruye como sujeto al tomar distancia crítica de aquello que le aconteció por medio de los verbos en pasado.

Programa universitario escolar: anteriormente se observó que en el relato del colegio Natalia se posiciona como un sujeto más colectivo, “nosotros”. Sin embargo, a partir de su quiebre con el este programa comienza a hablar de un “yo y ellos/as” tomando distancia respecto a sus compañeros/as de colegio y compañeros/as del programa.

Este alejamiento con el grupo le afecta y desde ese sentimiento se sitúa en primera persona “me” tomando distancia temporal, “afectó”. El programa fue un espacio de profundización colectiva del conocimiento en el que logra confrontar sus visiones de mundo con los otros: *nosotros*



*N: llevábamos como una historia con nuestros compañeros en que estábamos como **afiatándonos**, igual no eran muchos años como... algunos venían desde antes siendo compañeros, entonces como que igual **estay perteneciendo** a un grupo **estay involucrándote** un poco, entonces dejar de ir ya como que rompe con eso (Sesión 2, párr.86).*

En relación al sentimiento de distancia que se manifiesta desde una visión de "yo", este último fragmento manifiesta un movimiento hacia un "nosotros", sin embargo ese sujeto colectivo es parte de acciones inacabadas como suele suceder en un relato cargado de afectividad (en negrita). Recordar el pasado es, desde el presente de enunciación, reconstruir las vivencias como si fueran procesos inacabados. Idea que vemos concretamente en el constante uso de verbos en pretérito imperfecto (*estábamos, afiatándonos, perteneciendo*). Por su parte, la distancia espacial en el relato a través del verbo en segunda persona "estay" y el "perteneciendo" establecen que la acción no está definida por tiempo ni modo, por tanto está aconteciendo así como también está en coherencia con el alejamiento con el grupo.

Para concluir, se puede decir que los tránsitos espaciales y temporales del "yo" se manifiestan claramente durante el relato: Uno es cuando habla del cambio de profesores, el segundo su "bajón anímico" por la carga de actividades y el tercero cuando relata su experiencia en el Programa Universitario Escolar. Cada uno entrecruzado por una carga emocional que, como habíamos mencionado al principio de este análisis, es parte de su propia manera de relacionarse con el/la otro/a. De la propia manera de construirse como sujeto en la interacción con los/as otros/as.

Se pudo ver que Natalia habla de la escuela desde la primera persona plural "nosotros", y luego hay un quiebre de un "yo" y "ellos" en el Programa Universitario Escolar, posicionándose desde otro lugar. Cabe recordar, que es en este espacio donde Natalia, comienza a visualizar su futuro de manera más clara estableciéndose una visión de futuro centrada en el cambio de posición social, desprendiéndose de su posición de "nosotros" donde consideraba a los pares de su colegio. Por lo que este movimiento del "nosotros" a un "yo" resultaría concordante con su relato.

## **Universidad 1: Franco**

Franco tiene 20 años y estudia ingeniería en la universidad 1. Vive con su madre y su hermano menor en una comuna del sector poniente de Santiago. Relata que en kínder estuvo en un colegio de la misma comuna donde vive actualmente, pero luego sus padres se separan y se cambia de casa y de colegio. En esta nueva escuela permanece desde primero a sexto básico. En séptimo básico se cambia de colegio, ya que vuelve a su anterior casa, y está sólo dos años porque éste no impartía la enseñanza media. Posteriormente, llega a un colegio donde cursa los últimos cuatro años y se presenta la posibilidad de acceder al programa Propedéutico. Por medio de éste, accede a Bachillerato en la universidad 1, donde actualmente se encuentra cursando una ingeniería.

Las sesiones de entrevista se llevaron a cabo en su universidad, y en ambas ocasiones el espacio utilizado fue una sala de clases. En la primera sesión, la relación que establece con la entrevistadora en un principio es más bien distante, nervioso, pero con el pasar de la entrevista, se ve (y escucha) tranquilo y con apertura para contar su historia (Notas de campo y Notas de transcriptor). En la segunda sesión, se percibe una sesión más distendida y más reflexiva acerca de su experiencia académica.

En ambos encuentros, Franco narra su historia desde su rol de estudiante y de hijo. Desde el primero, muestra sus capacidades académicas en el circuito de la escuela y todas las dificultades que atravesó para poder ganarse un cupo en el propedéutico, pasar a la universidad y mantenerse ahí, profundizando en la segunda sesión, sobre las dificultades que atravesó en el propedéutico, bachillerato y luego en la carrera, todas experiencias que fueron aumentando en su dificultad. El segundo rol, está cargado de las problemáticas y anhelos familiares que incidieron en sus resultados académicos de manera importante. A partir de la separación de sus padres, describe problemas con su papá y un apoyo permanente a su hermano y madre, ya que siente que tuvo que asumir una figura paternal frente a su hermano y tener que “madurar” antes. A esto se suma, la responsabilidad que siente de responder a las expectativas y deseos de su madre para su futuro (Notas del transcriptor/a).

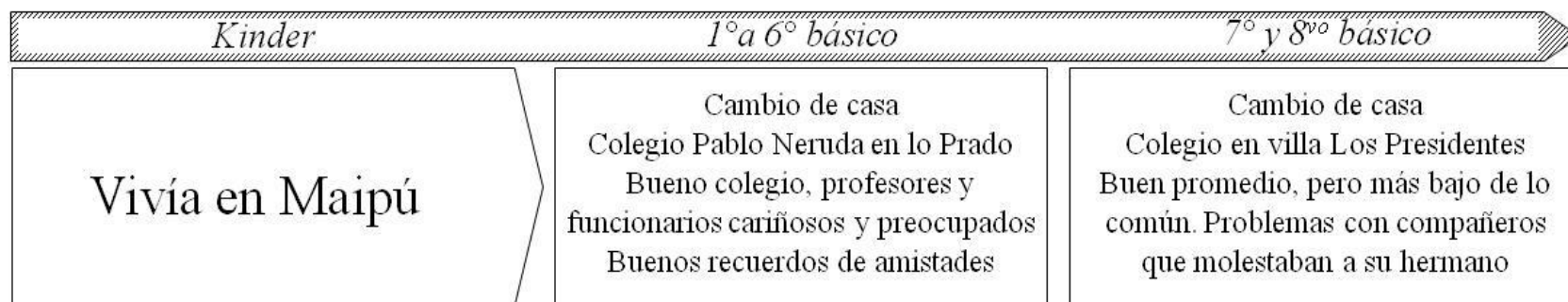
Sobre el tema del apoyo permanente a su hermano, Franco menciona que en su reflexión acerca de la lectura de la transcripción, le llamó la atención que su relato estaba muy centrado en él. No se *"había dado cuenta que siempre tenía mi punto de vista centrado en mi hermano, en su cuidado"* (Sesión 2, párr. 10).

En la historia narrada por Franco, resultan centrales su vida académica y familiar, y cómo se cruzan estos dos universos, cómo se afectan. Da amplio espacio a contar sobre sus problemáticas familiares, principalmente el tema de su papá y la relación con su mamá que parece ser importante. Dado el escenario complejo de la relación de sus padres, él viene a ocupar un lugar específico, como el "hombre de la casa". También, describe en gran parte sus resultados, éxitos y fracasos académicos y la importancia de sus profesores/as no en términos pedagógicos sino que afectivos. El cariño, la preocupación que demuestran estos últimos hacia él y sus compañeros/as, parecen atravesar la relación con ellos/as. Su interés por algún ramo también se cruza por la dimensión afectiva con el profesor. El "profe" más que enseñar, parece ser un soporte de afecto y cuidado. En menor medida aparece el barrio, la iglesia, el contexto de la escuela en sí, el aula, los compañeros, etc. (Notas del/a transcriptor/a).<sup>6</sup>

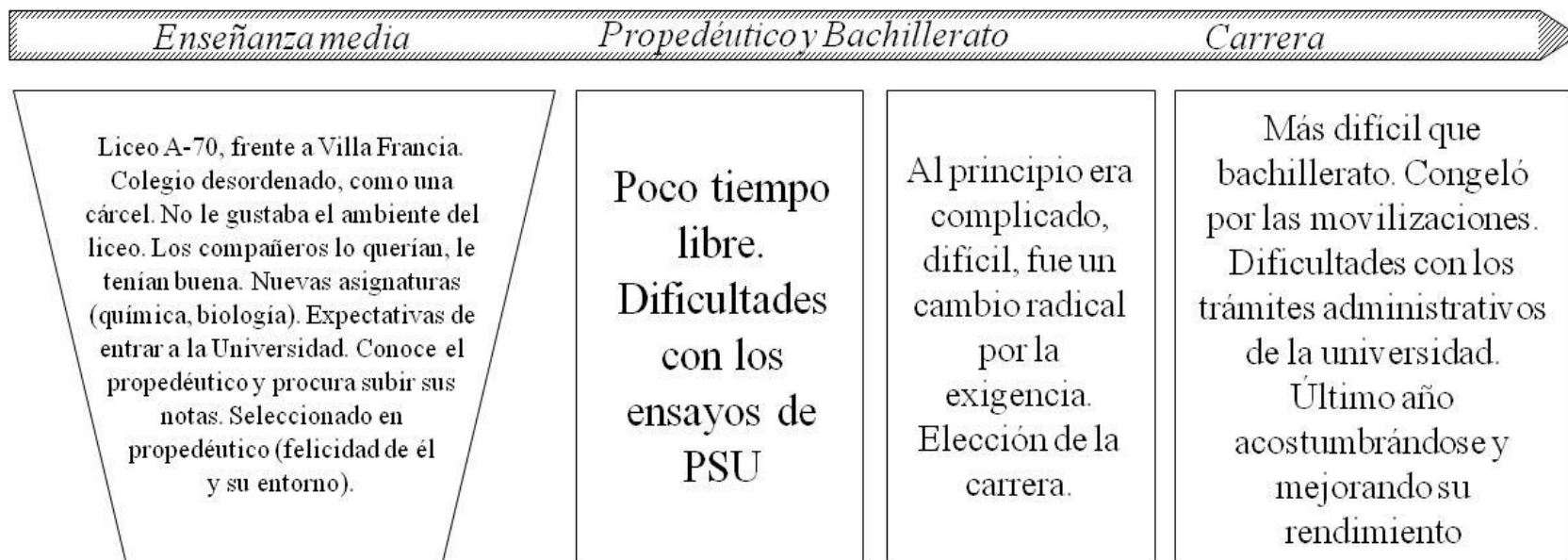
---

<sup>6</sup> Para introducirse en el relato de Franco ver "Mapa Relato". Este se organiza a partir de las marcas temporales y espaciales que realiza el entrevistado.

# Mapa relato **Franco**



Durante toda su vida:  
Preocupación por cuidar a hermano menor, que tiene problemas de inseguridad. Problemas con su papá que estaba ausente



*1. Episodios significativos de la trayectoria educacional relevantes para su paso por la educación terciaria*

Experiencia escolar marcada por cuidar a su hermano: Franco al relatar su experiencia escolar la vincula permanentemente a la preocupación que sentía por el hermano, importándole su seguridad, su estado y todo lo que le ocurriera. También lo ayudaba en lo académico y durante la educación básica lo defendía si lo molestaban. Por los problemas existentes, especialmente, con el papá, su hermano bajó su rendimiento escolar. En este contexto, Franco indica que cuidar a su hermano lo hizo "madurar bastante de pequeño", lo hizo más responsable. Según Franco, esta situación llevó a que en séptimo y octavo básico, bajara su rendimiento escolar debido al estado en qué veía a su hermano, llorando, sin ganas de ir al colegio.

*F: (...) y bueno yo era el, siempre lo apoyaba en todo y hubieron problemas que lo molestaban y ahí yo tuve que defenderlo, incluso se metían compañeros míos a molestarlos, entonces ahí siempre habían problemas, entonces en él hubo un bajo rendimiento en esos dos años que estuvo ahí conmigo, porque íbamos siempre en el mismo liceo, me cambiaba yo y él iba conmigo. Bueno salí de octavo, (...) pero fue más por eso el problema el cambio con mi papá, eso le afectó a mi hermano, (...) yo tuve que hacerme cargo de mi hermano igual como papá, le tuve que ayudar en las tareas, le tuve que, bueno a veces tuve que cocinar, no sabía mucho, pero intentaba cocinar, ayudar a mi mamá porque se tuvo que poner a trabajar y quedábamos durante todo el día solos, así que a mí, por lo menos a mí me ayudó bastante, empecé a madurar bastante de pequeño (sesión 1, párr.12)*

Bachillerato fue difícil y al comienzo le fue mal: Franco tuvo muchas dificultades al ingresar a la universidad, específicamente, al programa de Bachillerato. Destaca que si bien, era como un quinto medio, el cambio fue radical por la diferencia de exigencia entre el colegio y el Bachillerato, mencionando que "en el colegio regalan la nota".

En específico, hubo una asignatura que para Franco era compleja por la forma en que la profesora enseñaba, pues explicaba la materia como si hablara con otros/as profesores/as y no con alumnos/as de Bachillerato. Dice que su materia era muy avanzada y la profesora no tuvo interés en cambiar esa forma de enseñar. Ante esto, ellos/as como curso tuvieron que unirse y aguantar.

*F: ya entrando a bachillerato fue como complicado, difícil, eran, es como un quinto medio, pero no completamente difícil porque en el colegio que yo iba te regalan la nota, por lo menos pa mí, no me exigían mucho, a mis compañeros estudiar y todo, pero fue un cambio bien radi-radical por la exigencia, porque cada semana acá había un control o había un trabajo y yo no estaba acostumbrado a eso y me, al principio me fue mal, después me tuve que poner las pilas no más, incluso en matemáticas me estaba yendo mal porque los demás ramos me tiraban demasiada carga, entonces no me daba el tiempo y bueno gracias a Dios me, pasé algunos ramos (...)(sesión 1, párr. 58)*

*Carrera aun más difícil que Bachillerato:* Franco indica que el primer año de la carrera le resultó aún más difícil que Bachillerato, califica el primer mes como "una pesadilla" y vincula nuevamente esas dificultades con la poca exigencia de su colegio, señalando que en la universidad los contenidos se pasan muy rápido. El primer año y medio dice haberse sentido *bajoneado*, porque aunque Bachillerato era difícil, se la pudo, no obstante, sentía que no se podía la carrera, era demasiada la exigencia. Pensó que quizás no se podría la universidad y que iba a perder la oportunidad de estudiar, que tendría que trabajar y estudiar en un instituto. Actualmente declara tener más hábitos de estudio y haberse acostumbrado al nivel.

*F: en bachillerato no porque era como difícil, pero me la podía, pero ya entrando a la ingeniería fue como, no entendía nada completamente nada, pasaban una materia en un día, al día siguiente otra materia y así, entonces dije ((ooh)) no puedo, como que es demasiado pa mí, no estoy acostumbrado al nivel de*

*exigencia y al estudio, así que me fue mal, no, dije tal vez no me la pueda estudiar en una universidad, tal vez pierda la oportunidad, tendría que trabajar y estudiar en un instituto, algo que me la pueda, así que ahí me bajoné bastante durante todo el año y ya entrando, entrando en abril empezaron los paros así que ahí congelé, congelé en diciembre, (...) y dije que el otro año voy a ponerle empeño y este año se me ha sido más fácil porque ya tengo como digamos ↓ hábito de estudio, ya me acostumbré al nivel (...)(sesión 2, párr. 124)*

Hay una idea en él referente a la capacidad para estudiar, la inteligencia, y la creencia que si se tiene capacidad o no, ya que habla en el sentido de podérsela o no podérsela. Esta concepción y expectativas acerca del futuro y sus capacidades, significó hacer todo lo posible para superar sus limitaciones (existía una amplia brecha afectada por la falta de exigencia en la escuela) y no *farrearse* la oportunidad que sus compañeros/as no pudieron aprovechar.

*Dificultades con lo administrativo en la universidad:* Relata varios episodios en que ha tenido problemas con el sistema administrativo, que han tenido consecuencias para él en lo académico. Problemas con la transferencia de Bachillerato a la carrera, tope de horario entre ambos programas, faltas de cupo en cursos, dificultades en el sistema de toma de ramos, etc. lo que ha implicado tomar decisiones sobre a qué ramos asistir o no. Este episodio, toma relevancia principalmente porque en el momento de realizar la entrevista estaba pasando por una situación similar que ha traído consecuencias académicas.

*F: realmente ↓ y llegué atrasado y porque hay un mal sistema entre bachillerato y las carreras, porque no me habían transferido (...) como dos semanas y medias pasaron y yo recién tuve mi horario y las salas, así que estuve dos semanas sin clases, así que cuando llegué habían demasiada materia que habían pasado y quedé perdi'o, , (...) (sesión 1, párr. 102)*

## *2. Estrategias existentes relevantes para la permanencia actual en la ESUP*

Si bien Franco, pasó por diversos colegios durante su trayectoria escolar, aquellos movimientos estuvieron pensados principalmente en función de sus cambios de casa y la accesibilidad a estos, sin tomar una connotación en relación al futuro académico del joven.

Tal como se menciona anteriormente, Franco es consciente de la diferencia de exigencia de la universidad con el colegio. Debido a esto él declara tener que poner más dedicación al estudio indicando que en realidad no tenía método de estudio en el colegio y que en la universidad tiene que tener un método. Actualmente, dice estar tratando de cambiar su rutina, ha cambiado sus hábitos de estudios, por ejemplo el año pasado se iba a su casa a jugar video juegos (que considera como su vicio), y este año se queda a estudiar la materia en la universidad, durante dos horas después de clases, por lo que no se le acumula toda la materia para cada control, describiendo que ha tenido resultados satisfactorios.

*F: ahora salgo como a las siete y me quedo como hasta las nueve estudiando con un compañero repaso las tareas, pero me quedo haciendo las tareas lo que sea pero me quedo haciendo algo*

*E: ¿y antes?*

*F: el año pasao antes me iba pa la casa, me ponía a jugar, me ponía a hacer cualquier lesera y al momento de que había control o una prueba me quedaba una semana antes estudiando, pero era como tanta materia que no me la podía, entonces ahora no, pasan materia y voy estudiando esa materia*

*E: ¿y has tenido resultado hasta ahora?*

*F: sí, he tenido un control y me saqué un siete y estoy feliz*

*E: ¿notaste la diferencia?*

*F: sí, noté la diferencia que había que estudiar no más (sesión 2, párr.148-154)*



Otra manera de resolver sus dificultades académicas ha sido de manera más colectiva y la ha utilizado en los diversos espacios educativos.

*F: y en el momento de las pruebas o hacer trabajos yo siempre se, a, bueno en los trabajos yo a los grupos los ayudaba a todos (sesión 2, 75-76)*

Por una parte, sus compañeros/as del liceo lo molestaban porque era mateo y tenía buen promedio, pero al mismo tiempo lo querían porque él los/as ayudaba en matemáticas, en las pruebas y trabajos. Durante el propedéutico, tuvo una compañera que le ayudaba y enseñaba cómo hacer ensayos e informes de lenguaje y filosofía, ya que describe que "*me tuve que poner las pilas con los ensayos, eso sí que me costaba, así que, me las tuve que arreglar con una compañera de cuarto medio que me ayudara*"(sesión 1,párr. 48). Ella le enseñó a buscar objetivos centrales de un texto, cuál era el problema, cómo abordarlo, etc. "*Yo me ponía a escribir y ella me decía ya cuál es la pregunta y escríbela y cuáles son las respuestas a eso, cómo llegamos a eso y ahí me hacía escribir po y me empezaba a enseñar*". (sesión 2, párr. 85-92)

### *3. Espacios/lugares que exprese como significativos en la configuración de su trayectoria educativa*

Dentro de los espacios que menciona Franco a lo largo de su relato, está la educación básica. Él la recuerda por las buenas amistades que cultivó en ese espacio debido a que aún mantiene amigos/as de esa etapa en la actualidad.

Por otra parte, Franco recuerda del liceo que sus compañeros/as lo valoraban por su compañerismo y capacidad de enseñar. Eso significó que ellos/as le sugirieran que estudiara pedagogía pero él se manifestó en contra ya que consideraba que "en este país no vale la pena".

*F: bueno pa matemáticas y me pidieron que les hiciera clases y ahí empezaron todos a decirme que tenía que estudiar Pedagogía yo les dije que no, que en este país como, no valía la pena, me dijeron, pero estudia pa ser profesor en una*

*universidad y yo les dije que no, y todos decían porque tenía la capacidad de enseñar (sesión 1, párr. 56)*

En ese mismo espacio, en tercero medio, supo de la existencia del propedéutico, y la única información que circulaba era que podría quedar en la Universidad 1 y estudiar gratis. Su mamá en un principio no creía y suponía que ese ofrecimiento tendría “letras pequeñas”. De todas maneras decidió participar a pesar de las dudas que le generaba, por lo que en cuarto medio comenzó a asistir. Esto coincide con muchas otras actividades académicas, como: estudiar para la PSU, exámenes de nivel en el liceo y la jornada completa en este último. Caracteriza este periodo de 4º medio como "un poco pesado", "no tenía mucho tiempo durante la semana".

*F: sí, creo que sí, no, en tercero medio supe, más o menos ahí, supe que había una beca, que, (más↓ o↓ menos↓) la Universidad 1 apadrinaba, elegía a los mejores estudiantes y (...) lo cual que, había una selección y bueno la única información era que uno quedaba en la Universidad 1, iba y estudiaba gratis(sesión 1, párr. 32-34)*

*F: fue un poco pesado porque estar en las clases allá en los justo estudiando pa PSU, pa los exámenes de nivel y estar viniendo los sábados pa acá, con unas guías grandes de matemáticas unos ensayos en lenguaje y tareas (...) entonces era como, demasiada, mucha, no daba el tiempo, como yo tenía jornada completa, entonces no tenía mucho tiempo durante la semana (sesión 2, párr. 94)*

Ese esfuerzo, para Franco valió la pena ya que quedó seleccionado en el grupo que entraría a la universidad. En ese sentido, él manifiesta estar entre los/as mejores por quedar en el grupo de cincuenta entre doscientos. Por otra parte cuenta que tuvo tres compañeros/as que fueron seleccionados pero no continuaron en el propedéutico, a los/as que califica como flojos, "no quisieron hacer tareas, nada, preferían trabajar". Sostiene que ellos/as eran flojos, pues no querían hacer las guías y esforzarse. Vincula a los/as estudiantes flojos con el curso humanista, en oposición a su curso, que era científico y del cual varios/as

ingresaron a la universidad a través del propedéutico. Quien decide estudiar pareciera tomar un camino más difícil, pero mejor que salir a trabajar desde el colegio.

*F: a ver fuimos seleccionados siete y quedamos cuatro, cuatro quedamos en Bachillerato y los otros no qued, no siguieron por flojos, no quisieron hacer tareas, nada, preferían trabajar(sesión 1,párr. 54)*

Una vez dentro del propedéutico, Franco reconoce que este programa lo introduce en la universidad siendo aún estudiante de educación media. Aquí conoce personas y también las instalaciones de la universidad, experiencia que le permite aproximarse al ambiente universitario. Es también ahí donde hace nuevas amistades, al igual que más adelante en bachillerato y en su carrera.

*F: fue:: bastante entre- entretenido porque conocí varias personas, conocí como una introducción al ambiente de la universidad (...)(sesión 2, párr. 94)*

Actualmente Franco se encuentra en ingeniería, pero el primer año de la misma no estuvo exento de problemas. En el año 2011 una vez que comienzan las movilizaciones, y los consecuentes paros, pensó en congelar pero su mamá se negó. Después de aproximadamente 8 meses de movilizaciones al volver a clases, les fue manifestado a los estudiantes que tendrían que terminar el primer semestre y que se venía complicado. Lo vio entonces difícil porque con todo comprimido no iba a entender y se preguntó con qué base iba a quedar. Finalmente, congela después que hablaran con su madre los tíos, el pastor de la iglesia, profesores, quienes la convencieron de que era lo mejor, y continúa el siguiente año.

*F: pal siguiente año y yo hablé eso con mi mamá y no quería entender y varios hablaron con mi mamá como el pastor de mi iglesia, mis tíos, algunos profesores de la universidad y dijeron no si su hijo tiene razón, mejor que congele y que continúe el otro año, no hay problema y así fue, tuve que congelar y mis*

*compañeros varios:::: pasaron, pero pasaron sin aprender mucho, nada↓(sesion1, párr. 88)*

A partir de esto último, cabe destacar que la familia de Franco también ha sido relevante en esta trayectoria. El joven afirma que aprendió de su madre su manera de ser fuerte y enfrentar la vida luchando siempre, sin rendirse. Y por otra parte, la Iglesia y la biblia le han enseñado valores sobre el respeto y el trato a las personas y le brindan consejos buenos para la vida.

*F: lo que aprendí bastante de mi mamá su manera de ser fuerte de llevar las cosas estando sola, no se la podía, nosotros éramos pequeños pero igual ella luchó siempre, los quiero sacar adelante, aunque no tenía los medios pero siempre dijo que Dios nos iba a ayudar (sesión 2, párr. 300)*

*F: y por la parte de la Iglesia que me enseñaron varios valores, como tratar, como respetar como pensar en un problema, como mirar las cosas (sesión 1, párr. 304)*

#### *4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación*

Para Franco, los profesores adquieren valoración positiva según ciertas características que él considera son importantes en un docente. Menciona a una profesora de educación básica que recuerda por "*que ella era súper cariñosa, siempre preocupada de todo y digamos sus clases eran divertidas, no eran tanto de escribir, eran más dinámicas (...), eran como súper divertido, siempre nos divertíamos daba gusto ir al colegio*" (Sesión 1, párr. 116). Incluso, al referirse en general a ese colegio lo califica como súper bueno porque los profesores "eran excelentes, allegados". Los/as profesores/as, auxiliares y directora eran cariñosos, conocían y apoyaban a los alumnos/as. Considera que los/as profesores/as que tuvo en el colegio eran buenos/as profesores/as, aunque no eran tan exigentes. Lo que hace bueno al colegio, en este caso, es la calidad de las relaciones. No obstante, cuando piensa en su experiencia escolar desde la óptica de su vivencia en la universidad, considera que en la

enseñanza básica y media, los/as profesores/as debieron ser más exigentes, pues con baja exigencia perjudican a quienes estudian después en la universidad. A pesar de esto, las relaciones cercanas con los/as profesores/as se mantiene en su visión de una educación de buena calidad, incluso valora la cercanía de los/as profesores/as de la universidad, y aún así, exigen en lo académico.

*F: (...)me gustaría ((eehh)) en la enseñanza básica tanto como media, los profesores fuesen más exigentes porque no, porque es bastante perjudicador pa uno que va estudiar después en la universidad (sesión 2, párr. 322)*

Llama la atención la importancia que atribuye a los/as profesores/as en el plano afectivo, los/as recuerda más por el cariño que por lo que pudo aprender con ellos/as. Las escuelas por donde pasó fueron en parte perturbadoras, violentas, difíciles, pero también fueron un lugar de contención, o al menos, lo fueron sus profesores/as y directores/as, sobre todo, porque en su familia no tenía mucho apoyo.

*F: era pequeño y lo que más me gustaba no era desordenado[el primer colegio], era todo pacífico, nunca hubo problemas, los profesores eran bien cariñosos se preocupaban de cada uno y los auxiliares igual, inclu(h)so se andaban metiendo así en los asuntos na que ver, era porque nos querían y todo, nos conocían bastante, y incluso los profesores, la directora en el momento nos apoyaron, apoyaron a mi mamá, cualquier cosa que necesitara iban a apoyar por el asunto de mi papá que se quería quedar con la casa(...)(sesión 1, párr. 108)*

También destaca de su colegio de básica que "no era desordenado, era todo pacífico, nunca hubo problemas". El orden y paz hacen que el colegio sea bueno. En contraste con esto, su liceo "era un colegio súper malo". Los/as alumnos/as desordenados/as, peleas y baja exigencia son características que vincula a esa institución. Califica las acciones de los/as estudiantes de ese liceo como "bastante flaites". Menciona que con los años fue mejorando, cuestión que relaciona con una selección de estudiantes más estricta en relación a las notas.

En contraposición a esa visión del profesor valorado por la relación positiva establecida con ellos/as, llama la atención que también existe una vinculación "entre tenerle mala al profe" y su mal rendimiento en el ramo. Franco señala que no le agradan profesores/as a los/as que no les entiende lo que enseñan, que se "creen o que tiran tallas mala onda". En el caso de una asignatura de su carrera dice que reprobó el ramo porque "le caía mal el profe". Al parecer, cuando una asignatura resulta ser difícil o con malos resultados, Franco tiende a poner la responsabilidad en el/la profesor/a. Tal como, cuando le costaba Bachillerato, lo atribuye a la poca exigencia de su colegio. La tensión personal que significaría tener malos resultados, le haría a Franco poner las responsabilidades de aquellos fuera de su alcance.

*F: y no todos pueden hacer lo mismo y entonces ella exigía eso, eso era lo que a mí no me gustaba, obviamente todos somos diferentes no podemos todos captar lo mismo y ella pedía en sí siempre lo mismo, pa todo, eso era lo esencial de ella y acá fue el profesor era como desatinado, se creía mucho, entonces nos tiraba tallas en mala onda igual, él dice que era así, pero a mí no me gustaba*

*E: ((muhu)) ¿y cuando te cae mal un profesor qué te pasa a ti con ese ramo?*

*F: ((ehh)) simplemente, bueno, no le tomo mala al ramo le tomo mala al profe no más, entonces igual intente al principio gu, guiarme por el libro solamente pero igual no fue suficiente me empezó a ir mal hasta el segundo control y en la primera prueba así que decidí botarlo y concentrarme más en:: los otros ramos, así que fue por eso (sesión 2, párr. 48-50)*

Por otra parte, sobre sus expectativas de futuro, y específicamente, en relación a sus interés de ingresar a la educación superior, Franco manifestó tener grandes expectativas de ingresar a la universidad y estudiar, aunque no tenía claro qué carrera. Lo importante para Franco era ser universitario, no la profesión en sí. Esta expectativa se origina a la par de la preocupación por cómo financiar los estudios universitarios, pues sin beca no sería posible.

En su entorno (mamá, pastor de la iglesia, profesores/as) también compartían la expectativa, hablaban del tema y afirmaban que lograría entrar a la universidad. En su familia se esperaba que estudiara ingeniería, aunque no conocían en qué consistía la carrera.

*F: (...) y mi familia, también desde antes decían que iba a estudiar algo con ingeniera y me decían, me dijeron que es algo bastante complicado, una prima estudio ingeniera y estudio en esta universidad y dijo que era bastante complicado, pero los demás tíos no tienen mucha conciencia de lo que es estudiar en una universidad y me decían no sé, si te va a ir bien y todo (sesión 1, párr. 216)*

Es el primero de su familia y de su barrio en estudiar en la universidad. Plantea que esto sólo es posible por la oportunidad que le dieron mediante el propedéutico, pues si no fuera por esto, habría trabajado y estudiado en un instituto.

Respecto a su proceso de elección de carrera al terminar el bachillerato relata que primero definió el área de estudio en función de sus intereses e identificó las carreras relacionadas con esa área. Aunque había una que era "lo más bacán, lo más bueno", la descarta porque era una carrera técnica y centra su búsqueda en carreras universitarias. Entre las tres que cumplían con estos requisitos -área de interés y ser universitaria- seleccionó la que, desde su punto de vista, tiene una mayor jerarquía ("como siendo jefes ya") y mejor sueldo. La información respecto a expectativas de sueldo fue fundamental para su elección de carrera, se refiere a esto como elegir "lo más grande". Si bien lo que más le gusta es cocinar, descartó dedicarse a esto pues no hay buenas expectativas de sueldo y "no hay nada muy bueno que te dé un buen futuro" en el ámbito de la gastronomía.

*F: (...) pero más el rol de ingeniero, que eso yo no lo tenía entendido, que era innovar y ver los problemas, todas las situaciones (...) desde pequeño me dijeron que tenía capacidad de líder, que tenía muchas cosas pa enseñar y todo, así que dije, ya me voy por ingeniera civil al tiro como tenía el paso libre como era gratis*

*todo, lo más grande, me voy a tirar a lo, me dijeron que era difícil, pero no importa lo que sea no más y [traga saliva] yo al principio tenía miedo, porque dije en qué me metí (...)(sesión 1, párr. 76)*

Si bien el entrevistado no tiene un discurso tan marcado de los padres, acá el factor económico aparece como elemento clave, lo lleva a *luchar*, a esforzarse el doble, donde no podía desperdiciar la oportunidad de seguir estudiando gratis en la universidad, sino tendría que haber estudiado en un instituto y trabajar a la vez. Esta opción parece ser una opción devaluada en relación a la universidad. Una carrera “más grande” parece ser aquella que se estudia en la universidad y que le permite ganar mucho más dinero, por lo tanto, la carrera resulta ser un medio para la movilidad social. No importa qué se estudie sino que estudie.

Su familia y amigos/as le dicen que tiene capacidad de líder, idea que él ha ido incorporando a su propia identidad. Según dice, le ha servido de motivación para estudiar ingeniería.

Acá lo que resulta importante es lo que otros/as han dicho de sus habilidades, ser líder parece que está dicho por otros/as primero y luego por él, otros/as que resultan significativos/as como su familia, amigos/as y compañeros/as. El apoyo de los/as profesores/as parece ser también relevante para que él continuara sus estudios, que creyeran que él podría seguir estudiando.

Por último, en relación a su proyecto futuro apunta a terminar la carrera sin atrasarse demasiado, obtener su título, tener un buen trabajo y darle “buena vida” a su madre.

*F: Ojalá, si Dios quiere, terminar mi carrera, bueno ya me atrasé un año, ojalá no atrasarme más de otros dos años, porque dicen que uno termina la, un por ciento de los estudiantes terminan la carrera en los seis, todos dicen que todos se atrasan entre dos o tres años, lo normal, lo importante es no atrasarme tanto y terminar la carrera*

*E: esa es tu proyección*



*F: tener un buen trabajo y darle buena vida a mi mamá*

*F: mi misión, por ahora. Tener mi buen trabajo y mi título (sesión 1, párr. 245-249)*

5. *¿Cómo se narra a sí mismo y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa?*

*Posicionamientos del “yo” en el relato de Franco: cuidado del otro como proyecto personal y desamparos en la institución universitaria: en esta entrevista especial atención merece la idea del cómo se cuenta, y sobre todo, cómo su discurso esta entrecruzado por su posición de cuidado del otro.*

Particularmente, la experiencia escolar está vinculada afectivamente con su hermano en su papel de protector y apoderado del mismo. Claramente esta preocupación por los demás lo vincula a los demás afectivamente, pero a la vez el “yo” vuelve a sí mismo en términos afectivos.

*F: como me::, **me impresionaba** más que nada como **veía** las cosas, nunca me había dado cuenta que siempre **tenía mi** punto de vista centrado en mi hermano (...)*

En este fragmento, se posiciona respecto al relato con la marca que otorga presente “me” al respecto los pretéritos imperfectos “impresionaba”, “veía” y “tenía” tienen una función de enfatizar acciones pasadas que continúan en el tiempo. Eso claramente lo vemos en que su relación de protector de su hermano continúa hasta el presente.

Franco se percibe en relación a su hermano como aquel que tiene a cargo el cuidado y el que además contiene su afectividad para mantener el hogar: *como inconscientemente **estoy pendiente de él** [su hermano], eso me impresionó*. El “estoy” —marcado en negrita— nos señala coordenadas espacio-temporales desde donde se posiciona el entrevistado con respecto al cuidado de su hermano: desde el presente y en primera persona por tanto esa preocupación es parte de su vida en el presente de enunciación. El cuidado y ayuda a los

demás viene de la incapacidad de ayudas concretas en el contexto donde vive Franco. El toma el papel “paternal” frente al otro en un medio donde existe una madre que trabaja para poder llevar el sustento a la familia y un padre prácticamente inexistente.

Por otra parte, el discurso de Franco está mediado por la institución, arraigado a ella porque ésta representa una oportunidad para poder aspirar a una vida mejor mediante un trabajo mejor remunerado. Asimismo la religión es un elemento presente en su discurso y en ese sentido la sacralización de su esfuerzo por ingresar a la universidad es un tema que surge constantemente durante su narración.

El nivel de exigencia del colegio y la vinculación de los/as profesores/as con sus estudiantes influye, según lo que cuenta el entrevistado, en su rendimiento escolar. Así el grado de opinión, preocupación y cercanía es necesario para que él además se interese en el curso. En ese sentido, su vinculación con este último curso es a través de una dimensión afectiva.

En cuanto al bachillerato su relato tiene que ver más que nada con las dificultades académicas por la base que Franco trae del colegio. En el siguiente fragmento vemos que aparece cierto grado de incertidumbre con respecto a su situación en el bachillerato.

*F: ya entrando a bachillerato fue **como** complicado, difícil, eran, es como un quinto medio, pero no completamente difícil porque en el colegio que yo iba te regalan la nota, por lo menos pa **mí**, no me exigían mucho, a **mis compañeros** estudiar y todo, pero fue un cambio bien radi-radical por la exigencia, porque cada semana **acá había** un control o había un trabajo y **yo no estaba** acostumbrado a eso y me, al principio **me fue mal**, después me tuve que poner las pilas no más, incluso en matemáticas **me estaba** yendo mal porque los demás ramos me tiraban demasiada carga (...) (sesión 1, párr. 58)*

En el fragmento el entrevistado mayoritariamente se sitúa en primera persona singular, por lo que da importancia a la situación personal que vivió en la universidad. En cuanto a la posición espacial y temporal que establece el entrevistado en el relato se sitúa

especialmente en el presente ("acá") pues nos señala su situación de estudiante que se está adaptando al contexto universitario aún. Por ende, podemos decir que hay un espacio presente del relato (la universidad) y un tiempo que trasciende la acción pasada; la convierte en proceso, aquella continuidad temporal podemos verla por los verbos en pretérito imperfecto que llevan su situación hasta el presente mismo de enunciación. Al respecto en el fragmento anterior toma distancia espacial de sus compañeros de clase por ser parte del pasado en el relato y en el contexto de enunciación. Si bien esta distancia —aludida— es espacial consideramos que al apuntar al posesivo “mis” los acerca —a sus compañeros— afectivamente al recuerdo.

En otros episodios del bachillerato —a diferencia del fragmento anterior— Franco se sitúa en un sujeto colectivo “nosotros” por tanto como estudiante.

*F: (...) entonces no se le entendía muy bien, era como muy, su manera de enseñar era como si estuviera hablando con varios profesores de [asignatura 1] y no se daba cuenta que éramos alumnos y algunos no tuvimos [ese ramo] en, algunos no tenían [asignatura 1] en el liceo(...)(sesión 1, párr. 62)*

El “se” como pronombre personal en tercera persona plural agrega un carácter más impersonal a la opinión que emite Franco respecto a las clases de la profesora en el bachillerato. Al explayarse en este episodio con incertidumbres (“como”) al momento de explicar porque la profesora no era de su agrado. Claramente porque le hace notar una distancia intelectual, pero por sobre todo recalamos que esa distancia se convierte en segregación si planteamos el contexto de escuela desde donde proviene el entrevistado y que él mismo señala. Respecto al cambio temporal y espacial del “tuvimos” (pretérito perfecto) al “tenían” (pretérito imperfecto), desde el primero se posiciona en un nosotros en el pasado con respecto al relato; en el segundo, en cambio, de un “yo” a un “ellos” tomando distancia en la actualidad, porque el entrevistado tuvo clases de aquella asignatura en el colegio.

*"yo sí tuve, **me encantaba** y esa profe, digamos, bueno, **le agarramos** mala, porque decía que cómo **podíamos** ser tan tontos, **nos decía** así diciendo la persona más tonta de su país llegaba aquí a Chile y se iba a considerar la persona más inteligente, diciendo que el más tonto de allá es **como, nosotros** que nos quedaba pa nosotros y bueno fue complicado (...) así que como curso **nos tuvimos que unir** pa no reprobar, (...) porque realmente, tuvimos varios problemas (...)"(sesión 1, párr. 64)*

En el fragmento anterior se ve que en el breve recuerdo de la escuela se posiciona desde un "yo" por el "me" —marcado en negrita— y nuevamente el pretérito imperfecto "encantaba" que nos indica acciones pasadas en proceso, tal como suele ocurrir cuando Franco se explaya en detalles de la escuela para comparar su situación con la profesora de bachillerato. En este fragmento tenemos dos tiempos: el primero el de la escuela, que se enuncia brevemente pero que ayuda a posicionar el relato del segundo tiempo, el del bachillerato. En el primer tiempo el entrevistado se posiciona en primera persona (como lo mencionamos anteriormente) y en el segundo habla desde un "nosotros" —"nos tuvimos que unir"— para reforzar la validez de lo que dice: voz colectiva de opinión. Lo que implicaría que si bien esta situación le afectaba personalmente sus calificaciones, fue un proceso sentido por todos, y que ayuda a bajar la ansiedad por los malos resultados. La "culpa" no es de Franco, sino de la profesora y que es vivido por un colectivo.

Coincide en ambos espacios, escuela y bachillerato, que el otro es responsable de sus resultados: mala base del colegio y profesora poco adecuada en la enseñanza. Protegiendo al "yo" de esa responsabilidad y narrándose desde en ese espacio como quien recibe las acciones de otros/as.

Claramente el recordar es un acto de recuperación de la memoria personal. Aquello que va reconstruyendo la historia propia, que a la vez, ayuda a la comprensión de la vida social y de las estructuras que emergen en el discurso. En ese sentido el plano de lo social no es ajeno al plano de lo subjetivo. El recuerdo de la familia sitúa a Franco en un plano más

afectivo en relación al otro (hermano). Sin embargo, en la universidad el recuerdo es afectivo pero en relación a problemáticas que vivió y vive estando en la universidad.

*F: te pasan un contenido y si **tú** entendí' entendí', no es como en un colegio que pasan el contenido sobre el valor absoluto te dan tres semanas, un mes viéndolo, acá no, te ven derivadas en tres clases y nada más si aprendí' es como **tuya** de buscar en el libro y estudiar y no”*

En este fragmento el posicionamiento es de distancia respecto a lo que dice, puesto que aluden a la segunda persona “tú”, por su parte el verbo “entendí” — en este caso tiene un uso más coloquial— nos hace referencia a un tiempo presente en el que se sitúa el relato. Así como también “tuyas” es una forma de la segunda persona singular. También ese “tú” involucra de algún modo al entrevistador, ser partícipe de ese sentir que se está más solo en ese espacio universitario.

Cuando hablamos del desamparo de la institución se piensa en los episodios mencionados en los que el entrevistado plantea la complejidad del sistema educativo universitario cuando un/a estudiante viene de escuelas de escasos recursos, y que es coherente con la permanente búsqueda dentro del discurso, de responsabilizar a la institución de los resultados personales, ya que hacerse cargo de aquellos resultados, significaría simbólicamente, volver al lugar de donde opta por diferenciarse, del lugar del "pobre, del flojo, del fracasado". Todas palabras que el entrevistado menciona en su propio discurso.

## **Universidad 2: Fernanda**

Fernanda es de la décima región, hasta antes de partir a Santiago a estudiar, vivía con sus padres, actualmente vive con unos primos y estudia una carrera humanista en la universidad 2. Su comienzo escolar parte en una escuela católica particular-subvencionada desde prekinder hasta sexto básico, luego se cambia en séptimo básico a un liceo público de su ciudad debido a que éste tenía históricamente buenos resultados académicos, además que parte de su familia había también pertenecido a ese colegio. En cuarto medio se presenta la posibilidad de postular y posteriormente ingresar por medio del SIPEE a la carrera que ella quería en la universidad 2, lo que significó su traslado desde su ciudad a Santiago.

Ambas sesiones se llevaron a cabo en la universidad de la entrevistada, utilizando una sala facilitada por la institución en ambos encuentros. Durante la primera sesión, el entrevistador percibe que ella es "buena para conversar" pero que parece estar apurada en contar su relato y terminarlo pronto. De todas maneras, la entrevista es bastante fluida y permanentemente se devuelve a agregar cosas como "ah, esto no te lo conté" (Notas de campo; Notas del/la transcriptor/a). La segunda sesión resulta ser aún mucho más fluida y reflexiva en relación a la primera sesión.

En el relato, Fernanda se posiciona la mayor parte de su narración como estudiante en relación a los/as profesores/as, y de compañera en relación a sus pares de escuela y universidad. Asimismo, también da cuenta de su lugar en la familia como hija y hermana mayor.

En la historia narrada por Fernanda los temas centrales que se pueden reconocer son la entrada y experiencia en el liceo municipal, la elección de especialidad en el liceo, y la entrada a la universidad. Este último marca algunos cambios en la postura (frente al aprendizaje, a la relación de trabajo con los pares) respecto a la experiencia en el liceo.

La primera sesión aborda la historia de su trayectoria educacional que está cruzada de modo importante por lo familiar, sobre todo hasta antes de la educación superior. La narradora pone el acento varias veces en la dimensión académica y evaluativa, dando cuenta

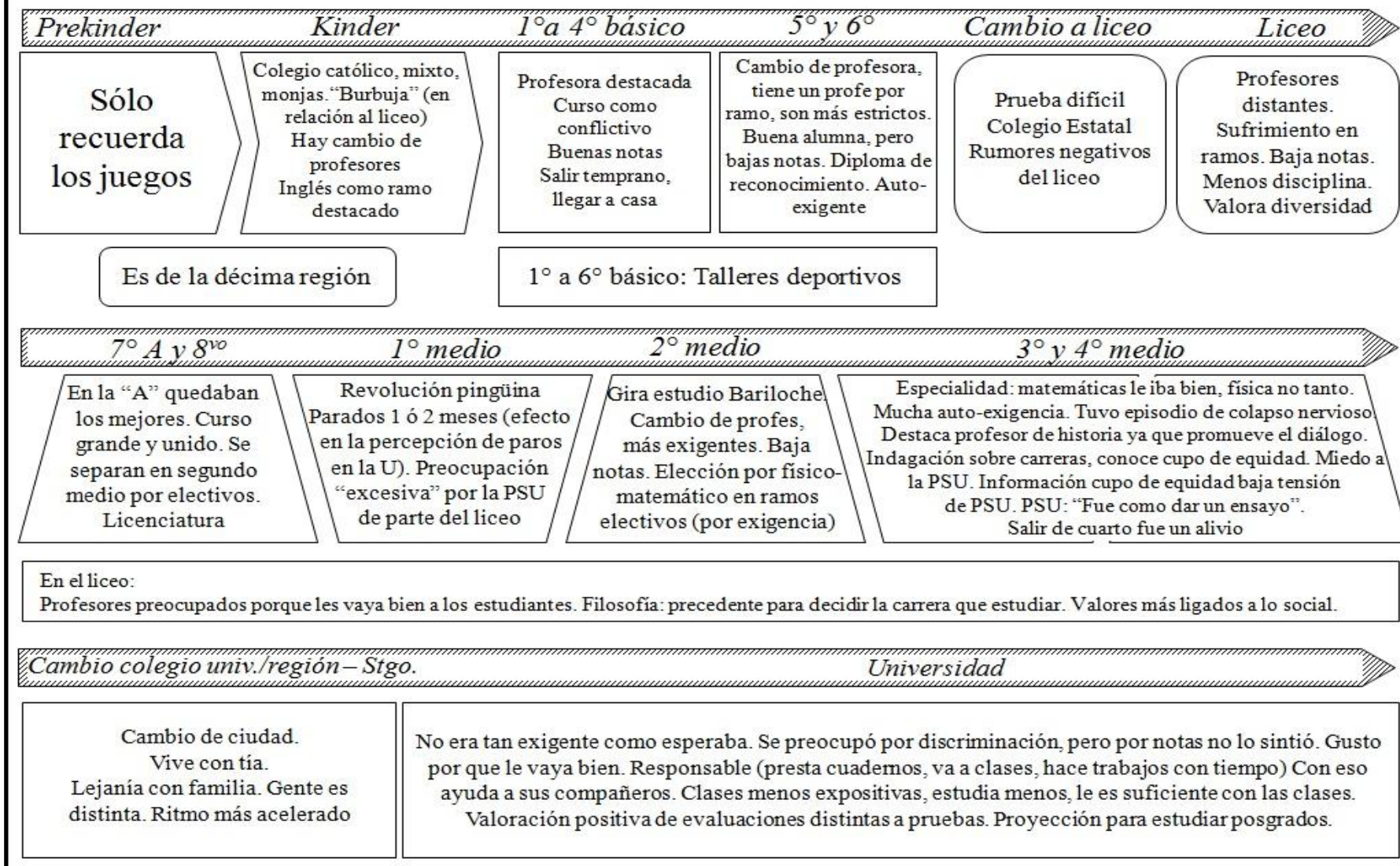
constantemente de las notas obtenidas. En la segunda sesión realiza reflexiones a partir de la primera entrevista, sobre su ideal de entrar a la universidad, y sobre los espacios de aprendizaje (Notas del/la transcriptor/a).

Respecto a la reflexión que realizó Fernanda sobre la lectura de la transcripción, menciona *"como que al leerla (...) como que me fijé que nombraba harto como lo de mi familia, o lo importante que era para mí, haber entrado a la U (...) como que igual me he dado cuenta que fueron cumpliéndose metas que yo tenía desde chica, o que mis papás igual tenían"*<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Para introducirse en el relato de Fernanda ver Mapa Relato. Este se organiza a partir de las marcas temporales y espaciales que realiza la entrevistada.

# Mapa relato **Fernanda**





*1. Episodios significativos de la trayectoria educacional de los estudiantes que sean relevantes en su paso por la educación terciaria*

Cambio de colegio a liceo: para Fernanda, un episodio importante fue el cambio del colegio al liceo Municipal. Se da cuenta de la diferencia ente el colegio y el liceo en cuanto a la docencia, ya que los/as profesores/as liceo eran más exigentes y menos cercanos.

*F: ((Ahh)) Cuando entré al liceo sí que fue el medio ca(h)mbio. (...) aquí los profes eran súper estrictos, acá era como súper profes de escuelas tradicionales, no sé po, que te ponen mate::ria y tú teni que estudiar, estudiar, y estudiar y (...). Como que no había mucha cercanía con los profes, eran más alejados de los alumnos, ((ehm::)). (Sesión 1, párr. 76)*

Revolución pingüina: La revolución pingüina del año 2006 fue vivida por Fernanda de manera positiva, pero al parecer hoy le da una connotación negativa debido a lo extenso de los paros en su Liceo, lo que repercute en que su experiencia frente a esas situaciones en la universidad no sea bien evaluada.

*F: me acuerdo que fue el paro esto de la revolución ↑pingüina, eso también había olvidado mencionar, que al entrar al liceo, ese liceo era súper como no sé, siempre estaba metido como en lo de los paros (...) estuvimos parados como uno o dos meses, y eso fue harto, por eso a veces estoy como chata de los pa:::ros acá:: en la U. (Sesión 1, párr. 108)*

Elección de especialidad: Uno de los momentos de la entrevista que resulta relevante es cuando Fernanda señala la elección que realiza entre científico y humanista en el colegio a fines de segundo medio, situación que la pone en conflicto sobre qué ramos elegir. Finalmente decide optar el físico-matemático porque lo consideraba el más exigente. La razón de esto es la preocupación que tenía sobre la exigencia en la universidad, además de considerarlo como un reto personal

*F: ((Ah)) y ahí en segundo medio, a fines de segundo medio, uno tenía que dar unas? pruebas, para irse a los electivos, porque ahí los cursos ya se separaban.*

*Estaba el electivo humanista, el biológico, y el físico matemático (2.9) Y:: me acuerdo que yo no sabía a cual irme, igual me gustaba lengua:::je, no sé, histo:::ria, porque ahí ya me ha(h)bían cambi(h)do a ese profe que no me gusta(h)ba haha, ((ehm)) , matemáticas también me gustaba, me gustaba harto. Biología nunca? me gustó (2.0) ((Ehm)) sí, de hecho en biología nunca me iba tan bien como quería, y de ahí::: al final no sabía qué curso elegir, varios como amigos tampoco sabían qué elegir, o iban a la orientadora, le hacían esos test raros que le hacían como de orientación vocacional, pero al final decidí irme al físico matemá(h)tico, así como na(h)da que ver con la carrera, pero elegí ese más que nada porque siempre era el más exigente (2.0) Siempre era como el que exigía más, de hecho casi nadie se iba a ahí porque era el muy exigente, y por medio a bajar al NEM, nadie se iba ahí. (...) Nadie se iba ahí, (...). (Sesión 1, párr. 112 )*

**PSU:** El tema de la PSU resulta para esta joven ser uno de los más relevantes debido a las emociones que este tema provocaba en ella previo a dar la prueba. Esta preocupación extrema se instala por la presión que ejerce el colegio para que les vaya bien en la PSU.

*F: y los profes siempre tenían metido esto de la PSU, entré a primero medio y era ensayo PSU, que la PSU esto, que la PSU lo otro, sobre todo una pro(h)fe de lengua(h)je que estaba ralla(h)da con la PSU, entonces que nos tenía que ir bien, siempre hablaban de la PSU, y me acuerdo que tanto que hablaban de la PSU, que yo después le agarré mie::do a la PSU (Sesión 1, párr. 110 )*

Su pensamiento más recurrente era que le iba a ir mal en la PSU, de hecho era tal la presión que sentía, que recuerda su salida de cuarto medio fue un alivio. Asimismo, critica la idea de que una sola prueba defina el futuro profesional de las personas.

*F: para mí haha fue un alivio salir de cuarto, porque como que toda la enseñanza media tenía como esta carga de que en qué universidad iba a queda:::r*

*E: ((m))*

*F: O cómo me iba a ir en la PSU, entonces como salir de cuarto fue un alivio.  
(Sesión 1, párr. 154-156 )*

A pesar de todo ese temor y angustia que sentía Fernanda por dar la PSU, el día de la prueba se relajó y la sintió como un ensayo más. Esto resulta relevante cuando complementa esta idea, atribuyéndole al SIPEE haberle dado mayor seguridad de entrar a la universidad y carrera que ella quería. Por lo tanto, el sistema de ingreso especial aparece como una alternativa a la PSU y posee efectos emocionales bajando la ansiedad de Fernanda.

*F: como que me relajé, y le perdí como todo ese miedo a la PSU, y el día que fue, igual estaba como un poco nerviosa, pero no tanto, fíjate, como que yo pensaba que iba a ser peor, y entré como si fuera un ensayo más, la di, y salí (2.0) Y salí súper relajada, no era que me había ido bien, pero salí relajada. Y yo creo que fue por el SIPEE, como pensaba que podía entrar por ahí, y exactamente después me dicen que estaba pre seleccionada para el SIPEE (Sesión 1, párr. 150 )*

Ingreso especial bien valorado y visto como oportunidad: tal como se mencionó anteriormente, el SIPEE fue fundamental para bajar la tensión de Fernanda en relación a la PSU. Considera este sistema "como si me hubiese caído del cielo".

Asimismo, lo ver como una oportunidad para quienes vienen de colegios municipales, o para quienes son inseguros (entre los que ella se posiciona)

*F: como que lo del SIPEE fue súper importante para mí, y como que igual rescaté bastante, porque generalmente es otra oportunidad para los alumnos, de repente los colegios municipales, no sé, igual faltan herramientas, o quizás por mi persona(h)lidad, como que soy insegura, quizás en la PSU, no me hubiese ido bien o no hubiese entrado, entonces que el SIPEE haga esto, como que lo rescaté bastante (...) (Sesión 1, párr. 154)*

Cambio radical de ciudad a Santiago: El cambio de ciudad es relevante sobre todo por la forma de vida más acelerada de la ciudad y por la distancia que toma de su familia. La manera en que se relaciona la gente en Santiago, y los tiempos que demora en trasladarse, son elementos que reconoce como muy distintos comparado con la ciudad de la que ella proviene.

*F: (...) pero sí igual fue el medio cambio, no sé, allá era un pue:::blo chico, estaba, como te decía, estaba toda mi familia, tenía todo al la:::do, ((eh)) y venir acá, y como que ya no tengo a mis hermanas, a mi mamá, igual fue como pesado, igual llegué a vivir a la casa de una tía acá el primer año (...).*

## *2. Estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior*

Fernanda, relata una permanente preocupación por los resultados (permanentemente da cuenta de sus logros por medio de los resultados obtenidos). En el colegio y la universidad busca las mejores formas de responder a las exigencias académicas. Estas formas comúnmente no involucran a otros/as, sino que las resuelve sola, exceptuando cuando involucra a su familia para que la apoyen. Estos esfuerzos, los pone específicamente en aquellas asignaturas que le presentaban mayor dificultad, en las otras no tenía problema con estudiar sola.

Sobre las dificultades que tiene en la universidad, Fernanda las atribuye principalmente a problemas en la evaluación que realizan los/as docentes: "*Pero los problemas en general cuando me va mal en un ramo es como de redacción de prueba, (...) que las pruebas como que a todos les daba lo mismo que la prueba no estaba como bien hecha*". (sesión 2, párr. 46)

Asimismo, en la universidad tiene una mirada individual sobre cómo se enfrenta el estudio por lo que tiende a enfrentar las responsabilidades académicas de formas muy solitaria "*(...) y al final como que la U, es cada uno si estudia, si va a cla:::ses, si le interesa el ramo, es como cuestión de uno la universidad*". (sesión 1, párr. 158)

Pero en la carrera que cursa se realizan muchos trabajos en grupo, por lo que ha significado un esfuerzo personal entregar parte de responsabilidad de sus resultados a sus pares.

A pesar de este proceso personal que significó darse cuenta de lo relevante del trabajo en grupo, no en todas las ocasiones es capaz de hacerlo, ya que si no conoce a aquellos/as con que realiza el trabajo, está insegura de lo que hacen ellos/as. Lo más importante para ella es corroborar que el trabajo está bien hecho, que quede coherente.

*F: Sí, pero eso como que me pasa, que con mi grupo de amigas yo sé cómo trabajan, con gente que yo ya sé cómo trabajan quedo súper conforme que hagan sus tareas, pero de repente con gente que no sé cómo trabaja, igual lo quiero ver o qué le tocó hacer a él, como que eso aún no lo dejo de lado (...).*

### *3. Espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional*

Fernanda posee una alta valoración del colegio de enseñanza básica ya que es un espacio que toma relevancia por los valores que le entregó, atribuidos a su enfoque religioso. Compartir, ayudar a los demás, conocerse a sí misma, establecer amistades, son algunos de los valores que señala le enseñó el colegio. Ella menciona que estos valores "ayudan a crecer, a llegar a la u", por lo que reconoce en este espacio una significancia valórica que rescata actualmente.

*F: Ah, sí, yo creo que sí, porque quizás el colegio primero como que me enseñó bastante cosas, valores quizás, como era religio::::so, no sé, incluso como de niño chico a compartir, a ayudar a los demás, como que el colegio igual lo rescaté por eso, no sé, parece que no te lo mencioné, pero te enseñaban hartos valo::::res, igual eso te va como ayudando a crecer, a llegar a la U, porque ya no llegas como un completo desconoci::::do, como que te vas conociendo a ti misma en cada experiencia que uno va obteniendo, a pesar de que en el momento no te das cuenta (...) (Sesión 1, párr. 206)*

La decisión de Fernanda de cambiarse (lo manifiesta como una decisión personal) de este colegio particular- subvencionado a uno municipal, es relevante para ella dado que parte de la historia familiar está ligada al liceo de su ciudad, ya que tanto los abuelos como los papás estudiaron ahí. Por lo tanto, era importante para sus padres que ella también pasara por ese liceo, que además posee mucha tradición en su ciudad. Es preciso destacar la desconfianza que tiene Fernanda de ingresar en el liceo, dado que a lo largo de la entrevista aparecen numerosos episodios de cierta inseguridad respecto de diversos procesos, como el miedo a la PSU, su angustia por la posibilidad de que le fuera mal y su posterior consecuencia de no quedar en la universidad.

*F: Este liceo era estatal, y ahí habían estudiado mis papás, incluso mis abuelos, antes, es como súper antiguo ese liceo (Sesión 1, párr. 64)*

A pesar de ese peso de quedar en el liceo, Fernanda se refiere a ciertos prejuicios que se escuchaban respecto del mismo. Entre estos estaba la idea de que había drogadictos o que eran comunistas. Ella, una vez dentro del liceo, considera que el ambiente sí era distinto al que ella estaba acostumbrada, pero nunca vio, por ejemplo a estudiantes consumir drogas. Es por eso que critica el hecho de que los de "afuera" hablen sin tener conocimiento, y que a pesar de eso el liceo igual tenía buenos resultados en la PSU.

*F: (...) Pero al final sentía que la gente decía puras cosas malas de ese liceo, y los que no estaban adentro no sabían cómo funcionaba, porque a pesar de que habían rumores así, o que eran como ellos querían, igual salían puntajes naciona::les, eran, no sé ((po)), eran, para mí era uno de los mejores liceos de mi ciudad (Sesión 1, párr.94 )*

De todas formas, Fernanda valora el ambiente del liceo debido a la diversidad de clases sociales que lo componían, ya que entran estudiantes de diversos colegios de procedencia escolar particular y municipal. Esto toma valor por las experiencias que se puede sacar de ellos/as debido a las diversas realidades que se pueden ver. Por ejemplo conocer estudiantes

con padres separados, con mayores recursos, etc. Considera que haberse quedado en el colegio anterior para ella hubiera sido mantenerse en una burbuja.

*F: porque uno igual saca como experiencias, como que acá veía otras realidades, tenía compañeros que no sé ((po)), sus papás se separa::ban, y eso como que tampoco era tan normal en mi otro colegio, (...), como que eso igual lo rescaté de haberme ido al liceo, yo creo a veces , haberme, quedarme en el colegio hubiese sido como quedarme en una burbuja, eso siento yo. (Sesión 1, párr.100)*

Ese mismo valor que aparece respecto a sus compañeros/as, lo menciona en relación a los/as profesores/as, ya que también resulta positivo para ella conocer diversas formas de enseñar y de relacionarse con los/as estudiantes.

Por otra parte, en su actual paso por la universidad, Fernanda relata cómo se enfrenta con este nuevo espacio y en una nueva ciudad. Ella creía que se encontraría con una carrera más competitiva, exigente y con compañeros/as con alto rendimiento, pero en comparación con el liceo, reconoce estar más relajada. De todas formas, en un comienzo sintió la potencial diferencia que podría existir entre aquellos/as compañeros/as que le fue mejor en la PSU, aunque posteriormente, se ha dado cuenta que incluso le iba mejor que ellos/as, por lo que su conclusión fue que el puntaje PSU no marca en las notas de la universidad.

*F: Como que siempre imaginaba que iba a ver como pura gente seca que se sacara puros siete, pero sucede que no todos son así po, en el fondo todos somos iguales, y::: yo creo que quizás era porque en el área matemática hay mucha competencia, y eso lo veía en mi curso , entonces ((ohh)) qué seco, ((oh)) qué seco, entonces como que uno se tendía a tirar para abajo, lo más probable que era eso. Lo más probable que si hubiera seguido allá, estaría así aún.*

*E: ¿Y en la carrera no hay competencia?*

*F: Sí, pero no es tanta, no es como yo soy más seco que tú::: y te voy a ganar, no. No encuentro que sea así (...) (Sesión 2, párr.120-122).*

#### *4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación*

Auto percepción de su forma de ser como estudiante: Fernanda a lo largo de su relato va configurando formas de comprender la educación y su identidad como estudiante, la cual es validada por los buenos resultados que ha tenido en su trayectoria educativa. Es así, que en gran parte de su narración, menciona los resultados exactos para corroborar que su éxito académico es como lo cuenta.

*F: Ahí me acuerdo que en las notas, en las notas siempre me destacué de primero a cuarto básico, siempre tenía como 6,9 , 6,8. ((Ehm::)) ¿qué más te puedo contar de eso? (Sesión 1, párr. 40)*

Permanentemente en el colegio se presionaba porque le fuera bien, incluso, tuvo un episodio de colapso debido a esa presión. Reconoce que actualmente en la universidad no siente tanta presión, la cual se la atribuía anteriormente a la PSU y a entrar a la universidad. Si bien, le gusta que le vaya bien, no se atormenta como lo hacía antes.

En relación a lo anterior, para Fernanda era significativo cuando bajaba las notas, ya que eso resulta discordante con el esfuerzo que pone en los estudios y con lo que ella está acostumbrada a rendir. En esos casos, declara poner más esfuerzo para tener mejores resultados de los que estaba teniendo. Es también, en esos momentos, que atribuye a los/as docentes su baja en las calificaciones ya que son más exigentes.

*F: Aquí también bajé mi promedio como de 6,7 a 6,4, no, 6,5, y como que ya no era de las mejores alumnas a diferencia de mi colegio, como que a qué ya había más competencia (...) (Sesión 1, párr.88)*

Esa autoexigencia que describe, al parecer también está puesta desde los padres. Que si bien, Fernanda afirma que ellos no le dicen "tienes que estudiar", si los reconoce como exigentes.



Otra característica que Fernanda reconoce en su quehacer como estudiante es la de ser responsable, ordenada y buena compañera. Esto ella lo evidencia en que otros/as le piden sus cuadernos porque entrega los trabajos a tiempos, va a clases, ayuda a sus amigas/os en asignaturas, etc.

Valoración de familia sobre la educación: Acá aparece diferenciado el rol que tiene su mamá y su papá sobre cómo se relacionaban con ella y sus hermanas en cuanto a su educación.

La madre aparece como quien apoya en las labores académicas, ayudándola a estudiar. Por otra parte, el discurso del padre sobre la relevancia de que ella entre a estudiar a la universidad, sería fundamental para que ella se lo proponga como meta personal. La idea de "ser alguien en la vida" por medio de la educación es una constante en el relato de Fernanda, que parte del discurso del padre. La insistencia de este último, según Fernanda, tiene que ver con que una carrera universitaria aseguraría el futuro económico, ya que no quiere que a ella ni a sus hermanas les cueste conseguir dinero.

*F: Sí, es como algo que nos ha dicho de siempre, como que siempre lo ha hecho, no sé, yo creo que igual le ha costado hartito a él como tener la plata, entonces yo creo que nos dice para que no estemos como él ahora así como dependiendo de los demás para la plata (...) (Sesión 2, párr.76)*

Para Fernanda, la afirmación de "ser alguien en la vida" que viene desde el padre, tiene relación a ser independiente monetariamente, vivir tranquilas, no depender de nadie. Esta preocupación del progenitor tiene que ver con su propia experiencia de dificultades económicas y dependencia monetaria.

Por último, resaltar la idea de que la educación para los padres, tiene que ver con una herramienta para tener mejor condición económica, incluso, la experiencia escolar que describe Fernanda está fijada principalmente en los resultados, en la necesidad de tener buenas notas para llegar a la universidad. Es así, que las expectativas que tenían los padres

sobre Fernanda permean notoriamente su experiencia educativa y la forma en que ésta se enfrenta a las tareas académicas.

*La experiencia de la docencia a lo largo de la trayectoria educativa y sus aprendizajes:* A

lo largo de su trayecto educativo Fernanda va reconociendo diversos tipos de docencia que valora, por las diversas formas en que los profesores tienen de enseñar y de relacionarse con sus estudiantes.

En la educación básica, la valoración de la buena docencia estaba enfocada en la relación afectiva que establecía el/la profesor/a, por lo tanto, lo importante era que fuera cercana, de buen trato y preocupada por sus estudiantes. Más adelante, Fernanda considera que la buena docencia es aquella que hace participar al estudiante en su clase, genera más diálogo y, en consecuencia, los aprendizajes son más profundos.

1. *F: En primero, primero y segundo, no, de primero a cuarto básico, tuve una profesora que es como fue igual es como importante en esa etapa de mi vida, porque era como súper cercana a nosotras (...). (Sesión 1, párr. 36)*
2. *F: Por ejemplo, el otro profe de historia que tuve después, que:: nos hacía preguntas, o sea, pasaba materia, y como que iba preguntando nuestra opinión, o él daba críticas a lo que estaba pasando, o usaba actividades en clases (...). (Sesión 2, párr.42)*

En su ejercicio de describir a los/as docentes, considera que cuando estos tienen el control de la clase ponen como centro el contenido, no aportan al aprendizaje de los/as estudiantes ya que para las evaluaciones lo que adquiere valor es la repetición de los contenidos dictados. En cambio, los/as docentes que motivan al trabajo autónomo y utilizan ejemplos de la vida cotidiana o social son más valorados por Fernanda ya que promueven el aprendizaje.

*F: (...) De repente como que los profes que sólo hablaban o que te decían algo, como que, ya está bien, tú los escuchabas, pero como que después era la prueba y*

*era leer lo mismo del cuaderno o lo mismo de la clase. En cambio el profe hablaba cosas, y después uno también tenía que estar leyendo por su cuenta, o le iba a preguntar, no sé, era como distinto (...).(Sesión 1, párr. 118)*

Sumado a la anterior, la buena docencia no sólo es la que promueve metodologías participativas, sino también, la que es de una mayor exigencia. Esto último se condice con su elección de especialidad en el liceo, ya que elige la que posee una mayor exigencia y carga académica por el valor que tomaba esa condición para el futuro universitario.

*F: A parte que muchos de los profes que hay en el liceo, no son todos, pero son súper buenos, sí, los encontraba, sí, bastante exigentes, o no sé qué te enseñaban, que están preocupados de que te vaya bien, (...)(Sesión 1, párr. 122)*

Por último, en relación a los/as profesores del liceo, Fernanda describe la insistencia de ellos/as en que la educación universitaria la cursara en una institución estatal. Afirma que "los profesores lograron como meterme en la cabeza que no me meta en la privada", por lo que esa idea resuena muy fuerte en la joven, ya que incluso sus padres apoyaban la idea de que entrara a una universidad privada, pero la voz de los/as profesores/as preponderante a la hora de tomar una decisión sobre dónde quería estudiar, tomando también como argumento la posibilidad de acceder a becas y créditos para financiar la carrera de manera más fácil.

Sobre los/as profesores/as universitarios, Fernanda traía desde el liceo el prejuicio de que serían distantes, sin relación alguna con los/as estudiantes, pero su percepción cambió al encontrarse con algo completamente distinto. Esa diferencia, radica en que los/as profesores/as permiten que sus estudiantes participen de sus clases, que construyan conocimiento conjunto, que se aprecie la vinculación del contenido con la experiencia, que se valore la opinión propia y la de los pares. Estas formas de llevar las clases han significado aprender mejor y vincularse el contenido de una forma no tradicional.

*F: No sé, que los profes iban a ser súper fríos, que con suerte iban a saludar y van a llegar a pasar su materia y chao, no sé, siempre imaginaba eso de chica.*

*Pero no ((po)), me encontré con algo totalmente distinto, entonces igual lo valoro mucho (5.0). (Sesión 2, párr. 52)*

La universidad como único proyecto futuro: Para Fernanda no existía otra opción en su futuro que entrar a la universidad, mencionando que si no quedaba en un principio se prepararía nuevamente o entraría a una universidad privada. Esta idea, está en coherencia con la presión que sentía por la PSU y lo mucho que significaba que le fuera bien. De esa prueba dependía su proyecto personal, e incluso, el proyecto de los propios padres para ella y de su familia más extensa, debido a que es la prima mayor y en cierta medida "estaba dando el ejemplo".

*F: (...) Igual soy como de la familia, la prima mayor y mi papá es el mayor de sus hermanos, entonces igual ser la mayor, igual tenía ese peso de que me tenía que ir bien. (4.0). (Sesión 1, párr. 188)*

En esa misma línea, aparece lo relevante que es para Fernanda el estar participando de la educación superior. Su visión respecto de este espacio no va sólo en su función monetaria, sino también, en formarse opiniones, conocer distintas realidades, y hacer aquello que realmente le gusta hacer.

*F: (...) siento que ser alguien en la vida igual es como no sé, como formarse opiniones, conocer distintas realidades, ir como construyendo tu experiencia en base de los otros, ir superando metas, no sé, pueden ser metas pequeñas no sólo tener un título, no sé, como hacer algo que te guste en realidad más que nada. Porque pa qué estar en un trabajo si no te gusta o si vas a estar enojado toda la vida. (Sesión 2, párr. 98)*

5. *¿Cómo se narra a sí mismo y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa?*

Posicionamiento del sujeto en el relato de Fernanda: el pasado con voz de presente: En el relato de Fernanda existe un marcado interés por los resultados cuantitativos de la escuela. Claramente estos se reflejan también en cómo ella se relaciona con los y las profesoras del

liceo, ya que cuando no le gustan generalmente, como ella misma advierte, no le va “bien” en la asignatura. A través de esas marcas podemos ver cómo concibe la escuela, y en parte, su estar en la universidad. En los relatos sobre el liceo, aparece una constante superposición de los tiempos pasado por el presente. Esto ocurre porque la narración es una mediación de la temporalidad; para nuestro caso desde la entrevista podemos considerar la clave para replantearnos cómo se cuenta en relación a su pertenencia a otro espacio geográfico diferente al de la ciudad y en relación al espacio del liceo diferente al universitario<sup>8</sup>. Esta superposición temporal puede deberse a la lejanía geográfica, a lo que Fernanda deja atrás para venirse a estudiar a Santiago.

El estrés generado por la encarecida importancia a la PSU es algo que marcó la etapa escolar de Fernanda. En su discurso se señala como una prueba que define su futuro. También, esta preocupación tiene que ver con el discurso de los padres de “ser alguien en la vida”. Esto genera una enorme presión en Fernanda, la de cumplir expectativas familiares.

*"Y como que de repente igual le agarraba ese **miedo** a la universidad (2.0) A parte que mi papá igual siempre desde chica **nos decía** que teníamos que entrar a la universidad, que teníamos que estudiar, **estudiar para ser alguien en la vida**, entonces como que eso siempre se **me quedó**". (Sesión 1, párr.126)*

Fernanda señala al miedo como algo que en el contexto de enunciación del relato la mantiene distanciada de esa sensación, esto por medio del “ese” que es un pronombre demostrativo (se señala algo que está fuera de nosotros)

Siguiendo esta idea, vemos que “me quedó” —marcados en negrita— haciendo alusión a las palabras del padre en primera persona y en pretérito perfecto simple, por tanto palabras como algo pasado pero que es constituyente, porque “se quedó”. Ese decir, también

---

<sup>8</sup> A partir de las palabras de Arfuch (2002) para profundizar esta idea quien nos plantea que el tiempo del calendario “se articula a su vez a otro tiempo, el lingüístico, que no es reductible a ninguno de los otros, sino que se despliega en el acto de la enunciación, no ya como una manifestación individual sino intersubjetiva, en tanto pone en correlación presente, actual, un yo y un tú: mi ‘hoy’ es tu ‘hoy’” (p.89)

posiciona a Fernanda en primera persona plural “nos”, porque es un decir del padre a sus hermanas, en ese sentido, por el pretérito imperfecto “decía”, no se distancia de ser hija

Esa preocupación permanente, se ve mermada al informarse de la existencia del SIPEE, ya que lo considera como “caído del cielo” para Fernanda. Sin embargo, el hecho de que la entrevistada mencione esta ayuda como un alivio ante la PSU, también evidencia una necesidad de salvarse ante un supuesto fracaso (al cual no estaba acostumbrada).

*No sé, que **me iba** a ir mal, **no sé**, **no me gustaba**, de hecho **no me gustaba** ir a hacer los ensayos, ni nada, ni nada de eso, le **agarré** como una aversión, y de hecho **pensaba** que el día de la PSU **me iba** a desmaya(h)r, o **no sé**, pero no pasó e(h)so. Pe::ro, sí, **me acuerdo** que de primero a cuarto medio **nos hicieron hartos ensayos, los profes(...)**”.(Sesión 1, párr.112)*

En el fragmento anterior la gran mayoría de las palabras reflejan un estado de incertidumbre respecto a la PSU “no sé”. Este rechazo por parte de la entrevistada es a ese estado de miedo —nuevamente el miedo— que le genera tal prueba se sitúa en primera persona “me” en el relato porque revela su sentir al respecto. Pero también, esa incertidumbre es con ella misma al no creerse capaz de enfrentar la prueba.

Dentro del mismo fragmento vuelve a su posición de estudiante, ya que al situarse en la escuela, cambia a primera persona plural “nos”.

En cuanto al tiempo del relato, se sitúa mayoritariamente en pretérito imperfecto “iba”, “gustaba” y “pensaba”; todas acciones en proceso. Asimismo, en su gran mayoría todas son manifestaciones sobre una opinión respecto de la prueba, por tanto, revelan su sentir como parte del proceso de transformación de su discurso desde el colegio hasta la universidad.

Sobre su cambio de ciudad y su sentir de Santiago, detalla:

*"de repente la gente que **acá**, no sé, **te tratan**, ni **te pescan**, o como que no **están** ni ahí si alguien se desmayó en la calle, y en [ciudad] a pesar de que la gente no **te conozca sientes** como que es más amor:::sa, no sé, el hecho de como las*

*comidas, igual como que me costaba. Tener que acostumbrarme al modo de ritmo, como más acelerado ↑ sí eso igual me cuesta". (Sesión 1, párr.126)*

En este fragmento, Fernanda se posiciona fuera del relato, por el hecho de aún no considerarse parte de la ciudad y además encontrarse lejos de ella. En ese sentido, no hay un “estar” en Santiago ni un “estar” en su ciudad —digamos que lingüísticamente—, de ahí las alusiones a la segunda persona “te” y además los verbos en presente “tratan”, “pescan”, “están” que indican el espacio de la ciudad.

Por otra parte, se refiere también a su ciudad como un lugar ajeno, ya que Fernanda dirige su relato el “te” (segunda persona), por tanto, ella misma se desvincula de lo que sería la gente de su pueblo. El fragmento está cargado de elementos emocionales, ya que cuando se posiciona en primera persona a través del “me cuesta”, que además está en presente, alude a su actual situación de acostumbrarse a la ciudad y a lo que la ciudad genera en ella. Por ende, se distancia respecto al santiaguino de un yo a “ellos o ellas” y al “te” que, al parecer, le habla.

El relato de Fernanda revela constantemente el miedo a ser evaluada, cuestión que le genera una enorme preocupación por las notas. El reiterativo discurso PSU de los profesores en el liceo “*los profes siempre tenían metido esto de la PSU*” y el mismo discurso de su padre “*de ser alguien en la vida*”, de algún modo condiciona su manera de posicionarse en su etapa escolar. Ella se va contando de acuerdo a lo que dicen los demás de qué debía preocuparse: las notas y la PSU. Ese mismo discurso la satura y la llena de miedos. Al llegar la noticia del SIPEE ella misma dice: “*aquí tengo posibilidades de entrar, yo me dije a mi misma, como que me relajé, y le perdí como todo el miedo a la PSU*” (Sesión 1, párr.150). Ya en primera persona “me” ella misma es capaz de decirse a sí misma “dije” —pretérito perfecto simple— que no tiene miedo.

La situación de emigrar de su ciudad en búsqueda de una educación o de formas de vida, es una situación que viven muchos jóvenes alejados de los centros urbanos. El problema del centralismo en Chile lo vemos a través de este relato, en cómo Fernanda debe salir de su

ciudad para acceder a una “mejor” universidad a un “mejor” trabajo, etc. O que en las mismas demandas estudiantiles en la Revolución “pingüina” ella las ve *“lejos, como desconectado de los estudiantes”* (Sesión 1, párr.108). Evidencia esa distancia con los estudiantes desde el lugar de enunciación donde narra el relato, porque son otras las demandas, otras las necesidades y que para plantearlas es preciso salir de la ciudad. Sin embargo, plantear como oportunidad el SIPEE o como *“algo que me llegó de repente”* porque *“es otra oportunidad para los alumnos, de repente los colegios municipales, no sé, faltan herramientas, o quizás por mi persona(h)lidad...”*(Sesión 1, párr.154) son palabras que nos revelan la naturalización de las causas por las cuales es difícil acceder. Sin embargo, a la vez se puede anclar la idea de que en esa “oportunidad” no caben todos/todas y que por tanto el acceso a estudiar se concibe aún en el discurso como oportunidad y no como un derecho.



## **Universidad 2: Jorge**

Jorge tiene 20 años y hoy cursa una carrera humanista en la universidad 2. Vive junto a sus padres en una comuna del sector sur de la Región Metropolitana. Su relato comienza con la escuela rural a la que perteneció desde kínder hasta tercero básico, luego, y por tradición familiar, se cambia a un colegio de su comuna que describe como bastante más grande que el anterior. Este colegio, es tradicional en su comuna y posee un espacio que es monumento nacional y un nuevo edificio, entre estos dos espacios transitó Jorge durante todos los años restantes (Cuarto básico a cuarto medio). En su último año escolar ingresó al preuniversitario porque estaba preocupado por sacar buen puntaje PSU, más adelante postula al SIPEE e ingresa por esta vía a la carrera que está estudiando actualmente en la universidad 2.

Ambas sesiones se llevaron a cabo en la universidad del entrevistado, utilizando una sala facilitada por la institución en ambos encuentros. En las entrevistas Jorge tiene un ritmo de habla apresurado y entre cortado, lo que a veces dificulta la escucha y hace menos fluida la entrevista (Notas del transcriptor). El entrevistador en sus notas de campo describe que Jorge agota temas, que se centra en un aspecto hasta que se termina, y le llama la atención que cuando habla de estrés realiza un gesto de tocarse el estómago, incluso en un momento hace esto de manera muy marcada, cuando habla de su diferencia con la gente de los colegios emblemáticos. Jorge manifiesta en la segunda sesión, que le gustaría saber y leer sobre la investigación (Notas de campo).

En el desarrollo de las entrevistas el narrador se posiciona desde el lugar de estudiante haciendo referencia a su relación con los colegios, sus profesores/as, sus compañeros/as. Pocas veces habla desde el lugar de hijo, siendo escasas las veces que habla de su familia. Durante el relato sobre la universidad, señala que su decisión de entrar en la universidad 2 tiene que ver principalmente con el señalamiento del padre (Notas del transcriptor).

El relato, principalmente trata sobre la trayectoria educacional del narrador, y podría decir que está marcada por la situación de “vivir apartado” o “en una burbuja”, a propósito de la

comuna donde vivía y estudió el narrador. Cada pasaje (de colegio a otro colegio, al liceo, al preuniversitario, a la universidad) parece traer algo de “conocimiento de la realidad”, frente a un anterior desconocimiento de la realidad.

El narrador, a pesar de señalar algunas “críticas” a una enseñanza “tradicional”, parece mantener una posición pasiva que es removida por los encuentros con algunos profesores/as que “motivan su participación” y en donde surge una dicotomía entre una profesora que no atiende su inquietud en el colegio, y otros/as que promueven su protagonismo en el estudio.

En la segunda entrevista, y a partir de la lectura de la sesión 1, Jorge realiza una observación sobre su forma de hablar (uso de muletillas) y que comentó con su polola respecto a la entrevista. Por otra parte, se preocupa de algunas cosas que dijo y consulta si se cambiarán los nombres en la transcripción. Asimismo, a partir de algunas conversaciones que tuvo con un profesor unas semanas antes, se dio cuenta que algunas ideas que había mencionado sobre el SIMCE en la primera sesión ya no las compartía, por lo que cambió de parecer<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Para introducirse en el relato de Jorge ver Mapa Relato. Este se organiza a partir de las marcas temporales y espaciales que realiza el entrevistado

## Mapa relato **Jorge**

*Kinder a 3° básico*

*4° básico a 4° medio*

Colegio Rural de escasos recursos  
Pocas salas, dos cursos por nivel  
Destacado en notas  
Mamá no estaba contenta con esa escuela  
y decide cambiarlo

Cambio de colegio (por tradición familiar).  
Cambio súper grande por vacíos en el contenido y estructura del colegio (monumento nacional). En un comienzo baja notas. Parte del "montón" pero le iba bien Colegio poco exigente, no estudiaba. Era una burbuja. Se da cuenta de la poca preparación para la PSU. Buena relación con profesor de historia y filosofía

Padres realizan acciones a lo largo de su trayectoria para que reciba una buena educación (cambiarlo de colegio, pagar preuniversitario, etc.) y sea alguien en la vida

*Preuniversitario*

*Universidad*

Es exigente, debe estudiar.  
Le abre el mundo nuevo.  
Conoce mucha gente.

Se siente menos que sus compañeros por su puntaje PSU más bajo. Falta de hábitos de estudio. Brecha de conocimientos de estudiantes SIPEE y PSU.  
También entre SIPEE

*1. Episodios significativos de la trayectoria educacional de los estudiantes que sean actualmente relevantes en su paso por la educación terciaria*

Cambio de colegio "fue súper grande": En cuarto básico Jorge se cambió de colegio, de uno rural a uno municipal de la comuna donde vivía. El cambio para él fue radical "*fue un momento así como de crisis*", principalmente por los vacíos en contenido que traía de colegio anterior que lo hacen sentir inferior. Esta falta de contenidos Jorge la evidencia en la baja considerable en sus calificaciones.

Además, se suma que el cambio fue de un colegio aislado (pocos estudiantes por sala) a uno que se encontraba en el centro de la ciudad y que reunía muchos estudiantes.

Colegio era una burbuja: Jorge considera que el liceo por el que pasó la mayoría de su trayectoria escolar era una burbuja. Relata la poca conciencia que tuvo de lo que sucedía "afuera", principalmente porque no le permitió ver cómo estaba evaluado su colegio y cómo lo estaban preparando para la PSU. Por mucho tiempo pensó que lo suficiente era lo que le entregaba el colegio, y no había sido consciente de lo que pasaba fuera de su comuna.

*J: Sí ((po)), yo nunca tuve conciencia con lo que pasaba afuera del colegio, (...) era como una burbuja lo::: que pasaba en nuestros cole::gios, porque siempre decían que tenía como excelencia acadé::mica, que era, era uno de los mejores colegios (...) hace unos años atrá::s, entonces yo siempre pensé que esos eran los conocimientos y que el mundo se limitaba a eso ((po)) (Jorge, sesión 1, párr.42).*

Uno de los acontecimientos que permitió a Jorge informarse sobre qué sucedía fuera de su liceo y comuna, fue la revolución pingüina ya que comenzó a conocer lo que ocurría en la educación chilena. Además sus resultados en ensayos PSU evidenciaron sus falencias en contenidos. Lo relevante de este episodio, es que se da cuenta de que su formación no era la mejor para rendir una buena PSU, y lo pone en conflicto sobre qué decidir respecto a su futuro.

Postulación al SIPEE: Para entrar a la carrera que él quería necesitaba un puntaje muy alto y pensó que lo iba a lograr hasta que en los ensayos notó que no sacaba el puntaje que requería para hacerlo. En un comienzo no tenía interés en postular por el cupo especial ya que pensó en que podía lograr el puntaje, pero prefirió optar por hacerlo. Una vez dentro de la universidad, sintió que el haber entrado por SIPEE lo puso en desventaja y esto lo hacía sentir "un poco menos". Ejemplo de lo anterior es la vergüenza que sentía de decir cuál era su puntaje PSU cuando todos sus compañeros/as comentaban, esto, debido a las diferencias de puntaje que tenía con ellos/as

*J: Y al principio como que no quería, me daba flojera, no le tomaba el peso de la situación real ((po)) De hecho como que tiré la toalla un poco (...) entonces cuando me llamaron fue como ((oohh)) ¡bien! Me acuerdo que cuando entré igual me sentí un poco menos, o sea así, como en general con mis compañeros. Me sentía así como menos, en realidad por el puntaje PSU, me acuerdo que la primera conversación que todos tenían era oye, cuánto sacaste en matemática, ((eh)) 800, ¿y tú?, ((ehh), no sé, 780, y yo, pucha, yo saqué 680 haha en matemática y fue en lo que me fue mejor. Pero:: como que me daba vergüenza igual, me sentía así como menos (Sesión1, párr.86)*

Ingreso a la universidad: En un comienzo se sintió incómodo por el hecho de haber tenido menor puntaje PSU que el resto. También se suma a esa incomodidad, los escasos hábitos de estudio que reconocía tener, ya que en el colegio sólo le bastaba con ir a clases, por lo que tuvo que aprender a organizar sus tiempos, lo cual le costó bastante, se estresó mucho y no obtenía buenos resultados, a lo cual no estaba acostumbrado. Incluso, menciona que recién en tercer año siente que tomó el ritmo adecuado de estudio.

*J: (...) en primero nos dieron harto que leer, y así como, ((ohh)) yo no, nunca he leído tanto en mi vida, así que como de a poco empecé a tomar hábitos de lectu::ra, a estudiar, me acuerdo que me costó harto al principio, como que me estresaba, además que no me fue tan bien (...) (Sesión1, párr.88)*

Jorge en el colegio estaba acostumbrado a responder "lo que el profesor quería que respondiera". Pero en la universidad no es así, porque debe aportar con reflexiones propias, con visiones críticas sobre los temas tratados, y esto a él le resultó bastante complejo. Asimismo, cabe destacar que Jorge pone esa dificultad en los que entraron vía SIPEE, la cual está sentida como desventaja.

*J: Y eso era como un punto negativo a lo largo de todo primero, como que nunca como que fue, como que al principio como no sabía estudiar, como que nunca fue necesario estudiar en el colegio, como que siempre iba a clases, y respondía lo que los profes querían que respondiera, y chao, a diferencia de acá que tenía que además de lo que estudiaba tenía que fundamentar con una opinión crítica (...) y conversando con unos amigos que entraron por este sistema, también se sintieron así, no sé si en menos, pero siendo así como diferentes, nunca fue como (5.0). Uno se sentía así como en desventaja frente a los otros, como que tuve que empezar a estudiar, como a leer(...)(Sesión 1, párr.90)*

Esta misma dificultad la siente aun más cuando se da cuenta que tiene una brecha de conocimiento y organización con compañeros/as que también ingresaron vía SIPEE pero que pertenecieron a colegios emblemáticos. Sentía que debía esforzarse para ser como ellos/as, y no sentirse menos. Si bien, ya era un elemento en contra para Jorge entrar por SIPEE, a eso se le sumaba que percibía diferencias importantes entre los/as que entraron por ese sistema.

Para Jorge esta brecha tiene que ver con que en la educación municipal no hay una preocupación por sus alumnos/as, ni les importa que sus estudiantes tengan hábitos de estudios.

Otro elemento negativo de su ingreso a la universidad fue que al dedicar mucho tiempo al estudio se distanció de sus amigos/as, lo cual le trajo muchos problemas personales. Por lo tanto, su vida personal y social se vio mermada por las dificultades que tenía en la

universidad. A esto se suma, los tiempos de traslado, ya que al vivir lejos perdía mucho tiempo, llegaba muy cansado a su casa y con pocas ganas de estudiar.

Por último, Jorge define cuáles son los hábitos de estudio que tuvo que aprender para tener mejores resultados y adaptarse a la vida universitaria

*J: Leer, hacer resúmenes, empezar a leer más a autores parecidos, textos complementarios, hacer esquemas, estudiar con días de anticipación, venir a clases haha (Sesión1, párr.100)*

En resumen, las mayores dificultades para Jorge estuvieron ligadas a la adaptación al ritmo universitario y al sentimiento de inferioridad debido su ingreso por el SIPEE, como también, entre sus mismos/as compañeros/as que ingresaron por esta vía debido a las diferencias de formación que percibió.

## *2. Estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior*

Jorge se movió (o sus padres lo movilizaron) estratégicamente durante su trayectoria educativa para lograr ingresar a la universidad. Tuvo un cambio de colegio radical en la educación básica, una vez que da cuenta de su mala preparación para responder a la PSU entra a un preuniversitario y también postula al SIPEE, logrando quedar tanto en la carrera como en la universidad de preferencia.

Asimismo, se presentan otros elementos a nivel más cotidiano que resultan relevantes para comprender la trayectoria educativa de Jorge.

Este joven describe que a lo largo de su relato que en su paso por la escuela no tiene hábitos de estudio, pero tiene buenos resultados (los cuales refuerza permanentemente a lo largo de la narración). Inclusive, en los primeros años de la media por tener buen NEM, cree que sacará buenos resultados en la PSU. Menciona que en el colegio nunca fue necesario estudiar ya que nunca fue alta la exigencia, **era suficiente con ir a clases y luego en las evaluaciones responder lo que el profesor quería que respondiera.**

Luego de "agarrar ritmo" en el colegio, no estudia, se queda sólo con lo que le pasan en clases y tienen buenos resultados, llegando a encontrarse dentro de los primeros del curso. Además, menciona que no estudia porque nunca se le incentivó a estudiar.

*J: (...) nunca se me incentivó así como a estudiar, como que la verdad nunca consideré, nunca fue necesario como para mí estudiar, porque ya en cuarto básico tuve que agarrar ritmo, y la verdad, que ahí nunca más volví a estudiar, como que nunca sentí como la necesidad de que lo entendía en clases, lo entendía, y en las pruebas me iba bien (...)(Sesión 1, párr.24)*

Lo destacado en negrita anteriormente resulta ser la clave para estos buenos resultados, tomar atención en clases y ponerse, estratégicamente, en el lugar del/a profesor/a y reflexionar sobre qué es lo importante para ellos/as en una evaluación.

Por otra parte, Jorge señala que cada vez que se cambiaba de institución educativa (colegio rural- colegio ciudad; colegio ciudad preuniversitario; ingreso universidad) debía generar cambios importantes es su manera de enfrentar el estudio, pero que era capaz de adecuarse a las nuevas condiciones

*J: (...) hay alumnos que están siempre en un mismo colegio, y que viven encerrados en ese colegio, en cambio yo como que tuve la oportunidad de estar en varios establecimientos, así como de más chico a más grande (2.0) Igual me permite como conocer hartas realidades. Me permitió conocer en primer momento una realidad más rural, después como este, ese cambio que tuve en el colegio, después cuando pasé al preu también, como que me permitió ver como hartos lados de la, ambos lados de la moneda (Sesión 2, párr.45)*

De ese elemento, el entrevistado rescata el hecho de haber conocido diversas realidades educativas, y lo describe como "ver ambos lados de la moneda", diferenciándose de otros estudiantes. A partir de esto, Jorge relata que su experiencia de haber estudiando toda la vida en colegios municipales y ser consciente de lo precario de su educación, tuvo como



consecuencia el ánimo de salir de esas condiciones, de ser crítico con la educación recibida y de sobrellevar aquellas condiciones por sobre lo que podía esperarse.

### *3. Espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional*

La educación pre-básica y básica que recibió este joven en el colegio rural está descrita por él como precaria. A la mamá no les gustaba, consideraba que esa educación era insuficiente. La educación pre-básica la recuerda sólo en relación a los juegos, y se aprecia como una limitación que la escuela sólo se dedique a jugar. A pesar de ello, el recuerda tener siempre los mejores resultados, y si no era así era porque se "peleaba" el primer lugar con su mejor amigo.

*J: Y de ahí me fui al colegio rural que está súper apartado (...), en ese momento aún más porque me acuerdo que era un camino de tierra, para adentro, una parcela (...) ahí hice kínder hasta cuarto básico (2.0), tercero (4.0) Y::: (2.0) ((nah)) me acuerdo que era como un colegio de muy escasos recursos, me acuerdo que habían como, no sé (6.0), cinco o seis salas, (...) Y::: ((nah)) me acuerdo que nunca mire como en menos al colegio, en ese momento para mí estaba como bien, pero como mi mamá siempre consideró que la educación que me daba era, no era la suficiente. (...) (Sesión 1, párr.6)*

Tal como se menciona en un comienzo, en cuarto básico se cambia a un colegio de su comuna porque parte de su familia estudió ahí (bisabuelo, abuelo y papá). Cuando el entró tuvo clases en un edificio antiguo considerado monumento nacional, que luego fue reemplazado por uno nuevo. Más adelante, tuvo que volver a ese antiguo edificio y cuenta las condiciones "deplorables" donde tuvieron que tener clases. No habían vidrios, entraba la lluvia y el frío, etc.

Dentro de este mismo contexto, Jorge describe que su colegio no promovía el estudio en sus estudiantes. Tampoco era muy exigente y flexibilizaba en las pruebas. Al parecer, eso

no le parece bien porque posteriormente tiene repercusiones en la universidad y en la capacidad de cómo enfrentarse al estudio.

Otro ejemplo de esa poca exigencia para Jorge, es que él no leía los libros del colegio y como tenía buena redacción, igual se sacaba buenas notas. Esto para él es responsabilidad del ambiente del colegio que no motiva a esforzarse.

En relación al elemento anterior, Jorge indica que el colegio no sólo era poco exigente, sino también estaba centrado sólo en el contenido, el cual ni siquiera era un contenido crítico.

*J: (...) yo creo que nunca profundizaron mucho como en las materias, como que siento que en ese colegio nunca fue un, u::n, como contenido crítico, como, de las, de los contenidos de clases (...)(Sesión 1, párr.36)*

Para Jorge, por lo tanto, la educación debería ser más centrada en el estudiante, pero considera que la que recibió sólo estaba enfocada en cumplir aquello que es necesario para el MINEDUC. Sumado a esto, da a entender que en el colegio no les importaba si aprendían o no, ya que cuando se estaba cerrando el año se cambiaban muchas notas de los/as compañeros/as que estaban más mal para que no repitieran el curso.

*J: no era una educación como más individual, más preocupada en el alumno, era como una educación ((pa)) pasar los contenidos que decía el MINEDUC que tenían que pasar, y si lo aprendí bien, y si no (Sesión 1, párr.62)*

Esa crítica, también está pensada hacia su posición de estudiante, ya que cuando las formas de realizar docencia fueron diferentes a las tradicionales, los/as estudiantes tampoco eran receptivos de eso. Da como ejemplo, el caso de una profesora que estaba motivada en hacerles clases "distintas" pero que no fueron aprovechadas por los/as estudiantes, y eso tuvo como consecuencia, que ella comenzó a hacer clases tradicionales. En ese caso, Jorge se cuestiona el no haber aprovechado eso.

Caso contrario sucedió con un par de profesores, el de historia y filosofía, que para él marcaron su enseñanza media y que aun en la actualidad mantiene el contacto con ellos.

Menciona haber tenido una relación más estrecha con ellos, en donde describe haber participado de sus talleres y de compartir conversaciones fuera del espacio del aula.

*J: (...) fueron como dos profes que me marcaron la enseñanza media, que fue como el profe de historia que me hizo en cuarto medio, y mi profe de filosofía, que lo tuve como en primero medio, en segundo me metí a un taller con él, en tercero no lo tuve, y en cuarto me hizo filosofía de nuevo, que fueron como, como los profes que más recuerdo, con los que mantengo el contacto hoy en día. Me acuerdo que los profes de filosofía siempre me senté a conversar (...) (Sesión 1, párr.36)*

En cuarto medio, ingresa al preuniversitario. Señala que la vida en su comuna es muy cerrada y al entrar al Preuniversitario conoce otra gente, comienza a estudiar y aprender. Como el Preuniversitario era más difícil que el colegio, este último se le hizo más fácil y comenzó a tener mejores resultados. En ese momento la preocupación más importante era sacar un buen puntaje para ingresar a la universidad.

Una vez dentro de la universidad, Jorge describe dos tipos de profesores/as universitarios. Aquellos que no hacen bien las clases, y da lo mismo ir o no ya que sólo comentan lo que dicen los libros y las dispositivas, aquellos/as que tienen disposición, apertura a los/as estudiantes, comparten material, etc.

Asimismo, relata algunas experiencias de aprendizaje que han sido relevantes en su paso por ésta. Una de ellas es la experiencia de un curso que toma para mejorar sus habilidades de redacción y comprensión lectora. Fue importante para él ya que reconoce que en ese curso aprendió, que hubo cambios y que es reconocido por sus pares por ser el que redacta bien. Asimismo, este curso lo intenta ligar con su interés por la literatura ya que la profesora de ese ramo comparte ese interés con él.

Posteriormente, hace una reflexión sobre las afirmaciones que realiza en la sesión anterior sobre el SIMCE "*Siempre me acuerdo que mis compañeros como que no se tomaban muy*

*en serio, como que nadie se tomaba en serio como la educación ((po))(...)no sé cómo habrá sido el resultado del SIMCE, yo creo que fueron desastrosos" (sesión 1, párr. 26).*

Cuando se le consulta en qué lugares considera que más aprendió, que no necesariamente fueran instituciones formales, él menciona algunas asignaturas del colegio y de la universidad. Cuando se refiere a lo no formal, lo relaciona con experiencias y aprendizajes de vida que se aprenden en otros espacios como la familia o en la música.

#### *4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación*

Jorge es un estudiante que se destaca por sus notas, pero como se mencionaba anteriormente, no se esforzaba tanto para tenerlas. Tampoco era el primero del curso, y se diferenciaba de un grupo de niñas que si lo eran, pero que no tenían buena relación con sus compañeros/as. Afirma que por su apariencia y la poca preocupación en el estudio los/as profesores/as no creían en él, pensaron que no podía ir más allá, pero a pesar de esos prejuicios está en la universidad. Intenta reafirmar la idea de que no era el más destacado, ni le interesaba serlo, pero tenía buenos resultados.

*J: Claro, claro, me las arreglaba para que me fuera bien, no estudié tanto. Como que siempre, uno más del montón, pero:::, ser parte del montón, pero me iba bien (4.0) No sé si me explico (Sesión 1, párr.56)*

Esta poca motivación de los/as profesores/as sobre el futuro de sus estudiantes, se condice con que lo importante en su colegio era que los/as alumnos/as terminaran el cuarto medio para asegurar el futuro, y luego trabajar. No incentivaban estudiar posterior a salir del colegio. Jorge considera esto mediocre porque muy pocos/as entraron a la universidad y los/as otros/as sólo salieron del colegio a trabajar, es decir, hicieron lo que el colegio les dijo que hicieran. En este sentido, Jorge resulta ser transgresor de esa trayectoria que el colegio proponía para sus estudiantes.

*J: porque en el colegio a todos nos decían que lo importante era salir del colegio, que era salir, y tener cuarto medio, **en el colegio lo que te decían es que teni que***

*tener cuarto medio, y si no teni cuarto medio, no (valí) nada ((po)), (Sesión 1, párr.48)*

Esa ruptura del discurso del colegio puede deberse, en parte, a la preocupación de la madre de que Jorge tuviera un buen puntaje PSU y entrara a la universidad. Él no tenía claridad sobre qué estudiar, y su mamá estaba preocupada porque sentía que con lo que le enseñaban en el colegio no era suficiente para que le fuera bien en la PSU, porque además, no veía a Jorge estudiando. Entró a un preuniversitario (con pocas ganas) y en los primeros ensayos le fue mal.

*J: Porque:: mi mamá quería que:: (2.0) Yo nunca, yo hasta tercero medio no sabía lo que quería estudiar, (...) quería estudiar mú::sica, **mi mamá quería que me fuera bien en la prueba**, ella sentía que:: con lo que me enseñaban en el colegio yo no iba a aprender, porque nunca me veía estudiando*

Debido esta situación, Jorge se da cuenta de todas las acciones que han realizado sus padres para que sus hijos reciban una buena educación y estudien una carrera en la universidad (enviarlo a un buen colegio, pagarle el preuniversitario, los pasajes a la universidad, etc.). Esto último resulta necesario para "ser alguien" ya que ninguno de los dos padres siguió la educación superior. Para ellos, la educación de sus hijos significa que no van a tener la "la misma vida que tuvieron ellos", que al parecer en el pasado fue complicada económicamente. El título universitario les aseguraría estabilidad y seguridad por medio de un empleo fijo.

Es por eso, que Jorge resume en tres las razones para estudiar en la universidad, la primera es sacar adelante a su familia, apoyar a sus papas. Segunda, que existen pocos profesionales en la familia, y por último, salir del lugar donde vive, no mantenerse en la misma comuna para conocer otras cosas.

*J: (...) yo siempre supe que tenía que salir del colegio, seguir estudiando, y como que sacar adelante a mi familia, si hay necesidades como (2.0) apoyar a mis papás. Además como que mi familia como que nunca, no tengo conocimiento de*

*nadie que sea como salido de una universidad (...) pero, pero no sé, siempre se quedan como dentro de la comuna, como que no salen (...). Como que la idea mía es salir de ahí y apartarme, pero es como conocer otras cosas (7.0) (Sesión 1, párr.50)*

5. *¿Cómo se narra a sí mismo y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa?*

Movimientos espaciales y temporales del yo en el relato de Jorge: el “afuera” como lugar de conocimiento de su propia realidad

Cómo se cuenta Jorge en los diversos espacios que el propio entrevistado señala con la dicotomía “afuera y dentro” —para referirse a su comuna—. Ese *adentro* tiene una connotación de sesgo de la “realidad” para el entrevistado, no es un lugar que le permite darse cuenta de su condición social.

En su relato la mayoría de las veces habla de su escuela en pasado, como algo que quedó dentro de su comuna. El afuera lo consigna como el lugar de aprendizaje y de apertura de la realidad y el adentro como un lugar donde no es posible como lugar de aprendizaje, una “burbuja”. Jorge primero viene de un lugar que caracteriza como rural y ve en la ciudad una apertura, así como también, ve que relacionarse con otras personas le permite esa apertura de mundo. Él ve como poco posible surgir en la ruralidad, esto más que nada es una lógica bastante difundida de que el centro urbano es el lugar de las “oportunidades” nuevamente vemos el centralismo a pesar de que la comuna se encuentra aproximadamente a una hora de la ciudad de Santiago.

*J: Sí ((po)), yo nunca **tuve** conciencia con lo que pasaba **afuera** del colegio, **afuera** de [mi comuna], era como una burbuja lo::: que **pasaba** en **nuestros** cole::gios, porque siempre decían que tenía como excelencia acadé::mica, que **era**, ↑era uno de los mejores colegios hace unos años atrá::s, entonces yo siempre **pensé** que esos **eran** los conocimientos y que el mundo se **limitaba** a eso ((po)) (Sesión 1, párr.42)*

En el fragmento anterior Jorge se posiciona en primera persona “yo” respecto a su relato del “afuera”, claramente esta dicotomía del afuera/dentro la traspasamos al estado de desconocimiento en el que se encuentra en el colegio, ese conocimiento del afuera parte por su propia disposición y apertura al conocimiento, y lo que deja atrás, es su estado de “no conciencia”, por el verbo pretérito perfecto simple “tuve”.

Sin embargo, cuando habla de lo que sucede en las escuelas pone el tiempo pretérito imperfecto “pasaba”, el que sugiere que aún es una situación sin término, podría entenderse entonces, que aún existe el desconocimiento. Sumado a esto, se encuentra el pronombre posesivo “nuestros” que alude a un sujeto colectivo, lo que podría comprenderse como que Jorge aún sitúa el colegio al cuál perteneció desde el adentro, del que desconoce, y del que el aún se siente parte debido a su involucramiento personal.

Por otra parte, al hablar de la manera en que concebía la escuela el entrevistado, lo que él pensó que era la escuela se sitúa en primera persona “yo” y con un verbo en pretérito perfecto simple: “pensé”, indicando aquello que ya no cree de la escuela “*que esos eran los conocimientos y que el mundo se limitaba a eso*”

Darse cuenta de otras realidades educativas —con el cambio de colegio y el preuniversitario— hizo que Jorge se sintiera “menos” frente a los demás, debido a una distancia de saberes que él no tenía y que tuvo que tener.

*J: Pero era como que siempre **me sentí como inferior** cuando me **cambié** de colegio (3.0) De repente como que (2.0) compañeros **tenían** habilidades de lectu:::ra, entonces igual **tuve** que (...) más esforzado, **era** aprender más en cuarto. (Sesión 1, párr.10)*

En este fragmento Jorge se posiciona en primera persona singular “me” que señala su sentir respecto al cambio de colegio. Sin embargo, ese sentir queda en el pasado por el pretérito perfecto simple “sentí”, “cambié” y “tuve”. Por su parte, el posicionamiento de Jorge respecto a sus compañeros es de distancia en el relato yo y ellos donde además “tenían” aluden a un pretérito imperfecto —acciones en proceso—. De esto se puede hipotetizar, que

en su presente de enunciación ve aún a sus compañeros de colegio, por tanto, los ve dentro de la “burbuja”. Se denota, que en este fragmento, aparece una distancia espacial y temporal —**tenían** (ellos) — con el otro y a ratos con el lugar de donde viene, configu de manándose de manera más personal.

A ratos este conocimiento le permite también situarse en un estado de indefensión frente a otros que “saben más”. Esta idea de inferior o ser menos son palabras que aparecen en parte del relato de Jorge. Como sucede cuando entra en la universidad.

*J: **Me acuerdo** que cuando **entré** igual **me sentí un poco menos**, o sea así, como en general con mis compañeros. **Me sentía** así **como menos**, en realidad por el puntaje PSU, me acuerdo que la primera conversación que todos **tenían** era oye, cuánto sacaste en matemática, ((eh)) 800, ¿y tú?, ((ehh), no sé, 780, y yo, pucha, yo saqué 680 haha en matemática y fue en lo que me fue mejor. Pero:: como que **me daba** vergüenza igual, **me sentía** así **como menos** (Sesión 1, párr.86)*

Vemos que en el fragmento anterior Jorge se posiciona en primera persona en el relato “me” y “yo” —pronombre personal— a través de tres dimensiones temporales. Una es la dimensión que nos manifiesta un estado presente en el relato por el “acuerdo” como acción de recordar que nos conecta con el contexto de enunciación en que se da la narración del entrevistado. La dimensión temporal de pasado por los pretéritos perfecto simple “entré” y “sentí”, este último verbo, “sentí”, nos señala que deja atrás aquella sensación de sentirse “un poco menos” en el contexto universitario. Y la dimensión temporal de proceso, es decir acciones inacabadas, con el pretérito imperfecto “sentía” claramente a pesar de dar la impresión en una primera lectura que ese sentimiento de inferioridad es algo que deja atrás este elemento nos señala que aún este sentimiento “como menos” es algo recóndito en su discurso y que se asocia principalmente a sus resultados en la PSU.

Se vio en el relato de Jorge que existe una necesidad de abrirse a otras realidades, pero también, está marcado por conocer su propia realidad escolar a través de esta apertura a otros espacios. Claramente, este proceso le hace ser más consciente y más crítico del lugar



de donde viene. De ahí, que él mismo mencione que quedarse en su comuna ha sumido a sus amigos en una burbuja, aspirando como máximo a un trabajo. *Mis amigos del colegio se enojaron por eso, porque se **juntaban**, como ellos, muy pocos estudian*” (Sesión 1, párr.90). Es por ello, que no aparece en el relato de Jorge su mención propia como sujeto colectivo “nosotros”, pero sí una alusión a un sujeto colectivo alejado de él (amigos del colegio).

Si bien sus sentimientos son en gran parte del pasado cuando habla de sus compañeros alude casi siempre a un pretérito imperfecto, por tanto acciones inacabadas, esto puede deberse a que aún en su presente ve a sus amigos como compañeros de colegio, los ve dentro de la “burbuja”: *“como que veo a ex compañeros del colegio, que siempre **están** como encerrados en lo mismo, y es como, por qué si hay mucho más por conocer*”. Claramente se posiciona de un “yo” a un “ellos” aludiendo además que “están” en el presente en esa situación de “encierro”.

La desventaja, el sentirse menos e inferior, son palabras que se dicen bastante a lo largo de su trayectoria educativa en especial en el cambio de colegio y luego cuando ingresó por SIPEE. A respecto señala que *“Uno se sentía así como en desventaja frente a los otros*”. Esta idea nos señala que si bien, el cupo de equidad representa una herramienta fundamental para Jorge, también le hace ver sus desventajas educativas. Ante estas palabras: "desventaja, inferioridad y sentirse menos", es que la situación de “encierro” de Jorge nos revela la marginación tanto de él como de sus compañeros de colegio; y que la idea de estar ligado a esa comuna y no salir de la misma deja sumergido a sus amigos en ese estado.

### **Universidad 3: Andrea**

Andrea tiene 20 años y estudia una carrera humanista en la universidad 3. Vive en una comuna norponiente de Santiago con ambos padres y su hermana de 15 años. La joven comienza recordando que su paso por el jardín infantil fue pasajero porque no le gustaba ir. Luego, entró a un colegio de su comuna desde Kínder a séptimo básico, del cual decidió irse porque consideró que no era un buen colegio. En el nuevo colegio, que era técnico profesional, estuvo desde octavo básico hasta cuarto medio. En tercero medio, Andrea intenta cambiarse a uno científico-humanista debido a sus interés en estudiar una carrera profesional y dar una buena PSU, asunto que no le resultó. En cuarto medio participa del propedéutico por ser una de las mejores estudiantes de la escuela, lo aprueba e ingresa al siguiente año a la carrera que está cursando actualmente en la universidad 3.

Ambas sesiones se realizaron en su universidad, y fue ella quien pidió una sala de estudio para realizar las entrevistas. En la primera sesión, Andrea habla la mayor cantidad del tiempo y no tuvo dificultades para relatar lo que se había solicitado. En el audio se escucha entusiasmada e interesada en dar su testimonio (Notas de campo y Notas transcriptor). En la segunda sesión, hay un relato más reflexivo sobre su proceso educacional y continúa siendo un relato bastante fluido. La única complicación presentada fue la presencia de una compañera de Andrea desde la mitad de la entrevista que puso incómoda a la entrevistadora (Notas de campo).

Andrea narra su historia desde una posición de estudiante, como hija y hermana. Como estudiante aborda sus dificultades en el aprendizaje, su formación escolar, su experiencia en el propedéutico, en la universidad, etc. Como hija y hermana, describe el apoyo de los padres, la preocupación por la educación de su hermana, expectativas de vida que la diferenciarán de lo vivido por su mamá, etc. (Notas de campo y del transcriptor).

A modo general, el relato habla de la trayectoria educativa de la entrevistada centrándose principalmente en los obstáculos que ha tenido en su aprendizaje: dificultades en cuanto a la calidad de la enseñanza, luego en sus propias dificultades para el estudio, incapacidad de

retener información (en la lectura en educación básica), dificultades en comparación a sus compañeros/as en educación media y finalmente el cambio que significa entrar a la universidad. También destaca el apoyo de sus padres, las figuras docentes positivas y negativas, el proceso de aprender a estudiar en la universidad y el lugar que tiene ésta en su proyección profesional futura (Notas del transcriptor).

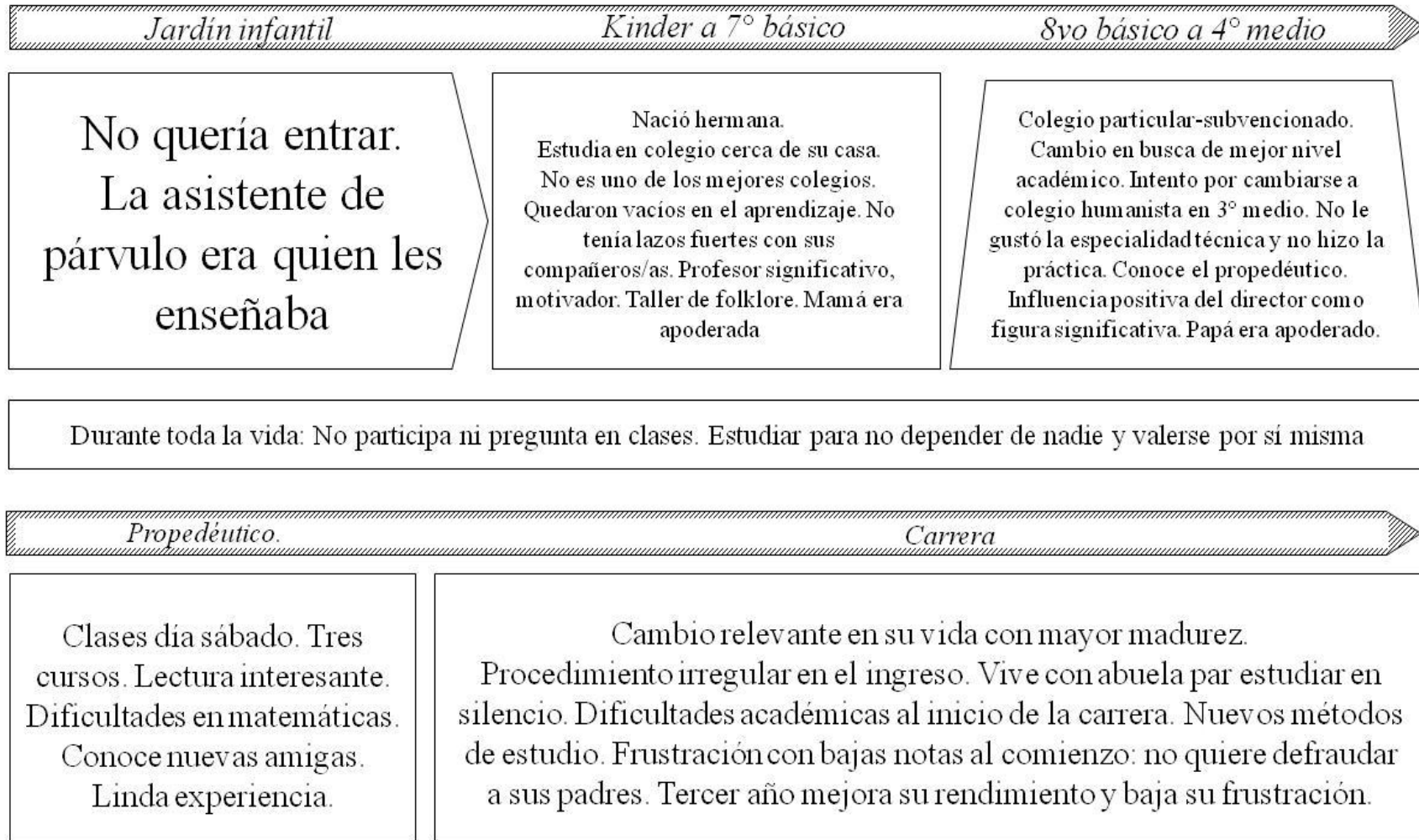
Sobre las reflexiones de la sesión anterior, Andrea no lee la entrevista, pero sí comenta con su mamá sobre la misma. Lo que le queda dando vueltas es su sensación de que su mamá le aumentó la flojera cuando chica, ya que le leía los libros. Es esa idea la que comenta posterior a la entrevista con ella.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para introducirse en el relato de Andrea ver Mapa de Caso. Este se organiza a partir de las marcas temporales y espaciales que realiza el entrevistado

# Mapa relato Andrea

---



*1. Episodios significativos de la trayectoria educacional de los estudiantes que sean actualmente relevantes en su paso por la educación terciaria*

*Cambio a un mejor colegio para nivelarse:* Andrea en 7° básico sentía que "no sabía cómo casi nada", por lo que decidió cambiarse de colegio de manera de no perjudicar su futuro. De esta manera, el cambio de colegio estaba guiado por una búsqueda de mayor exigencia académica, además de estar influido por la cercanía del colegio con su casa. Plantea que en el primer colegio tenía una "escasa base" y se cambió "para nivelarse".

Apoya esta idea sobre la mala base relatando que en su primer colegio tuvo inglés recién desde 5° básico y aprendió muy poco; sin embargo al llegar al otro colegio sus compañeros tenían clases de inglés desde kínder, por lo que estaban en un nivel más avanzado.

*Influencia de su madre en la idea de estudiar para no depender de nadie:* Si bien no es un episodio particular, es una convicción que guía su trayectoria educativa. Su mamá le ha enseñado que debe estudiar para no depender de un hombre y poder valerse por sí misma. Esta idea surge de la propia experiencia de vida de su mamá, quien fue obligada por sus padres a abandonar el liceo y estudiar peluquería. Después se casó y tuvo hijas, trabajando por períodos cortos. Con el paso de los años, siente que "no hizo nada en su juventud" y procura inculcar el estudio en sus hijas como alternativa para que no les suceda lo mismo.

Andrea, espera egresar de la carrera y sentir satisfacción de valerse por sí misma sin haberse casado esperando que la mantuvieran, como le sucedió a su mamá. Destaca mucho en la entrevista la importancia de no depender de nadie en su futuro.

Lo relevante en este episodio es la idea de género que aparece en la entrevista. No sólo se busca por medio de la profesión la estabilidad económica, sino también, que se promueve la autonomía personal.

*A: Entonces por eso me dice mi mamá que no tienen que esperar depender de un hombre, que uno tiene que darse cuenta de que una se puede valer por sí misma, o sea es que eso fue su error (...), entonces dijo que no que a nosotras no nos*

*puede pasar lo mismo (...). Como que en ese periodo de los 20 a los 30 que cambió el switch y ahora como que de ahí como que nos dijo eso, entonces por eso como que tengo ese pensamiento que no, que tengo que ser una mujer independiente. No digo que no te vas a enamorar, no te vas a casar o no vas a tener hijos, pero tu te tienes que valer por sí mismo porque después, mi mamá me dice que uno llega así como tan rápido se pasan los años en que se da cuenta y dice "no hice nada en mi juventud"; entonces no quiere que pase eso con nosotras, por eso nos dice eso. (Sesión 1, párr. 104)*

Dificultades académicas al inicio de la carrera: Afirma que le "costó al principio mucho, mucho, mucho". Esto la hizo sentir impotente y al principio quiso desertar de la carrera. Lloró varias veces en los dos primeros años de la carrera. Indica como la principal dificultad su sistema de estudio, que no resultaba efectivo a pesar de que estudiaba mucho. En esto los tutoriales han sido un apoyo significativo para aprender a estudiar y a expresarse en el lenguaje oral -habilidad importante en su carrera-. Al avanzar los años considera que ha mejorado su nivel con respecto a cuando ingresó a la universidad, lo que se expresa en que tiene menos dificultades al estudiar y ya no tiene tan malas notas.

Relata que en su primera prueba en la universidad, para la cual estudió "harto, harto, mucho, mucho", tuvo una nota muy baja. La diferencia entre la exigencia del colegio y de la universidad contrasta mucho, especialmente en el primer año de carrera. Los métodos de estudio del colegio resultan ineficaces en la universidad y se ve enfrentada a notas muy bajas al comenzar la carrera, incluso, en evaluaciones que hoy en día al mirarlas las considera muy fáciles.

*A: sí po, porque era a parte de tener toda la mala base de la básica, y ya después la falta de la media por el, por la, por el hecho de haber tenido técnico, igual la pasé mal porque me acuerdo que una prueba estudiamos con otra niña más historia y entonces a ella le fue bien y yo que estudie lo mismo me saqué un rojo*

*igual me dio lata, y era deprimente, como que al principio dije no esto no es pa mí me quiero salir, me quiero salir (Sesión 2, párr. 156)*

Estas experiencias le permiten a Andrea tener una mirada más crítica sobre la institución escolar debido a las dificultades que tiene actualmente, las cuales atribuye específicamente a las falencias en metodologías de estudio y contenidos que traía de sus anteriores colegios. Asimismo, hoy en día parece que ha podido adaptarse al ritmo y exigencias universitarias, a superar en parte, las deficiencias que traía desde su etapa escolar. También parece que las dificultades que aún persisten en ella las ha “aceptado” en alguna medida y se cristaliza en las frases como “ya no me va tan mal”. De todas maneras, expresar la frase desde lo negativo, podría dar cuenta que se siente en falta respecto a cierto nivel ideal.

## *2. Estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior*

Es relevante destacar en el relato de la trayectoria de Andrea, su decisión de cambiarse de escuela en séptimo básico por percibir que no era una buena educación la que estaba recibiendo. Además, su intento de cambiarse en tercero medio a un colegio científico-humanista denota una preocupación por rendir una buena PSU y entrar a la universidad.

Desde la visión planteada por la presente investigación, se reconocen elementos dentro de su historia educativa que le han permitido proyectarse y adecuarse a los distintos contextos educativos.

En octavo, Andrea describe que tuvo un "cambio de switch". Se dio cuenta de que tenía que subir sus notas para poder cumplir con su proyecto de ingresar a la educación superior. Este cambio de switch fue desencadenado al ver las dificultades que tenía al estudiar una amiga cercana y que había ingresado a una carrera universitaria en ese momento. En este caso, el cambio fue propiciado por una persona mayor que vive la experiencia de la universidad y le muestra las dificultades a las que se enfrentará.

*A: ahí fui cambiando el switch como paulatinamente, por los consejos que me daba ella [amiga que estudiaba en la universidad], con los consejos vocacionales que daban en consejo de curso y esas cosas, como que ahí me fue cambiando el switch de a poco si, no fue como “ah, no hoy día me pongo a estudiar”, no pero fui como de a poco subiendo las notas. (Sesión 1, parr 40)*

Junto a esta influencia, manifiesta que también ayudaron los consejos vocacionales de instancias escolares como el consejo de curso. Explica que fue un cambio paulatino y que de a poco fue subiendo sus promedios de notas.

En ambos casos, este "cambio de switch" es un momento relevante en la historia académica. A través de una nueva preocupación por el estudio y las notas, va preparando el terreno para la posibilidad de participar del propedéutico.

En el contexto de la universidad, cuando Andrea tiene sus primeras evaluaciones, se prepara con metodologías de estudio que utilizaba en el colegio y le habían dado resultados. A contrario de lo que ella hubiera esperado, no obtuvo buenos resultados, y tuvo que modificar el método de estudio. Pasó de hacer esquemas y resúmenes a un proceso más lento y con mayor dedicación horaria para poder tener mejores resultados académicos, que apuntaban principalmente a memorizar los contenidos, sobretodo, en las presentaciones orales, en donde le exigen mucha memoria. Por lo tanto, la diferencia radica en la dedicación al estudio, más que en la profundidad o complejidad de los aprendizajes exigidos, ya que debe memorizar más contenido. La diferencia con el colegio radicaría en las competencias orales y escritas que debe utilizar en las evaluaciones de la universidad.

### *3. Espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional*

Andrea, reconoce que el rol de sus padres en su educación estaba en su figura de apoderados. Considera que su apoderado es quien se preocupa activamente de su educación. Esto implica preocuparse de que estudie y participar en las reuniones y actividades del colegio. En este sentido, ve la influencia de sus padres en su educación en



directa relación con cuál de ellos era su apoderado en distintos momentos de su vida escolar. En la enseñanza básica era su mamá, que la ayudaba a estudiar y leía los libros por ella. En la enseñanza media su apoderado fue su papá, lo que coincide con una mayor presencia y preocupación por sus estudios.

*A: bueno porque así al final y al cabo los dos tuvieron influencia, mi mamá cuando yo iba en casi toda la básica, mi papá desde octavo que (...) y toda la media, entonces fue bueno, yo siento que es como un trabajo compartido porque el hecho que vayan a las reuniones, igual es como que comparten la labor así como de ser papás (Sesión 2, párr. 20)*

Basándose en la experiencia de tener a su mamá como apoderada, describe las características que tuvo y que considera positivas: le ayudaba a estudiar, a hacer tareas, se preocupa de que se alimente adecuadamente, "está pendiente de ti". Por su parte, el padre estuvo más comprometido en la enseñanza media, y Andrea lo describe de manera más participativa en el colegio. Para ella esto resulta significativo porque siente un alto compromiso de su padre en su educación.

Otro espacio que resultó relevante para su trayectoria fue el colegio técnico ya que no le gustaba su especialidad y tuvo interés por cambiarse de colegio en tercero medio, de manera de poder estudiar en una escuela que tuviera un área humanista. Finalmente no se cambió, se quedó en el colegio técnico, pero no le gustaba en lo absoluto, por lo que no hizo la práctica y no obtuvo el título técnico. Considera que aprendía mucho cuando tenía ramos humanistas, aunque en tercero y cuarto medio eliminan ese tipo de ramos para reemplazarlos por otros que corresponden a la especialidad técnica. Esto impidió que Andrea pudiera prepararse mejor para tener buenos resultados en la PSU y profundizar en el área que le resultaba más interesante de estudiar.

*A: cuando iba en tercero me quería cambiar por seguir el lado humanista, pero, era técnico el Colegio entonces yo me quería en tercero medio cambiar para irme por el lado humanista y como que tenía todas las ganas y como que no sé porque*

*no me cambié. Y ahí saqué técnico, entonces fue otra falencia más y otro error que mis papás permitieron (aha), porque mi mamá decía que yo tenía que estudiar igual después aunque sea algo técnico; y al final no me cambié no más de cómoda, no me cambié en tercero Medio a otro Liceo. Entonces ahí saqué Técnico en Telecomunicaciones, o sea estudié eso pero ni siquiera soy Técnico porque no hice la práctica, no se no me gustó, no me gustó nada así nada (Sesión 1, párr. 6)*

Debido a esa falencia, Andrea en cuarto medio asistió a un preuniversitario, y comenzó a participar del propedéutico, buscando alternativas para poder ingresar a estudiar lo que ella quería. Por lo mismo, cuarto medio es relatado como un año de muchas responsabilidades y falta de tiempo.

Entre esos espacios, Andrea describe que cuando conoce el propedéutico a través de un profesor, considera que la información es vaga y confusa. No tiene claridad en qué consiste este sistema de ingreso a la universidad, pero resulta llamativo y motiva a intentar ser seleccionada.

Describe los beneficios que le habían dicho que tendría a través del propedéutico como "mil maravillas", pero después no se cumplió de esa manera, sino que el proceso fue aparentemente irregular. El proceso de matrícula fue intempestivo, por lo que no tuvo tiempo de evaluar otras posibilidades y finalmente se matriculó en esa universidad.

Una vez dentro, recibió apoyo significativo por parte de los dos profesores encargados de realizar las tutorías en la universidad. Destaca como principales aportes el desarrollo de métodos efectivos de estudio para mejorar su rendimiento académico, una mejor expresión oral y aprender a redactar textos. Considera que las tutorías son útiles especialmente para los/as estudiantes/as que no vienen de "un excelente colegio", aunque para quienes tienen buena base puede significar perder el tiempo.

*4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación*

Expectativas que tenía sobre su futuro universitario y profesional: Andrea cuando estaba en el colegio tenía presente la idea de "estudiar" como algo sumamente importante, aunque le daba lo mismo qué estudiar. Ser universitario es un fin en sí mismo. Lo que se busca es ingresar a la educación superior como meta. Los proyectos de vida vinculados a una profesión u oficio de su interés no aparecen presentes en los relatos de sus expectativas de futuro de cuando estaba en enseñanza media. Proyecta su posición en la sociedad desde el nivel de escolaridad que puedan alcanzar y no desde una identidad laboral o disciplinar en particular.

*A: yo sabía del hecho que tenía que seguir estudiando por lo que me decía mi mamá que no tenía que depender de ni un hombre ni nada de eso, y yo sabía que tenía que estudiar algo, sabía que lo tenía que hacer (Sesión 1, párr. 38)*

Su idea de qué estudiar nace de su admiración hacia el director del colegio, de su identificación con él, desde el "yo quiero ser como...".

Sobre esas expectativas, su familia también opinaba. El papá le decía que debía dedicarse a estudiar, ni siquiera trabajar. Su mamá también le da gran importancia a que estudie debido, a como se mencionó anteriormente, que ella quiere que no dependa económicamente de nadie.

*A: mi papá siempre me decía que me tenía que ir bien porque yo lo único que tenía que hacer era estudiar, ni siquiera tenía que trabajar (...) Entonces me decía que solo tenía que estudiar, entonces la influencia que tuvieron yo igual encuentro que fomentaron que siempre estudiara (Sesión 1, párr. 78)*

Por lo tanto, que estudie en la universidad es un motivo de orgullo para sus padres. Este orgullo es también una presión para ella, pues siente que debe mantenerse en la universidad para preservar que su familia se siga sintiendo orgullosa. Por esto, cuando tenía malas notas se frustraba, pues ser expulsada de la universidad por reprobar demasiados ramos sería defraudar a sus padres.

El orgullo que sienten los padres de tener a una hija universitaria sirve como estímulo para Andrea para rendir lo mejor posible en los estudios.

Concepciones y disposiciones sobre su educación y la docencia recibida: Andrea, considera poco exigente el colegio donde estudió la enseñanza básica. Vincula esto con que "no es uno de los mejores colegios". Relata que tenía buenas notas, pero sentía que en realidad no sabía casi nada.

Propone que los/as profesores/as debieran incentivar a aprender a leer, a comprender. Plantea la mala calidad del colegio y la despreocupación de los/as profesores/as por el aprendizaje de cada alumno/a como posibles explicaciones a su escaso aprendizaje en la enseñanza básica.

*A: a lo largo de los 12 años que uno estudia, que hubiera sido distinto, si me hubieran incentivado por ejemplo a aprender a leer, a aprender, o sea como captar todo lo que uno está leyendo, me hubiera gustado como que el profesor te hubiera dicho "no, si tu no entiendes tu preguntas", como cuando uno chica te dicen "¿entendiste?" "si:::", y uno no entendió nada si ese era mi problema, eso me costaba (Sesión 1, párr. 44)*

Considera que a los/as profesores/as de su colegio de enseñanza básica les faltaba interesarse por que cada estudiante aprendiera, teniendo en cuenta sus necesidades diferentes. Deberían facilitar que los/as estudiantes puedan preguntar cuando no entienden, pues eso ayudaría mucho a su comprensión. En muchos casos, incluyendo el suyo, a los/as niños/as les da vergüenza preguntar y por eso se ven perjudicados, pues no alcanzan a entender los contenidos. Junto a ello, considera importante también que los profesores sean exigentes.

Ejemplo de una docencia centrada en el aprendizaje, es la de un profesor que era cercano, motivador y no centraba su evaluación en las notas, sino en los aprendizajes. Ese profesor le enseñó a bailar. Al hablar de él suena animada, muestra que son recuerdos agradables.

A partir de esa experiencia, se puede deducir que para Andrea lo relevante fue la preocupación que tuvo este profesor porque ella aprendiera a pesar de lo mala que pudiera ser para el baile. Tal como la joven mencionaba en las citas, lo que hace un buen profesor es preocuparse de aquellos/as que no saben, saben menos o que simplemente no se atreven a preguntar, que sería en particular este caso

*A: con el que si tuve una relación así de mucho, mucho cariño y que yo quería mucho a ese profesor, era el otro profesor el que decía que importaba lo que uno aprendía y no las notas (Sesión 1, párr. 26)*

*A: Y yo me metí a folklore porque yo siempre he sido tiesa para bailar, entonces me gusta pero soy tiesa, entonces me metí a folklore y él me enseñó a bailar; entonces le agarré harto cariño al profe (...)*

*E: y qué significaba que le tuvieras harto cariño, ¿por qué crees tú que se agarraron harto cariño?*

*A: Es que era así como con todos el profe, a todos él los incentivaba a que aprendieran a hacer cosas, por ejemplo a mi que aprendiera a bailar cueca; yo le decía que me daba vergüenza porque era muy tiesa para bailar, entonces él me enseñó y aprendimos varias compañeras del curso.(Sesión 1, párr. 28-30)*

No obstante, por momentos duda y plantea su propia flojera como la causa del escaso aprendizaje que tuvo. Apoya esta última idea contando que su mamá leía los libros por ella y luego se los aprendía de memoria, pues por sí sola se demoraba y le costaba mucho. En este sentido, plantea que la mamá contribuyó a que no mejorara su comprensión lectora al leer los libros por ella. También relata que le costaba mucho dar su opinión, pues no se le ocurría nada que decir. De esta manera, enfatiza que durante su escolaridad tenía como fortaleza una buena capacidad para aprender contenidos de memoria, pero como debilidades tenía muy mala comprensión lectora y dificultades para expresar una opinión propia sobre los temas.

De acuerdo a su relato, ha ido superando estas debilidades en la carrera que estudia actualmente; su comprensión lectora ha mejorado y dedica más tiempo a estudiar cuando tiene dificultades para entender lo que lee.

En relación a su colegio de enseñanza media plantea que debieran ser más exigentes los/as profesores/as, evitando ser flexibles con las fechas de pruebas y con los puntajes de las evaluaciones. Debiera parecerse más al sistema de la universidad, donde no se aplazan las pruebas si alguien no ha estudiado.

Al parecer, la experiencia de estudiar en un colegio que califica como malo ha generado una posición clara respecto a la necesidad de estudiar en colegios exigentes (que iguala a los buenos). Relata que esta posición ha influido en las decisiones respecto a los colegios en los que ha estudiado su hermana, pues se ha cambiado varias veces en busca de un colegio que sea exigente.

En síntesis, considera que para que la universidad no resulte excesivamente difícil al inicio, es importante estudiar en un buen colegio, es decir, exigente.

Esta idea de exigencia, se repite comúnmente en la mayoría de las entrevistas, y tiene que ver con la diferencia que tiene el colegio y la universidad en cuanto a la dedicación y cantidad de contenidos abordados.

Por otra parte, en el contexto de la universidad, Andrea describe a los/as académicos/as como arbitrarios para evaluar, diferenciando entre estudiantes en las preguntas que les hacen (más o menos difíciles) como en las notas que les ponen para una misma respuesta. En la segunda sesión describe ejemplos de formas de enseñar de distintos profesores/as de la universidad, comparando cuánto hablan en clase y cuánto logran aprender los estudiantes con cada clase. Respecto a lo anterior aparece la idea de que la nota no refleja necesariamente el aprendizaje.

*A: igual siento, ahora en la u siento que es verdad porque a veces me sé todo e igual me va (mal), así como un cuatro cinco, un, yo siento que me sé toda la*

*materia y la puedo responder (...) acá en la u hay profesores que son súper arbitrarios para revisar, como son orales son súper subjetivos, o sea, si, si le caíste bien, tengo un profesor que yo te puedo responder lo mismo que le respondió la otra niña, pero al otro le pone un seis y a uno le pone un cuatro cinco. (Sesión 2, párr. 48)*

En la enseñanza media plantea que con un profesor significativo aprendía más que con otros, pero no tenía tan buenas notas. Algo similar le sucede en la universidad, donde a veces siente que sabe toda la materia, pero no tiene buena nota y menciona que el aprendizaje ella lo evidencia desde el lugar de "no olvidar", destacando que cuando no hay aprendizaje es porque se le puede olvidar en cualquier momento.

Andrea habla de "saber" y "aprender" como algo diferente de tener buenas notas, y a la vez más valioso. No necesariamente saber implica tener buena nota, o no saber implica mala nota. Esta visión hace valorar de manera diferente las experiencias educativas a como lo haría alguien que define los aprendizajes por las notas obtenidas.

*A: en la u uno ya sabe lo que quiere, si te gusta te lo aprendes y lo dices bien po, o sea, te lo sabes bien, lo incorporas, (...) (Sesión 2, párr. 48)*

Un ejemplo de la valoración que se deriva de esta visión es la manera en que significa la experiencia de la universidad. Plantea que allí se aprende bien lo que se estudia, pues le gusta. En ese sentido, valora positivamente la experiencia de aprendizaje en la universidad, en tanto destaca más la sensación propia de estar "incorporando" los contenidos, por sobre la nota que los/as profesores/as puedan asignarle "a su antojo". Por el contrario, si evaluara su experiencia a partir de las notas que tiene, la valoración del aprendizaje en la universidad sería más negativa.

Asimismo, siente que finalmente aprende mucho más cuando le gusta un curso, se motiva más y tiene mejor disposición para aprender esa materia. No obstante, reforzando la idea

anterior, siente que aprender más no implica que tenga necesariamente buenas notas en ese curso.

Para Andrea, los/as niños/as tienen disposición a aprender frente a cualquier tema, por lo que si no aprenden es por un problema de los/as profesores/as o padres. Por el contrario, cuando se es adulto no hay necesariamente disposición a aprender cualquier tema, sino que los intereses son más selectivos.

Esta última idea, da cuenta de la falta de sentido de la educación en la institución escolar, ya que esa disposición a aprender cualquier cosa, posiciona a ese sujeto como receptor permanente de "lo que sea" sin cuestionar ni construir lo que enseña el colegio, en cambio, la universidad permite elegir, permite decidir aquello que quiero saber o profundizar.

*A: por ejemplo ahí cuando digo que cuando chico era problema de mi mamá o de los profesores o netamente mío, yo creo que cuando chico uno no tiene esa disposición a no aprender, por ejemplo, **cuando uno es chico uno tiene la disposición a aprender cualquier cosa**, entonces ahí era como, no sé si como un problema del niño pero igual es un problema del profesor o de la mamá en ese caso, no sé (Sesión 2, párr. 126)*

5. *¿Cómo se narra a sí mismo y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa?*

*Posicionamientos del sujeto en el relato de Andrea: tensiones en el discurso familiar hacia la autonomía del sujeto*

En el relato de Andrea, se desprende una visión respecto a la educación como un elemento que le permite darse cuenta de que estudiar es un medio para ser una mujer autónoma, esta concepción cobra sentido si pensamos en la historia de vida de la madre de Andrea. A lo largo de su trayectoria educativa es un elemento que entrecruza su relato y entrega sentido para estudiar una carrera universitaria.



En el caso de Andrea, la configuración de sujeto tiene que ver con la historia familiar de su madre, el no querer ser como ella, por tanto, tiene la posibilidad de poner en tensión esa historia de vida para así configurarse desde una posición vital y social distinta, a través de los estudios.

Esta influencia podemos verla en cómo Andrea configura su discurso, al relatar por qué ella ve necesario estudiar y en qué sentido su madre la influenció para ello.

*"yo creo que sí, quizá va a ser absolutamente relevante el día que yo egrese y pueda trabajar por mis medios y pueda mantenerme sola, y sentirme con esa autonomía, sí va a ser relevante, cuando yo tenga 30, voy a llegar a los 30 voy a decir hice algo por mi vida"*

El “yo creo” es una marca de posicionamiento en el relato, porque nos indica el presente “creo” y el “yo” como primera persona; ambos son elementos que nos muestran la necesidad de habilitar esa voz propia para entrar presencia al sujeto. El adverbio de duda “quizá” denota una posibilidad. Los verbos de primera persona “yo egrese” y “yo pueda” en presente modo subjuntivo, son verbos que señalan la posibilidad o deseo de llevar esa acción a concretarse: egresar, trabajar, mantenerse sola. El “sentirme” verbo reflejo, son acciones que ella hace para sí misma, como la “autonomía”, por la capacidad de decidir por “mi vida”. Lingüísticamente **todo el fragmento es en primera persona**, hay un nombrarse y ser sujeto de la propia vida; y ese nombrarse es la **expresión de un deseo por las marcas de presente en modo subjuntivo**.

Todo ese deseo de autonomía sacude el discurso de la entrevistada porque hay una madre relegada al ámbito de lo privado (hogar, cuidado de los hijos, etc.). Este episodio, revela la problemática del género, donde la dependencia está asociada también a una idea estática del rol de la mujer y de madre instrumentalizada. Las posibilidades de constituirse como sujeto fuera de ese rol parecen ser restringidas, por lo que claramente, Andrea, quiere romper con ese rol de madre en el sentido naturalizado y normativo. He ahí el sentido transformador de su discurso.

*A: no voy a estar **frustrada** por ejemplo como mi mamá que, que se casó súper joven tuvo dos guaguas y no se le **ocurrió** trabajar cuando yo no estaba entonces como que su vida **se vio como frustrada** en cambio **yo** no porque por el hecho que he estudiado con el apoyo de ellos y de mucha, de, de, de mi familia, igual **se siente**, es como que voy a sentir el día que yo egrese si Dios quiere, yo no voy a ser, **no voy a sentir esa frustración** por no haber hecho algo por **mí**, porque estudiar igual estudiar es un trabajo que tiene remuneración pero a largo plazo entonces eso va a ser gratificante sentir que **hiciste** algo por ti, y no **esperaste**, no **te casaste** esperando que te mantuvieran, esperando que otra persona te, no po va a ser como, se va a sentir bien, que no **voy a depender de nadie** (Sesión 2, párr. 289)*

Andrea destaca bastante la palabra frustración como el sentimiento de la madre y el sentimiento que ella no siente en el presente “no voy a sentir”. Se posiciona de un yo a un ella tomando distancia de la madre “se vio”.

En gran parte del fragmento la entrevistada se posiciona desde la primera persona “yo” y “mi”; por otra parte, al final del fragmento, posiciona el relato en una segunda persona “te”, además “hiciste”, “esperaste” y “casaste” (verbos en segunda persona en pretérito perfecto simple) que indican acciones no ligadas al presente; son aquellas acciones de la madre que quedan en el pasado de la entrevistada. Para luego señalar que en su presente “voy”, no dependerá “de nadie”.

En la narración de Andrea también aparecen las falencias del colegio a la hora de dar exámenes en la universidad. En el fragmento que sigue nos habla de cuando recibió un mal resultado en una prueba. Mayoritariamente se posiciona desde la primera persona singular.

*A: me la entregó la vi y la cerré o::: **me quería** poner a llorar, y yo **me acuerdo** que decía el profe que siempre había que:::, porque **me contaron** que hubiera tenido en esa prueba como un 3.0, pero cada 5 faltas de ortografía te descuentan un punto, entonces a **mí**, yo siempre he hecho, hacía la “i”, así, no le **ponía** ni*

*puntito ni tilde, porque al principio **me costaba** saber cuándo era puntito y cuando era tilde, por todo eso de que no **aprendí** mucho cuando chica, entonces **me costaba** saber eso y yo siempre **escribía** sin tilde y sin puntito. Y yo me acuerdo que esa vez me entregó la prueba y yo no la revisé ahí porque me dio vergüenza, porque era horrible y yo **había** estudiado harto, y después la revisé en mi casa creo y vi y **estaba como** llena de tildes y puntos, las comas y todo, porque yo me **saltaba** todo eso, entonces **estaba** lleno así ((faaaa)) (sesión 1, párr. 50)*

El fragmento anterior está cargado de elementos afectivos. El sujeto se posiciona como primera persona singular en la narración “me”. De acuerdo a esto, en el fragmento hay tres tiempos: El primero, refiere a cuando la entrevistada al relatar su primera nota en la universidad y los problemas con su ortografía y redacción, posiciona su relato principalmente con verbos en pretérito imperfecto “quería”, “ponía”, “costaba”, “escribía”, “había”, “estaba” y “saltaba”. Esta lista manifiesta que aún es un proceso del cual está siendo parte.

El otro tiempo, es aquel donde Andrea relata las falencias educativas que ha tenido que superar “no **aprendí** mucho cuando era chica”, el verbo destacado en negrita como pretérito perfecto, señala que la entrevistada ha superado aquellas falencias en su educación escolar; y, por último, el tiempo presente que permite situar el presente de enunciación de la entrevistada “acuerdo”, deja la marca de presente en tales recuerdos.

Para concluir, señalar algunos elementos pertinentes para comprender cómo se cuenta Andrea en su relato. Uno de ellos tiene que ver con las dificultades que muchos estudiantes tienen al entrar a la universidad, porque se dan cuenta que su base educacional escolar no es suficiente para poder mantenerse en la universidad, cuestión que nos señala en este caso un discurso cargado de dificultades, tensiones y temores.

Otro de los elementos que emerge en este análisis, es aquel que marca la manera de concebir su educación, atravesado por el discurso de la madre, quien, según manifestó la entrevistada, no terminó el liceo porque fue obligada a dejarlo, tuvo dos hijas de las cuales

también se hizo cargo completamente, planteando una historia de postergación personal que Andrea es consciente de no querer repetir en su vida. Sin embargo, hoy en día también sale a flote el ideal de aquella mujer que es capaz de ser ama de casa, pareja, cuidadora de los hijos, sin despreocupar su lado profesional. Claramente repensar y replantearse estas categorías —como nos señala Arfuch (2002) — es ir reconstruyendo la subjetividad, replantearse como sujeto de discurso y no objeto de discurso. Dentro de la historia de Andrea, ella misma se replantea estas categorías. Y es desde ese replanteamiento donde toma importancia el relato autobiográfico como un dispositivo que ayuda la búsqueda de la “voz propia” (Arfuch: 2002, p. 195).

### **Universidad 3: Néstor**

Néstor estudia actualmente en la universidad 3 la carrera de ingeniería. Vive con sus dos padres en una comuna norte de la Región Metropolitana. El comienzo de su vida escolar lo relata desde su primer colegio en el cual estudió desde primero básico hasta sexto básico en la misma comuna donde vivía (sector norponiente de Santiago). Luego, por su interés de recibir una mejor educación en séptimo básico se cambió a un liceo emblemático en el centro de Santiago. Ahí estuvo desde séptimo hasta primero medio ya que este último año lo repite. Fue el mismo año de las movilizaciones estudiantiles del año 2006. Debido a este acontecimiento, Néstor se cambió de colegio y nuevamente cursa primero medio, y es donde termina su enseñanza escolar. Es en ese liceo, donde el programa propedéutico lo invita a participar durante cuarto medio, al mismo tiempo que realiza un preuniversitario. Dado que su puntaje PSU no fue suficiente, tomó la opción de entrar vía propedéutico a la universidad, donde cursa en una primera instancia bachillerato, para luego pasar a la carrera que cursa actualmente en la universidad 3, ingeniería.

Ambas sesiones se realizaron en su universidad, y fue él quien pidió una sala de estudio para realizar las entrevistas. En el primer encuentro, llama la atención la facilidad para contar su historia, con muchos deseos de contarla, pero con mucha distancia emocional de la misma, debido a lo cuidado de su lenguaje y la seriedad con que se tomaba la conversación. Durante la segunda sesión, estuvo muy tranquilo, con mucha disposición a reflexionar sobre la sesión anterior y las reflexiones que tuvo posterior a ésta (Notas de transcriptor/a).

Los lugares desde donde narra su historia son principalmente el de estudiante y la de hijo.

Desde el primero, habla extensamente sobre su experiencia educacional, sobre sus expectativas y parece valorar de manera importante la exigencia que otros le plantean en términos académicos, como también, las capacidades que él reconoce en sí mismo. Y como hijo, suele hablar en plural incluyendo a sus padres acerca del curso que ha tomado su trayectoria educacional, en las instancias de decisión, decepciones y satisfacciones. Está

muy presente el “cumplirles” a ellos. Ambos lugares se cruzan, se ligan en la medida que las expectativas y apoyo de los padres del entrevistado refieren de manera significativa a su futuro académico y con ello, de vida. Están siempre presentes y son para él mismo, esenciales.

El entrevistado narra su trayectoria destacando sus logros, pero da sobre todo un importante lugar a un momento de fracaso, como fue el haber repetido de curso, como él lo llamó, fue un punto de inflexión en el curso que tomaría su vida en términos educacionales, tiene un lugar de marca, un antes y un después que se inicia con su salida de un colegio que cumplía con las altas expectativas que sostenían con su familia. De todas maneras, parece ahora darle un lugar de aprendizaje, que le ha permitido madurar, crecer y que orientó sus esfuerzos. Cabe decir que educarse tiene una importancia capital para él, ser alguien en la vida, es ser profesional.

La segunda sesión estuvo marcada por profundizar o resolver dudas de la entrevistadora. Aparecieron temas referentes a sus relaciones de amistad; temas académicos, como su permanente interés por investigar, por saber más, la influencia del liceo emblemático en la manera de estudiar y que marcó hasta hoy en la universidad su estilo de estudio, sus expectativas en cuanto a la PSU y su sensación de fracaso cuando no logró los resultados que deseaba.

Sobre las reflexiones que realizó en sobre la lectura de la entrevista rescata *"principalmente el camino que uno ha recorrido o sea el camino ha sido largo que uno a recorrido y que ha costado, ha costado bastante y que a veces uno no valora en el día a día lo que uno hace, lo que uno ha hecho, eso principalmente (...)"* Haciendo alusión principalmente a las dificultades que tuvo cuando repitió de curso y las repercusiones personales que tuvo esta situación<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Para introducirse en el relato de Néstor ver Mapa Relato. Este se organiza a partir de las marcas temporales y espaciales que realiza el entrevistado

# Mapa relato Néstor

*1° a 6° básico*                      *7° básico a 1° medio*                      *1° a 4° medio*

Destacado en calificaciones. Muy estudioso. Profesores lo animan a cambiarse de colegio

Cambio a Liceo emblemático brusco en relación a colegio anterior. Relación distante con profesores. Mucha exigencia en el estudio. Repite de curso en año de movilizaciones y tiene que irse del liceo.

Mejores años de su historia escolar. Buenas relaciones, cercanas, con compañeros/as y profesores/as

Familia “sin mayores problemas”. Padres lo apoyan durante toda su trayectoria educativa

*Propedéutico/Preuniversitario.*                      *Bachillerato*                      *1er año carrera Ingeniería*

Propedéutico: Instancia positiva. Buen ambiente. Logra entrar a la U. Actualmente es tutor.

Preuniversitario: Pérdida de dinero. Poco exigente. Relaciones distantes. No tiene buen puntaje PSU

Relaciones cercanas. Preocupación por sus aprendizaje. No nota diferencia en exigencias con liceo. Aprueba todos los ramos.

Relaciones más frías entre profesores y estudiantes. Le gusta su carrera.

*1. Episodios significativos de la trayectoria educacional de los estudiantes que sean actualmente relevantes en su paso por la educación terciaria*

*Cambio de colegio repentino, nuevo colegio distinto en relación a su colegio anterior:*

Néstor se cambió de colegio en 7° básico al Liceo Marco y él relata que el cambio fue brusco, en todo sentido, el ambiente, las relaciones con los/as profesores/as y compañeros/as, las pruebas, “es todo distinto”. La diferencia él la describe principalmente respecto a la exigencia del nuevo colegio, por el prestigio que tiene, pero que esa exigencia es buena porque los que entran ahí son seleccionados, entonces pueden ser exigidos.

*N: distinto en el sentido que es más exigente, distinto en el sentido que el liceo tiene que tomar una postura de, una postura de exigente, digamos, por el prestigio que tiene, o sea no son flexibles como lo era el otro colegio, así fue el cambio, distinto pero fue bueno, fue porque te exigen más y los alumnos que, todos los que estábamos ahí tuvimos que rendir una prueba para ingresar, la cual no era como la PSU obviamente pero se asimilaba un poco, y tenías que sacar un puntaje y ese puntaje iba a un sorteo y te seleccionaban entonces de alguna manera todos los que estábamos ahí podíamos ser exigidos de esa manera (...)*  
(Sesión 1, párr. 70)

Además, Néstor señala que en este nuevo colegio “aprendí a estudiar”, ya que al ser un colegio más exigente las formas como él estudiaba en su antiguo colegio no resultaban, tiene que esforzarse más para poder sacarse una buena nota, aún cuando explica que es difícil obtener una buena nota por la alta exigencia que hay.

*Clave de su educación: repetir un año. Significados y reflexiones sobre repetir de curso:*

Néstor reconoce como un punto importante dentro de su educación escolar el hecho de repetir 2° medio. Plantea que en este nuevo colegio él supo que el estudio era relevante para su futuro, para "ser alguien en la vida, y quería ser alguien", y por eso haber repetido fue algo que lo marcó. Él relata que esto ocurrió el año de movilizaciones estudiantiles, donde participó activamente, y que cuando tuvo la posibilidad de salvar el año, por flojera no lo hizo y finalmente repitió. Él en todo momento se responsabiliza frente a este hecho, aún



cuando señala que tuvo muchas pruebas en poco tiempo ya que eso era lo que lo/as profesores/as tenían que hacer, y que él es quien debía haberse esforzado.

*(...) yo me eché el primer semestre tenía dos ramos rojos, estaba repitiendo y pretendía salvar el segundo semestre y ahí fue la gran responsabilidad mía, yo tuve un semestre para salvar el año y no lo hice, salvé un ramo, pero me quedé en otro, (...) bueno no le echo la culpa a ellos, me echo la culpa a mí, yo no lo salvé (Sesión 1, párr. 84)*

De todas formas, Néstor refiere que posterior a las movilizaciones él se desmotivó en el colegio, vio injusticias que lo llevaron a desmotivarse y a dejar de estudiar, por lo que finalmente repitió.

El toma este hecho como un aprendizaje, que a través de su esfuerzo él podría lograr lo que quería, porque si no iba a ser una decepción para sus padres y a para él mismo.

*N: repetir significó para mí de que hubo una etapa mala que fue ese año y que podían venir etapas mejores y que tenían que venir etapas mejores y que yo era inteligente y quería ser alguien en la vida, quería estudiar en la universidad y que para eso tenía que esforzarme, tenía que estudiar, entonces fue el punto de inflexión ahí como para decir a ver, me cambié de colegio, me echaron de este colegio, este colegio era bueno, participe en esto, me eché el año, tengo que estudiar sino me va pasar lo mismo y al final voy a quedar sin estudiar, voy a decepcionar a mis padres, me voy a decepcionar a mí mismo y no voy a hacer lo que yo quiero (...)(SESIÓN 1, párr. 96)*

Nuevo cambio de colegio, vuelve a tener relaciones cercanas: Luego de repetir Néstor se vuelve a cambiar de colegio y en este nuevo colegio él considera que pudo desenvolver su personalidad, le permitió desarrollar una parte más afectiva que en el liceo era más difícil debido a lo rígido que era. Néstor valora su paso por este nuevo colegio, ya que le permitió entrar a la universidad y desarrollarse no sólo en el plano académico, sino también a desenvolverse en lo personal.

Su paso por el colegio es destacado por Néstor por el crecimiento personal y el significado que tuvo para él en las relaciones con sus compañeros/as y sus profesores/as. Fueron relaciones de confianza que lo "marcaron", le enseñaron a desenvolverse, a conversar, aprendizajes que son valiosos para Néstor.

*N: (...) totalmente distinto al Marco, vuelve la relación de afecto con algunos profesores, vuelve la cercanía en cuanto a las preguntas de una materia, en cuanto a tirar una talla en clases, entonces cosa que en el Marco no pasaba que era más rígido, vuelve, vuelve por decir de alguna manera, la parte personal de tener personalidad en clases y participar (Sesión 1, párr. 108)*

Propedéutico no estaba en sus planes: para Néstor ingresar al propedéutico fue algo novedoso, le sorprendía que una universidad tuviera un programa de apoyo para ingresar a ella. Describe que el programa era un desafío, que no era un programa que lo hacía competir con los demás, sino más bien era consigo mismo. Relata que esta experiencia le permitió conocer cómo era la universidad.

## *2. Estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior*

Junto a sus papás, Néstor considera que la mejor opción para él es cambiarse de colegio en sexto ya que su colegio no tenía enseñanza media, impulsado por sus profesores/as a cambiarse a un colegio de "prestigio" porque tiene las capacidades y esto podría marcar una diferencia en su educación. Este cambio, sin duda, representa una acción pensada en función de su futuro.

*N: me cambio de colegio al sexto básico porque en ese entonces habían tres colegios, o cuatro, que de alguna manera marcaban la diferencia de los colegios de básica para acceder a la media, mis papás deciden cambiarme por qué, porque yo cuando llegara y saliera de octavo básico tenía que cambiarme de colegio (SESIÓN 1, párr. 62)*

Otro elemento que resulta interesante, y que Néstor menciona de manera permanente en su historia es la cercanía en la relación con los/as profesores/as de los colegios en que estuvo. Cuenta que al participar en clases y confiar en los/as profesores/as para hablar de sus problemas personales, le permitió estrechar una relación con ellos/as sin desestimar la parte académica, ya que a él le exigían mucho porque los/as profesores/as sabían de sus capacidades.

Un ejemplo de lo que describe Néstor es la relación que tenía con su profesora de matemáticas de 2° a 6° básico, ella era su profesora jefe y lo incentivaba a estudiar y aconsejaba. También menciona como buenos recuerdos del colegio a 2 profesoras de matemática de 4° medio a las que se acercaba a preguntarles fuera del horario de clases y un profesor de educación física que era su profesor jefe. Se acercaba bastante a los/as profesores/as a pedir ayuda para las pruebas, los/as buscaba en espacios fuera de la sala lo que hizo que tuviera más cercanía con ellos/as.

*N: me relacionaba yendo a la oficina de los profesores a preguntar la materia porque quería que me fuera bien en las pruebas, en cuarto como hacía el preuniversitario y tenía el colegio, materia del preuniversitario me preguntaban en el colegio, entonces con esos dos, eran dos profesoras mujeres sí en matemática en cuarto (Sesión 1, párr. 136)*

Esta buena relación con los/as profesores/as es un tema que se repite en su situación actual, aspecto valorado por Néstor que lo satisface en su estadía en la universidad

Una idea relevante sobre su estadía en la universidad, es la lectura que hace sobre esta última. Considera que en la universidad todo es más rígido, más frío, donde lo que importa es saber desenvolverse frente a los demás compañeros/as, las autoridades, en las evaluaciones, es otro ambiente, y él cree que el propedéutico le permitió conocer eso, y entender que más que estudiar lo relevante es saber desenvolverse. Para eso, Néstor detalla que "*uno tiene que ser más rígido en lo que hace, en lo que piensa y en lo que dice, tiene que ser un poco más convincente por decirlo de alguna manera (...) más convincente con*

*los que uno dialoga, con los que uno se enfrenta, compañeros, profesores, ((ehh)) altas autoridades, tiene que ser uno convincente de lo que está diciendo, lo que está haciendo" (sesión 2, párr.36)*

En referencia a ese mismo espacio, para Néstor fue importante que durante su estadía en bachillerato la relación con los/as compañeros/as y los directivos fuese cercana, eran preocupados con él. Esto fue algo que le ayudó con sus ramos y en su inserción en la universidad. Adicionalmente, menciona que la universidad lo ha hecho madurar y a ser responsable, lo que da cuenta del esfuerzo que debe poner para las cosas que hace y es un aprendizaje que le servirá a futuro.

*N: me ha servido mucho a mí, eso de cumplir plazos, cumplir plazos con trabajos, entregar los trabajos el día de mañana y si no los he hecho amanecerme porque tengo que entregarlos, eso te ayuda, te ayuda a ser responsable porque sino al día de mañana cuando trabaje (...) (Sesión 1, párr. 202)*

Como se aprecia a lo largo del relato de Néstor, para él en todas las etapas de su educación ha sido importante mantener buenas relaciones, lo cual se repite actualmente en la universidad.

### *3. Espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional*

Para Néstor su familia ha sido un apoyo fundamental durante toda su vida. Sus padres siempre han estado preocupados de él, lo cual se traduce en una relación de confianza importante.

*N: (...) mis padres son fundamentales, en cuanto a mi historia académica y en cuanto a historia personal de vida, fundamentales en todo aspecto (Sesión 2, párr. 248)*

Esto ha significado para Néstor que su familia sea uno de los lugares donde él ha aprendido importantes cosas. Se describe como un "joven de casa" y que siempre ha recurrido a su

familia para aprender. En su casa él puede discutir sobre los temas, recibir consejos, lo que le permite reflexionar sobre lo que va aprendiendo.

También, los describe como un pilar durante su educación, ya que se dieron el tiempo de participar de manera activa en las actividades del colegio, preocupándose siempre tanto en lo académico, como en lo personal de él.

*N: (...) en mi casa yo creo que he aprendido demasiadas cosas, la mayor cantidad de cosas que yo pueda tener en mi cabeza, ((ehh)) porque siempre he sido un joven de casa, digamos, de familia tranquila, como te decía, de confíale mucho las cosas a mis papás, entonces es ahí donde yo he aprendido todo lo que sé (...) (Sesión 2, párr.238)*

Otro espacio importante para Néstor, y que sin duda configura y da sentido a gran parte de su trayectoria educacional es el liceo emblemático al cual se cambia en séptimo básico. En primera instancia por las relaciones más académicas que establece en ese espacio, para Néstor fue "nuevo y fue complicado" porque pasa de una relación afectiva a una relación netamente académica. El colegio era sólo enseñar y estudiar, describiéndolo como parecido a la educación de la universidad. Esta situación se profundizó aun más en primero medio porque cambian los ramos y profesores/as, sumándose además la "revolución pingüina" durante ese mismo año, en donde fue partícipe activo de aquella movilización estudiantil.

Sumado a lo anterior, relata que haber estado en un colegio sólo de hombres le afectó. Para él ha sido siempre más fácil relacionarse con las mujeres, y él indica que en el liceo perdió la relación con el otro género. Esto también influía en el ambiente en la sala, en el trato con sus compañeros y con sus profesores/as, en cómo se desenvuelve al no haber mujeres.

Por otra parte, una vez que se cambia de ese liceo, Néstor declara haber pasado sus mejores años escolares en el nuevo liceo. En esa escuela indica que aprende a comportarse, aprende a estudiar y definió que quería hacer en el futuro. Es aquí donde lo invitan a participar del propedéutico debido a su rendimiento académico destacado. Este ofrecimiento le interesa a

Néstor porque le permite ir a la universidad a tomar clases, por lo que decide aceptar este "desafío". Sumado a esto, le interesó participar porque la universidad 3 impartía la carrera que quería estudiar y que ya tenía clara.

*N: de ahí me tuve que cambiar de colegio, obviamente, me fui al Liceo Cretor de acá del centro, en donde hice segundo, tercero y cuarto y ahí, bueno ahí yo creo que fueron mis mejores años de mi historia escolar y el liceo porque ahí, en los cursos más grandes uno aprende a comportarse, a saber estudiar, a ver lo que uno quiere para futuro y todo ese tema ((emm)), yo siempre quise estudiar ingeniería, siempre, no tuve ninguna duda en cuanto a eso, siempre quise algo con números, siempre, en cuarto medio me llegó le ofrecimiento de esta universidad del propedéutico y que en un principio no era mi idea (...) (Sesión 1, párr. 6)*

*N: (...) yo tuve muchas cosas positivas, el ambiente, cómo te enseñan, cómo te acogen, te motivan a como tú tienes que ser alguien en la vida y entrar a la universidad, porque principalmente los que entramos al propedéutico no somos de altos recursos, entonces hay una brecha, (...) te enseñan que este es un camino largo de universidad y que tú estás empezando y tienes que ponerle empeño para poder llegar a una carrera, eso en el fondo (Sesión 2, párr. 216)*

El paso por éste fue una instancia positiva para Néstor. Es un programa con un buen ambiente, una instancia de aprendizaje motivadora que permite entrar a la universidad. Y como crítica negativa, cree que existe la necesidad de complejizar los contenidos que revisan, ya que los que se pasan son muy básicos.

En base a su buena experiencia, Néstor decide participar como tutor en el propedéutico para así apoyar y motivar a los estudiantes para que entren a la universidad y vean que "sí se puede", tal como él lo hizo.

Al mismo tiempo que cursaba el propedéutico, Néstor realiza un preuniversitario, experiencia de la cual no extrae muchas cosas positivas. Plantea que el preuniversitario fue una pérdida de dinero debido a que no tuvo los resultados que esperaba. Ahí "*si uno no quiere no entra a clases*" y su prioridad era el colegio. Además recuerda que la relación con sus compañeros/as era fría, y no mantuvo ninguna amistad de esa época, a pesar de que fue un año completo el que asistió. También menciona la relación distante que se crea con los/as profesores/as, donde se concentran en pasar la materia sin preocuparse mayormente si los estudiantes aprenden o no.

*N: (...) me desmotive (...) por el tema económico era demasiada plata en ese preuniversitario, la que se pagó y esperábamos ((ehh)) a nivel familiar que me fuera mejor de lo que me fue [suspiro], (...) por el colegio también porque yo estaba en cuarto medio y haciendo preuniversitario entonces yo creo que la carga era demasiada, porque en cuarto medio también no se me hizo fácil pasar de curso, (...) (Sesión 2, párr. 158)*

Cuarto medio resultó ser un año con demasiada carga académica: colegio, preuniversitario y propedéutico, donde no fue fácil pasar de curso. A pesar de esto, siempre tuvo claro que debía priorizar el colegio, porque nuevamente se ponía en juego una posible repitencia, y por supuesto, el cierre de su etapa escolar.

Una vez que ingresa a la universidad, lo hace a bachillerato. Para Néstor no fue difícil de enfrentar en relación al estudio. Su paso por los liceos en enseñanza media y el propedéutico fueron experiencias donde la disciplina hacia el estudio fue un componente relevante de su formación. Esto se vio reflejado en que tuvo buenos resultados en bachillerato, aprobando el 100% de los ramos del programa.

*N: me fue bien en los ramos de bachillerato, adelanté varios ramos de mi carrera, cuatro en específico, también me fue bien en esos ramos, yo salí del bachillerato y con mis 100% de los ramos aprobados, (Sesión 1, párr. 182)*

Posterior a eso, un cambio relevante de su paso de bachillerato a la carrera ha sido la relación más fría que hay entre profesores/as y estudiantes. Néstor describe que antes había preocupación por el rendimiento, si a alguno le iba mal ellos/as podían acercarse y plantear la situación en la que se encontraban, pero ahora no tienen esa opción, lo cual si bien es complicado para él, cree que debe ser así, y que no se puede pedir más. A pesar de eso se siente a gusto en la universidad.

#### *4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación*

Néstor reconoce diversas condiciones que han favorecido que él tenga un buen desempeño académico. En primer lugar, rescata que su vida personal y familiar le ha entregado una base para su vida académica. El contar con su familia, y no tener mayores problemas familiares, le ha permitido desarrollarse durante su formación.

Por otra parte, describe que las buenas relaciones con los/as profesores/as y compañeros/as, le permitieron desenvolverse mejor académicamente bien. Las ganas por estudiar fueron un aspecto relevante en su desempeño académico. Tenía interés por investigar sobre las materias que le pasaban e incluso se quedaba hasta más tarde en el colegio para seguir estudiando. Néstor plantea que la educación lo ha formado como persona, como un buen estudiante, con metas claras. Se ha formado como una persona estudiosa e interesada por aprender más. Es así, que la educación para Néstor, más allá de las herramientas académicas, ayuda a formarte como "persona de bien".

Haber repetido un año de curso fue un golpe importante para toda la familia de Néstor, una sorpresa porque él siempre había sido un buen alumno. Fue una decepción grande para ellos, pero el esfuerzo que él hizo desde ese entonces, en el liceo, en el propedéutico y ahora en la universidad, ha servido para superar aquello.

*N: fue un golpe importante para ellos, para mí y para ellos, (Sesión 1, párr. 240)*

*N: (...) porque nunca lo pensaron, nunca lo pensaron de mí, que iba a repetir que había tenido una estadía exitosa en todo lo que había hecho (Sesión 1, párr. 242)*



Luego de repetir ese año, sus padres, que siempre fueron preocupados, estuvieron aún más presentes. Ellos veían el esfuerzo de Néstor y lo motivaron a seguir adelante, que no se "fuera al suelo". Lo apoyaron y estuvieron con él lo cual, sumado al empeño de Néstor, dio los resultados esperados y pudieron superar ese mal año y recuperar la confianza que se había perdido.

Apreciaciones sobre la buena docencia y su aprendizaje: A lo largo de su relato, Néstor releva como un aspecto importante en el ámbito académico la relación que establece con los/as profesores/as. Destaca que él prefiere un profesor "inquieto" que te motive a participar en clases y que responda a las dudas que tiene, que busque enseñarte más allá de lo estipulado en el programa, que le presente un desafío.

Néstor señala que la relación con los/as profesores/as depende de la confianza que el estudiante le entrega a ellos/as y cómo ellos/as la retribuyen, la importancia que se genere un diálogo en la clase que te motive a aprender, y lo ejemplifica con un profesor de su actual carrera. Ese profesor motiva a que sus estudiantes hagan preguntas, da muchos ejemplos en clases y les propone resolver problemas reales. Va forjando una relación de diálogo entre él y sus estudiantes.

*N: bien, bien, la mayoría de los profes por lo menos acá le gustan que uno pregunte, algunos yo creo que lo hacen a propósito de obviar algunos detalles para que uno se dé cuenta (...)* (Sesión 2, párr. 128)

*N: la mayoría sí le gusta que uno pregunte y responden bien, de buena manera, de buena manera y asertiva, una buena respuesta también, uno se vaya con toda la materia clara (...)* (Sesión 2, párr. 130)

5. *¿Cómo se narra a sí mismo y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa?*

Los posicionamientos del sujeto en el relato de Néstor: El otro como posibilidad de aprendizaje: Uno de los elementos que ayuda a comprender cómo Néstor se narra a sí mismo, se relaciona al tema de los pares y cercanos del Liceo Cretor, cómo estas relaciones

generaron cambios en su vida y cómo "otros" han sido relevantes en su aprendizaje personal.

Por ello, los movimientos temporales y espaciales del “yo” serán esenciales para plantear el objetivo que guía nuestro análisis. Es decir, cómo se cuenta nuestro entrevistado en su relato, qué elementos vemos que configuran su subjetividad y sus concepciones educativas; de qué manera el sujeto transita en el tiempo y el espacio del relato. Son elementos que ayudan a dilucidar cómo él mismo se percibe y se ve frente a los demás y a sí mismo durante trayectoria educativa.

La construcción posible de su subjetividad se hace en relación al "otro", de ahí que el cambio de liceo haya sido un punto de inflexión en su vida, porque lo sitúa en un espacio más público y a la vez más afectivo.

*N: incluso e ese colegio **entramos** varios que estuvimos en el Marco, no eran de mi curso, pero **estuvieron** allá y les pasó lo mismo que a mí y **veníamos** con **una exigencia buena**, alta, mayor, por ende el grado de complejidad de esa prueba para **nosotros** no era mucho y **decidimos** entrar, totalmente distinto al Marco, **vuelve** la relación de afecto con algunos profesores, **vuelve** la cercanía en cuanto a las preguntas de una materia, en cuanto a tirar una talla en clases, entonces cosa que en el Marco no **pasaba** que era más rígido, vuelve, vuelve por decir de alguna manera, la parte personal de **tener** personalidad en clases y participar.*

Claramente se evidencia un sentido del habitar un recuerdo a través de lo que dejó este en él. Se da cuenta que el “entramos” está en primera persona plural “nosotros”, y además, en presente. Aún en su discurso, se manifiesta el sentido de pertenecer a ese espacio que lo diferenciaría del otro que deja, por el “veníamos”, que es un pretérito imperfecto, por tanto, como un proceso porque queda en él “una exigencia buena” del anterior liceo. Sin embargo, sitúa en presente “vuelve” y “tener” aquellos elementos que hacen del liceo donde llega — el Cretor— un lugar diferente del otro porque logra establece relaciones más cercanas con profesores y compañeros/as. Claramente de ambos contextos escolares Néstor siente que

pudo sacar herramientas diferentes, de uno rescata la exigencia en los estudios y los hábitos de estudio; y en el otro el elemento más afectivo que según él le permite desenvolverse de mejor manera en la universidad, lo que vemos es que del primer liceo habla en pretérito perfecto y del segundo en presente. Vemos que el entrevistado se reconstruye con el otro, aunque no deja de ser singularidad en ese espacio más colectivo.

A partir del “golpe importante” —en palabras de Néstor— de repetir un año, él considera que aquel hecho le permitió replantearse a sí mismo. Sin embargo, el discurso de los padres es algo que también entrecruza su idea de “ser alguien en la vida” ligado a estudiar. Esto significó que en un principio en términos familiares, fuera una presión. De ahí que el relato este cargado de elementos emocionales respecto a su educación.

*N: repetir **significó** para **mí** de que **hubo** una etapa mala que fue ese año y que **podían** venir etapas mejores y que **tenían** que venir etapas mejores y que yo **era** inteligente y **quería ser alguien en la vida**, **quería** estudiar en la universidad y que para eso **tenía** que esforzarme, **tenía** que estudiar, entonces fue el punto de **inflexión** ahí **como** para **decir haber**, me cambié de colegio, me echaron de este colegio, este colegio **era** bueno, participe en esto, me eché el año, **tengo** que estudiar sino me va pasar lo mismo y al final voy a quedar sin estudiar, voy a **decepcionar** a mis padres, me voy a **decepcionar** a mí mismo y no voy a **hacer lo que yo quiero** y desde **ahí comencé** a estudiar y el primer año en segundo medio era un tema mío, porque si no estudio me **va** a pasar esto entonces ya después **uno va aprendiendo** y **uno estudiando**, yo **creo** que **uno** estudiando se **da cuenta** de muchas cosas, de cosas que pasan, que **te** pasan a **ti** por dentro y te das cuenta de cosas afuera que te podrían pasar*

En el fragmento anterior vemos que el entrevistado se posiciona mayoritariamente en primera persona singular “mí”, “me” y “yo” en el relato, estas marcas se dan generalmente cuando el sujeto recuerda episodios que, de algún modo, contienen elementos emocionales. Tales elementos, lo mantienen más receptivo al cambio de colegio, también más receptivo respecto a los estudios y receptivo respecto a sí mismo, como él mismo señala es una

“inflexión” en su historia educativa. Es un episodio que deja en el pasado “hubo” — pretérito perfecto— para dar cuenta del proceso de lo que está por venir: “podían” — pretérito imperfecto. Vemos que hay un quiebre temporal entre “hubo” y “podía” en el relato porque de algún modo sitúa lo venidero como algo en proceso —pretérito imperfecto—: “tenían”, “querían” y “tenía”. Posteriormente, vemos que hay otro quiebre temporal que tiene que ver con el tono más auto reflexivo que adopta Néstor, al hablar del cambio respecto a su educación: “**como para decir**” nos sugiere esta idea de un decir marcado por el adverbio de modo “como” señala un aproximado de ese pensamiento verbalizado. Ese decir, está consignado a ratos en pasado “era” y en presente por el “tengo” y “voy” ambos verbos son las marcas de lo que el entrevistado ve necesario hacer para restablecer sus estudios. Son marcas que señalan su situación actual respecto. La decepción, como también, “ser alguien en la vida” son palabras que portan algo más que la propia voz del entrevistado, sino que además porta una voz familiar. Además del sentido de autonomía por el “hacer lo que yo quiero” que es estudiar. Vemos que las idas y vueltas al pasado en este fragmento son alusiones del propio sujeto cuando evoca recuerdos, que los habla como si lo viviera en “carne propia” del momento que los enuncia.

Ya en el propedéutico, su concepción educativa, es como estudiante y tiene un fin más instrumental, el de aprobar el curso. También es capaz de transformar ese espacio como un lugar que cree necesario para aprender

*N: la idea es aprender, es que uno aprenda, y así lo sentíamos, yo creo que alrededor de los, porque en ese tiempo habíamos como 300, alrededor de los 300 que estábamos ahí lo sentíamos así, no como una competencia sino como un desafío para poder aprender y para poder seguir adelante*

El entrevistado se posiciona en un principio de manera impersonal “uno”, luego en primera persona plural “nosotros” por tanto como sujeto colectivo que en el relato refuerza su creencia propia “yo creo” y un sentir general “sentíamos” —pretérito imperfecto—. Nuevamente esta la idea de un aprendizaje en conjunto pero sin perder la singularidad.

Para concluir, se detalla que en el relato de Néstor hay una marcada necesidad de aprender de los diversos episodios educativos y aprender de los demás. Hay una apertura respecto del liceo anterior —Liceo de Marco— con respecto al Liceo Cretor, esta apertura es hacia los demás y hacía su concepción del espacio de aula como el lugar de diálogo y ya no como lugar un individual, sino como el lugar donde la dimensión de social adquiere un carácter más educativo para el entrevistado. En su propio relato se reconstruye como una persona que asume su pasado para reincorporarlo a su presente de enunciación —esto lo vimos a través de marcas textuales cuando el mismo posiciona episodios pasados en el presente de enunciación—, cada episodio pasado es un elemento que le permite aprehender su presente para contemplarlo de manera reflexiva en el relato.

## **2. Inter-análisis**

A continuación, se presentarán los resultados de los análisis transversales de las entrevistas. Este, se presenta bajo la misma modalidad de los casos, es decir, respondiendo a los objetivos planteados en la investigación. Cabe destacar que este análisis toma como base los casos presentados anteriormente, por lo que la construcción del presente apartado, no se comprende sin la fase anterior. Por lo tanto, se intenta complejizar y dar una trama común, y en ocasiones singular, a las trayectorias educativas. Intenta ser un análisis dinámico, un ir y venir permanente de lo individual a lo grupal, con comprensiones puestas en lo institucional y social en algunos casos.

### **1. Episodios significativos para su paso por la educación superior**

Los diversos episodios levantados anteriormente en cada caso, entregan pistas sobre qué situaciones van marcando el paso durante su vida, y en específico, en las trayectorias educativas de los/as jóvenes entrevistados/as.

Los ejes temáticos que atraviesan los episodios significativos de las trayectorias narradas son los siguientes:

1. Cambio en las relaciones establecidas con profesores/as y pares en los espacios educativos
2. Dificultades para enfrentar nuevos contextos.
3. "Romper la burbuja": apertura y cambio de visión del mundo.
4. Familia atraviesa la narración sobre su trayectoria educativa.

En **primer lugar, es un episodio importante cuando recuerdan que cambiaron la pauta de las relaciones establecidas en relación a sus pares y profesores/as**, esto se debe por cambios de institución o cambio en las condiciones en que se establecían estas relaciones.

Cambiar la relación con los/as profesores/as, significa establecer relaciones más cercanas, de mayor confianza en relación a experiencias anteriores. La diferencia, por ejemplo, la

establece la posibilidad de relacionarse fuera del espacio del aula, por ejemplo, teniendo conversaciones en la sala de profesores, el patio, etc. Los efectos que tendría este tipo de vínculo con los/as profesores/as implicaría que los/as estudiantes se atrevan a participar más en clases y a resolver dudas, promoviendo, a ojos del/la estudiante, mayores y más profundos aprendizajes.

*"es que no sé, yo creo que como había tenido como relaciones súper distantes eeh, en los cursos anteriores, y que ella, venía una profe y que se involucrara contigo era como súper raro, porque el profe en otro colegio, iba, hacia su clase y chao po, se iba" (Natalia, sesión 1, párr. 32).*

*"uno puede entrar a la sala de profesores a pedir cosas... a la sala de coordinadores, es súper agradable (susurra)" (Natalia, sesión 1, párr 34).*

*"vuelve, vuelve por decir de alguna manera, la parte personal de tener personalidad en clases y participar" (...)( Néstor, sesión 1, párr. 108).*

Este tipo de relaciones que relatan los/as jóvenes, promoverían éstas mismas hoy en día en la universidad, fomentando conductas que significarían un mayor compromiso con el aprendizaje tanto fuera como dentro del aula.

Asimismo, existen cambios en la relaciones con sus pares. Que son percibidas tanto de forma positiva como negativa.

*"nosotros llevábamos como una historia con nuestros compañeros en que estábamos como afiatándonos, (...) entonces como que igual estoy perteneciendo a un grupo estoy involucrándote un poco, entonces dejar de ir ya como que rompe con eso (...) se sintió, fuerte. Igual cuando una se sentía parte del programa y después de la graduación darte cuenta que no era tan así la cosa, era como igual fuerte, si... porque llevai tres años compartiendo po" (Natalia, sesión 1, párr. 86).*

Acá, Natalia manifiesta un cambio en su sentimiento pertenencia al grupo cuando disminuye la cantidad de días en que participa del Programa Universitario Escolar. Lo que califica como "fuerte". En la siguiente cita, por el contrario, marca la diferencia de la relación establecida desde el colegio anterior, notando un cambio y dando valor de profundidad, debido a que las relaciones se mantienen hasta el día de hoy.

*(...) totalmente distinto al Marco (...) entonces acá es diferente, es diferente la relación con los compañeros, la cercanía (...) se forjaron amistades que hasta el día hoy duran, mejores amigos, mejores amigas por un tema de cuarto medio (Néstor, sesión 1, párr. 108).*

**En segundo lugar, se encuentran los episodios que son evaluados como dificultades, estas podrían dividirse en 5 tipos:**

a) Cambio de contexto educativo: Cambio de colegio-colegio, cambio de colegio-universidad y bachillerato-carrera. Este cambio se reconoce principalmente por un aumento en la exigencia del segundo espacio, reconociendo falencias de contenidos y de hábitos de estudio que no fueron instalados en el primero.

*J: me estaba acordando de eso que pasó en cuarto básico, eso de las fracciones, que es algo que siempre me quedó dando vueltas, que de verdad fue un momento así como de crisis en, para mí ((po)) Así como en mi educación básica*

*E: ¿Cómo de crisis?*

*J: Como de crisis, de cambiarte de un colegio a otro y ((cachar)) que en el colegio no te enseñaban nada, o sea, te enseñaban muy poco (Jorge y su paso de colegio rural a liceo, sesión 2, párr. 23-25)*

-----



*A: o como aprender porque tuve que aprender como a estudiar de nuevo, porque igual me costó al principio mucho, mucho, mucho, así. Mi primera nota fue como un 2.0, quería puro llorar (Andrea, sesión 1, párr. 8).*

Este paso, comúnmente, como se describe en la cita anterior, significa una crisis en la trayectoria educativa, porque no sólo pone en evidencia la falta de contenidos y hábitos de estudio, sino también, pone en duda las capacidades personales.

*F: ya entrando a la ingeniería fue como, no entendía nada completamente nada, pasaban una materia en un día, al día siguiente otra materia y así, entonces dije ((ooh)) no puedo, como que es demasiado pa mí, no estoy acostumbrado al nivel de exigencia y al estudio, así que me fue mal, no, dije tal vez no me la pueda estudiar en una universidad, tal vez pierda la oportunidad, tendría que trabajar y estudiar en un instituto, algo que me la pueda (Franco, sesión 2, párr. 124).*

*me acuerdo que una prueba estudiamos con ella y otra niña más historia y entonces a ella le fue bien y yo que estudié lo mismo me saqué un rojo igual me dio lata, y era deprimente, como que al principio dije no esto no es pa mí me quiero salir, me quiero salir (Andrea, sesión 2, párr. 156).*

Resulta interesante destacar que existe una tensión sobre la percepción de responsabilidad de las dificultades en el ingreso a un nuevo contexto. Esto, porque si bien se pone en duda la capacidad personal, también son capaces de mirar el lugar de formación por el que habían pasado y responsabilizarlo de "la mala base" con que llegan a la nueva institución en que participan, siendo profundamente críticos con la falta de exigencia de los colegios.

*sí po, porque era a parte de tener toda la mala base de la básica, y ya después la falta de la media por el, por la, por el hecho de haber tenido técnico, igual la pasé mal porque (Andrea sobre su colegio de básica y media, sesión 2, párr. 156)*

*Y eso era como un punto negativo a lo largo de todo primero, como que nunca como que fue, como que al principio como no sabía estudiar, como que nunca fue necesario estudiar en el colegio, como que siempre iba a clases, y respondía lo que los profes querían que respondiera, y chao (Jorge y su llegada a la universidad, sesión 1, párr. 90).*

Los cambios, por lo tanto, representan un momento de inflexión dentro de la trayectoria. Una transición en donde se pone en juego la percepción personal y la lectura del contexto del que son o fueron parte.

*b) Toma de decisiones:* otras dificultades que se presentan como significativas, son aquellas que implican tomar decisiones, por ejemplo la elección de especialidad en el colegio, decidir si postular al SIPEE o entrar al Propedéutico, congelar la carrera, etc. En estas ocasiones, se define el futuro en función de las condiciones que les presentaban estas opciones y la percepción de ser capaz de aceptar los desafíos que significaba tomar tal o cual decisión.

*al final no sabía qué curso elegir, varios como amigos tampoco sabían qué elegir, o iban a la orientadora, le hacían esos test raros que le hacían como de orientación vocacional, pero al final decidí irme al físico matemá(h)tico, así como na(h)da que ver con la carrera, pero elegí ese más que nada porque siempre era el más exigente (2.0) (Fernanda, sesión1, párr. 112).*

*y me llegó un mail de repente, no sé por qué, así como se abren cupos especiales (...) en la Universidad 2 (...) y fue como ya a lo mejor puede ser(...)Y al principio como que no quería, me daba flojera, no le tomaba el peso de la situación real ((po)) De hecho como que tiré la toalla un poco (Jorge, ante postulación a SIPEE, sesión 1, párr. 86).*

*c) Dificultades institucionales:* estas se presentan por malas gestiones de las instituciones, y tienen efectos directos en los resultados académicos de los estudiantes y complican su paso por la universidad.

*(...) como dos semanas y medias pasaron y yo recién tuve mi horario y las salas, así que estuve dos semanas sin clases, así que cuando llegué habían demasiada materia que habían pasado y quedé perdi'o, (...) ya y ahora en el segundo semestre ((emm)) pasó lo mismo tuve problemas con mi horario, bueno hubieron varios problemas ahí en el sistema (...) (Franco, sesión 1, párr. 102).*

*d) Dificultades Personales:* estas dificultades se presentan por una acumulación de situaciones que pueden resultar negativas durante el trayecto, o por miedo al fracaso. Por ejemplo el miedo profundo a la PSU que sentía Fernanda o el colapso nervioso que vive Natalia cuando comienza a tener muchas dificultades en un periodo breve de tiempo. Aquí se ponen en juego las características personales en el enfrentamiento de situaciones problemáticas.

*N: en la etapa de segundo medio como que andaba con un bajón anímico como permanente, entonces como que eso igual me trajo conflictos como con mis amigos un poco, andaba como sensible cualquier cosa ahí yo me enojaba, no sé, me sentía mal. Igual eso repercutió un poco en mi desempeño también, pero... eeh... sí creo que duró como un año y además que se topó con... duró hasta como tercero medio, que se topó cuando yo fui presidenta del centro de alumnos del colegio (...) y ahí como tuve como un, me acuerdo que estuve como con un colapso... yyy (Natalia, Sesión 1, párr. 44).*

*F: y los profes siempre tenían metido esto de la PSU, entré a primero medio y era ensayo PSU, que la PSU esto, que la PSU lo otro, sobre todo una pro(h)fe de lengua(h)je que estaba ralla(h)da con la PSU, entonces que nos tenía que ir bien, siempre hablaban de la PSU, y me acuerdo que tanto que hablaban de la PSU, que yo después le agarré mie::do a la PSU (Fernanda, Sesión 1, párr. 110).*

En ambas citas, las narradoras se encuentran enfrentadas a una situación que las afecta emocionalmente y que se encuentra en directa relación al espacio educativo.

e)*Fracasos*: uno de los episodios significativos más relevantes de las historias es la repitencia de curso. Para Néstor es un momento crítico en su trayectoria educativa y que es vivido hasta la actualidad como un momento de inflexión, que puso en juego su autoestima, su preocupación por no decepcionar a sus padres y por su futuro. Este episodio, lo moviliza en todos los aspectos de su vida, por eso se vive tan profundamente. Marca un antes y un después en su historia personal.

*repetir significó para mí de que hubo una etapa mala que fue ese año y que podían venir etapas mejores y que tenían que venir etapas mejores y que yo era inteligente y quería ser alguien en la vida, quería estudiar en la universidad y que para eso tenía que esforzarme, tenía que estudiar, entonces fue el punto de inflexión ahí como para decir a ver, me cambié de colegio, me echaron de este colegio, este colegio era bueno, participe en esto, me eché el año, tengo que estudiar si no, me va pasar lo mismo y al final voy a quedar sin estudiar, voy a decepcionar a mis padres, me voy a decepcionar a mí mismo y no voy a hacer lo que yo quiero y desde ahí comencé a estudiar y el primer año en segundo medio era un tema mío, porque si no estudio me va a pasar esto entonces ya después uno va aprendiendo (...) (Néstor, sesión 1, párr. 96)*

**El tercero de los elementos que componen los episodios significativos son aquellos denominados por los/as jóvenes como "Romper la burbuja".** Estos están asociados a movimientos que implican, por una parte, "salir": de la ciudad a Santiago o de lo "rural" a lo "urbano". Y por otra, "conocer": personas, lugares, experiencias, etc. En ambos casos, implica una apertura a algo desconocido anteriormente, y que en muchos casos remueve la visión de mundo y la percepción de sí mismo. Representan momentos clímax dentro del relato de la historia educativa.

*En cambio en el Programa Universitario Escolar no po, es súper distinto, toda la gente piensa distinto y tú lo aprendi como a aceptar. De hecho acá en el propedéutico nos hablaban de romper tu burbuja, que era un lugar donde estabas inserto y eso era tu realidad y no había más y ellos nos decían acá en el propedéutico, que el propedéutico era como el lugar donde tu rompías esa burbuja y después la universidad. Pero yo siento que fue antes, ese mismo proceso que tú te dai cuenta que tu realidad no es la realidad de todos, eso fue antes po, con el Programa Universitario Escolar (Natalia, sesión 1, párr.238)*

*y era muy poco lo que sabía de afuera de [comuna sur de la Región Metropolitana], muy poco lo que sabía a nivel nacional de lo que sucedía en verdad. Y después cuando pasé a media, pasó todo lo de la revolución pingüina, 2006, entonces ahí como que empecé a cachar las cosas de a poco (...). (Jorge, sesión 1, párr.140).*

**Y por último, se consideró dentro de los episodios significativos el lugar de la familia.** Que si bien no son considerados episodios específicos propiamente tal, la potencia que tienen dentro de los diferentes relatos por las reiteradas ocasiones en que se menciona y cómo es relevante para comprender su paso por la educación terciaria

*N: mis papás no son tan estrictos, son como flexibles , pero:: han tenido un discurso que es como potente , así que ahí yo creo que esta la- su discurso ha sido como más sentimental cachai o sea como ponerse en el lugar de- tratando de entenderte, entonces como eso es como que a mí más me ha hecho apegarme más a ellos no verlos como “oh son autoritarios” si me están haciendo estudiar cachai entonces les dije a ellos que... que yo valoraba harto eso cachai, que yo me había dado cuenta que en verdad esa flexibilidad que habían tenido ellos pa mi como que me hizo más click que si ellos hubieran sido más estrictos o sea como que me hizo rendir más quizá? O ser más responsable (1 sg) que si ellos hubieran sido más estrictos*

*(Natalia, sesión 2, párr.10).*

En esta cita, aparece como fundamental la posición que tenían los padres sobre el estudio de sus hijos/as, valorando más un discurso "potente" porque es más sentimental que estricto o aversivo.

Otra idea que refuerza lo importante de la "voz" de la familia, es lo que presenta Andrea sobre cómo su madre instala un discurso sobre el futuro, que impacta y responsabiliza a la joven para ingresar y mantenerse en la ESUP.

*Entonces por eso me dice mi mamá que no tienen que esperar depender de un hombre, que uno tiene que darse cuenta de que una se puede valer por sí misma, o sea es que eso fue su error (...), entonces dijo que no que a nosotras no nos puede pasar lo mismo (...). Como que en ese periodo de los 20 a los 30 que cambió el switch y ahora como que de ahí como que nos dijo eso, entonces por eso como que tengo ese pensamiento que no, que tengo que ser una mujer independiente. (Andrea, sesión 1, párr. 104).*

Por último, destacar que no son sólo los padres quienes aparecen como significativos en el recorrido educativo de estos/as jóvenes. También resultan relevantes los/as hermanos, sobretodo en el caso de Franco que ha tenido que tomar la responsabilidad de su hermano desde una figura de padre. Esto lo obliga a "madurar" desde pequeño y a ser más responsable.

*F: (...) yo tuve que hacerme cargo de mi hermano igual como papá, le tuve que ayudar en las tareas, le tuve que, bueno a veces tuve que cocinar, no sabía mucho, pero intentaba cocinar, ayudar a mi mamá porque se tuvo que poner a trabajar y quedábamos durante todo el día solos, así que a mí, por lo menos a mí me ayudó bastante, empecé a madurar bastante de pequeño (Franco, sesión 1, párr.12).*

*F: me hizo más responsable, pero a la vez yo cometí el error de no, de (aliviarle) todo a mi hermano, dejarle toda su carga a mí, ahora es medio flojo pa todo (...)(sesión 1, párr. 14).*

En resumen, los episodios significativos que resultan relevantes para el paso de los/as estudiantes por la educación superior, tienen en común el producir tal impacto personal que generan quiebres en las relaciones, en la percepción de otros/as, de sí mismo, del lugar al que pertenecen y al que quieren pertenecer socialmente. Esto impacta en las maneras de enfrentar problemas, de reconocer de sus fortalezas, debilidades y de proyectarse al futuro como los profesionales que les interesa ser.

## **2. Estrategias relevantes para la permanencia actual en la ESUP**

Las estrategias que narran los/as estudiantes y que son movilizadas en su trayectoria educativa, se pueden describir en dos niveles. El primero, a partir de lo que nos señalan Castillo y Cabezas (2010), son **los movimientos espaciales que realizan los/as jóvenes pensando en el futuro ingreso a la educación superior**. Entre estos se encuentran: cambio de establecimientos, ingreso a preuniversitarios, postulación y paso por acciones afirmativas, etc. Estos cambios, se justifican principalmente por la mala educación recibida, la poca preparación a la PSU o por tradición familiar.

*Igual yo aprendía pero, igual mis notas eran buenas pero como que en realidad yo sentía como que no sabía como casi nada. Después cuando iba en 7° me quise yo cambiar al colegio (...) yo quería cambiarme porque era:::, o sea decían que era mejor y aparte que queda(ha)ba más cerca de mi casa; entonces me cambié por esa razón primordialmente, y porque tenía miedo que después de salir de 8°, como iba de un colegio tan malo, no sé si tan malo pero, era tan::: escasa la base que tenía, yo me quise cambiar (...) para nivelarme (...) (Andrea, Sesión 1, párr.6 ).*

*J: Me acuerdo que en cuarto, entré a un preu*

*E: ya*

*J: Porque:: mi mamá quería que:: (2.0) Yo nunca, yo hasta tercero medio no sabía lo que quería estudiar, como que estaba muy pegado a la guitarra, quería estudiar música, mi mamá quería que me fuera bien en la prueba, ella sentía que:: con lo que me enseñaban en el colegio yo no iba a aprender, porque nunca me veía estudiando (Jorge, Sesión 1, párr. 42-44).*

Los cambios de colegio se realizan preferentemente en la educación básica (entre tercero y cuarto básico, y luego en séptimo u octavo). El tipo de dependencia del colegio al que ingresan los estudiantes es de preferencia municipal o particular subvencionado.

Cinco de los seis jóvenes entrevistados en cuarto medio entran a un preuniversitario, y además, en el caso de los/as estudiantes de la universidad 1 y 3, también asisten al propedéutico en el mismo año. (ANEXO 10: "Instituciones educativas en las que estudian los jóvenes entrevistados")

Una vez dentro del sistema terciario, y determinado por el programa de acceso al cual postularon, tres de los/as seis jóvenes ingresaron a bachillerato y luego a su carrera, y por otra parte, tres directamente a la carrera.

Por otra parte, según lo mencionado en apartados anteriores, en el caso de la presente investigación, se presentan **estrategias que se movilizan en un nivel más cotidiano**, por ejemplo, aquellas que **promueven un buen rendimiento**: preguntar y poner atención en clases; cercanía con los/as profesores (relación fuera del aula); responder en evaluaciones lo que el "profesor quiere que responda" en función de buenos resultados.

*J: al principio como no sabía estudiar, como que nunca fue necesario estudiar en el colegio, como que siempre iba a clases, y respondía lo que los profes querían que respondiera, y chao (Jorge, Sesión 1, párr.90).*



También están aquellas estrategias que los/as jóvenes utilizan para **la resolución de problemas** tanto personales como académicos, los cuales se tienden a resolver de dos maneras: de forma colectiva (con compañeros/as, familia, etc.) y/o de manera individual.

#### Enfrentamiento colectivo de un problema personal

*eeeeh, yo en verdad no tengo claro cómo lo hice, pero si me acuerdo que estaban como mis amigas ahí pendientes, siempre. Cómo el apoyo igual, o sea, igual como desahogarte, yo creo que más que nada es eso, era como que estaba tan reprimida que necesitaba como soltarme, yyy al final como que la responsabilidad del centro de alumnos tampoco era taaaanta (...) así que como que me empecé a ordenaar, empecé a buscar apoyo de compañeros, gente del colegio que me ayudara con esas cosas y en mi casa... bastaba con asumir no mas que es lo que tení caxay? (...)"(Natalia, sesión 1, párr.52)*

#### Enfrentamiento del estudio de manera individual

*(...) y al final como que la u, es cada uno si estudia, si va a cla::::ses, si le interesa el ramo, es como cuestión de uno la universidad. (Fernanda, Sesión 1, párr. 158 ).*

*No sé, como que me siento que tuviera presión, como que a presión no funciono haha Es como eso, igual he entregado trabajos a última hora y me ha ido bien, pero como que no me gusta, no me gusta estar a última hora, como que me gusta estar más relajada, como poder leerlo, y haber como puesto lo que yo hubiese querido, pero es en el fondo eso. (Fernanda, Sesión 2, párr. 64).*

Otra estrategia relevante, es la **generación de relaciones para ir construyendo redes** futuras que facilitarían el posterior ingreso al mundo laboral. Estas relaciones se piensan

con otros profesionales u organizaciones relacionadas a los programas (Propedéutico y Bachillerato) de las universidades.

*N: el haber estado en el propedéutico, yo lo siento como una red de contactos ahora, (...), entonces es como que algo teni de contactos(...) quizás podi acceder a cosas ahí, que la UNESCO es como igual, (...) te vai relacionando con gente conocí mas y quizás ocupar esa área como un red de contactos sería bueno, o pa insertarte en lugar y trabajar, que yo igual lo veo como bien así (...)"(Natalia, sesión 1, párr.270).*

*(En relación a Bachillerato) la gente después se va a todos lados, entonces como que ahora teni contactos de todas las áreas po, eso me gusta igual*

*E: tú tienes conocidos en todas las carreras?*

*N: si po, si tu queri hacer un trabajo con algo y ya teni a alguien que es esta área, ya preguntémosle, entonce igual manteni relaciones a pesar que los horarios topan mucho po (Natalia, sesión 1, párr.256-258)*

Resultan relevantes estas estrategias para el paso por la universidad, ya que promueven la capacidad de adaptación a los cambios, les permite hacer lectura de los contextos en que están presentes, se desenvuelven de mejor manera con los/as profesores y sus pares, y complejizan el problema individual del rendimiento, para pasar a verlo de manera más colectiva (responsabilidad de profesores/as en las evaluaciones, trabajos grupales, etc.).

### **3. Espacios o lugares que el/la joven exprese como significativos en la configuración de su trayectoria educativa**

Los espacios/lugares mencionados por los/as jóvenes, ponen a la institución educativa como constituyente principal de su trayectoria educativa.

Los lugares más relevantes que relatan los/as jóvenes son:

- a. La educación escolar: pre-básica, básica y media

- b. Propedéutico y SIPEE
- c. Programa universitario escolar y preuniversitario
- d. Universidad (Bachillerato y Carrera)
- e. Otros: iglesia, grupo de amigos, grupo musical, etc.

a) La educación escolar: pre-básica y básica

Son pocos los jóvenes que mencionan la educación pre-básica en su relato. El recuerdo de está comúnmente está asociado al "no recuerdo" o "sólo a juegos". Esto último es considerado por ellos como una limitación, con poco valor.

*Me acuerdo que en kínder, como lo que se decía era ya si terminan sus tareas puede jugar con los juguetes, y era como:::: como que se limitaba a eso, a jugar en kínder. (Jorge, Sesión 1, párr.10).*

*Y:: entré a pre kínder, pero no me acuerdo bi(h)en de pre-kínder, como que me acuerdo de lo que nos hacían jugar, ir al patio, ((ehm)) armar juegos, siempre me acuerdo de esas cosas, no sé, sólo me acuerdo de jue(h)go en pre-ki(h)nder (Fernanda, sesión 1, párr. 10).*

*entonces era como que llegaba a jugar y a que nos pasaran los juguetes, si me acuerdo que en mi sala había una repisa gigante con, como con peluches muñecas, y la tía nos decía saque uno y juegue toda la mañana, entonces era como... nada po (Natalia, sesión 1, párr. 18).*

Por otra parte, en la educación básica los/as jóvenes emergen temáticas como:

i) La relación con sus pares descritas como buenas amistades:

*F: y por la parte de amistad, eran como, seis años con, con ellos eran suficiente pa hacerse amistad, un lazo y siempre los trabajos eran juntos, lo, siempre nuestras madres se juntaban*

*E: ¿vivían cerca?*

*F: sí, vivíamos relativamente cerca, así que hace poco nos encontramos pasaron ocho años y nos volvimos a encontrar por Facebook y todo, así que todo divertido por los lindos recuerdos, todo. (Franco, sesión 1, párr. 110-112).*

*F: Y en kínder, igual tuve más amigas, incluso tengo amigas como aún que son de kínder, pero no estudian a(h)cá en esta región, están en otras ciudades (Fernanda, sesión 1, párr. 34).*

ii) Las actividades extra programáticas entendidas como una alternativa a lo académico, además de tener buenos resultados a pesar de no esforzarse por ellos.

*No sé po, me acuerdo que era súper desordenada cuando era chica, me sentaba al final, pegaba la mesa así como instrumento musical, una batería todo eso eee, todo eso, no estaba como muy motivada por el estudio pero aun así siempre me fue bien, siempre tenía como buenas notas aunque no me importaba. Fui aaaa, estaba como maaas, me importaban más otras cosas, así como meterme a los clubs de atletismo, de arte, teatro más que el lado académico. (Natalia, sesión 1, párr.10).*

En la enseñanza media aparece un elemento común: la PSU, preocupación por obtener buenos resultados en ésta, las acciones es pos de este objetivo y la preocupación por poder ingresar a la educación superior.

Los sentimientos asociados a la prueba están atravesados principalmente por la inseguridad que genera estar en un colegio que no entregue la base necesaria para poder rendir dicha evaluación. Ejemplo de esto es el paso por un colegio técnico en donde los ramos científico-humanistas (que entregarían los contenidos necesarios para la prueba) no forman parte del curriculum en los dos últimos años de la enseñanza media.

*igual aprendí harto, en 1° y en 2° como tenía ramos humanistas, aprendí harto y ya después tercero y 4° aprendí, obviamente, no todo lo que tenía que haber aprendido por el hecho de que te meten ramos correspondientes al técnico que vay a sacar entonces te sacan de Historia, te sacan de Lenguaje, te sacan de Matemáticas (Andrea, sesión 1, párr. 34).*

Para resolver lo anteriormente expuesto, los jóvenes deciden que en cuarto año de enseñanza media debían reforzarse para rendir de mejor manera la PSU optando, en la mayoría de los casos, realizar un preuniversitario. Sumado a esto se les presenta la posibilidad de ingresar al propedéutico (en el caso de la universidad 1 y 3), llevando a una situación límite el fin de su etapa escolar, debido a la sobrecarga de actividades. Es así, que en cuarto medio todos los estudiantes expresan una situación de carga académica excesiva.

*yo estaba en cuarto medio y haciendo preuniversitario entonces yo creo que la carga era demasiada, porque en cuarto medio también no se me hizo fácil pasar de curso, (...) (Néstor, sesión 2, párr. 158).*

*((emm)) fue un poco pesado porque estar en las clases allá en los justo estudiando pa PSU, pa los exámenes de nivel y estar viniendo los sábados pa acá [universidad 1] (...) era como, demasiada, mucha, no daba el tiempo (Franco, sesión 2, párr. 94).*

*en 4° igual estaba súper atareada porque iba al colegio todo el día y después me quise inscribir a un preuniversitario para el hecho de que no me fuera tan mal en la PSU porque yo sabía que tenía falencias por la educación básica (...); y en el propedéutico empecé en agosto; en agosto había que venir [universidad 3] todos los sábados entonces yo iba de lunes a viernes a clases al preuniversitario y además los sábados me levantaba temprano para llegar acá y había que llegar a las 8am (Andrea, Sesión 1, párr. 6).*

Esta acumulación de actividades en último año respondería a la percepción de insuficiencia que tienen respecto de toda su formación escolar, enfocando su principal crítica a la falta de exigencia que tenían los colegios y su escasa entrega de contenidos.

*en mi colegio como que nunca ha estado como bien presente la idea de sentarse a estudiar ((po)), como, como sacarse puros siete ¿cachay?, sin estudiar, pa que ir a estudiar (5.0) Además que ese colegio, no sé, de repente le decíamos a las profes, profe haga la prueba de a dos, y nos hacía la prueba de a dos. (Jorge Sesión 1, párr.48).*

*Ahí estudié desde kinder, como no hice prekinder, hasta 7° Básico. Igual no es uno de los mejores colegios porque igual yo siento que, no sé si yo era muy floja para estudiar cuando chica o porque el colegio no era así lo suficientemente exigente, igual todavía tengo como hartos vacíos con cosas de la básica (Andrea, sesión 1, párr. 4).*

#### b) Propedéutico y SIPEE

Las dos acciones afirmativas de las que participaron los/as estudiantes entrevistados/as poseen una alta valoración por parte de ellos/as. SIPEE y Propedéutico son valorados como espacios o momentos claves en su trayectoria ya que son vistos como una "oportunidad" educativa.

*el programa propedéutico me parece un buen programa, (...) me parece que todas las universidades deberían adoptarlo porque es una vía ingreso especial a la universidad en donde te miden el ranking y en donde miden las competencias de 12 años, no te miden por 80 preguntas en una prueba donde tú puedes quedar o no quedar y es un futuro el que te estás jugando (Néstor, sesión 2, párr. 214).*

Sobre el propedéutico, los/as estudiantes describen que en un comienzo su primer acercamiento al programa fue muy difuso y con poca información. Incluso, generaba inseguridad la "letra chica" que pudiera tener.

*(...) había una selección y bueno la única información era que uno quedaba en la Universidad 1, iba y estudiaba gratis (...) no tenía ningún dato más, (...) al principio yo no creía nada, no me lo creía, no si deben haber algo, sus letras pequeñas y todo (Fernanda, sesión 1, párr. 32-34),*

Por otra parte, valoran este programa porque permite, en primer lugar conocer el contexto universitario.

*fue:: bastante entre- entretenido porque conocí varias personas, conocí como una introducción al ambiente de la universidad porque a veces me iba a caminar por otras partes de la universidad y veía como era (...) (Franco, sesión 2, párr. 94),*

*(...) yo creo que fue bueno, fue súper bueno, y en donde uno, yo por lo menos aprendí lo que era la universidad en mi estadía propedéutico, bachillerato (Néstor, sesión 1, párr. 10),*

En segundo lugar, ayuda a suplir las deficiencias del sistema escolar en cuanto a contenidos que son necesarios en la universidad.

*igual me gusta el propedéutico porque, igual viene a suplir la deficiencia del sistema, porque ya nos preparan en matemáticas y lenguaje, porque no venimos con una base preparada para la U, y pero podría darse como mucho más generalizado. (Natalia, sesión 1, párr.262).*

Y por último, la gratuidad de la carrera resulta, sin duda, determinante para optar por el propedéutico.

*del prope decía “esta cosa no es pa miii” no me gustaba, igual tampoco compartí mucho con mucha gente porque uno se encerraba en su núcleo de colegio, éramos como dos colegios que éramos como amigos yyy, yapo al final del propedéutico, dije “ya quedé” (...) yyy hasta el momento de la matrícula yo así mmm (gesticulación dubitativa) yo postulé a otras carreras (susurra), ingeniería ambiental y en biotecnología y quedé en las dos, entonces para mí era como complicado y el día de la matrícula “qué hago, me meto a bachillerato y me pagan todo o me meto a una ingeniería y...” porque me dio po, y el puntaje era así como, igual era alto, o sea yo decía “yaaa, ya borré las carreras, y cuando la estaba borrando yo así sufría, y al final me decidí por bachillerato porqueee, lo vi por el lado económico sí, porque me pagan todo no es un crédito que tenga que pagarlo después, porque además te ofrecían como ayuda en el caso de que lo necesitaras, con algunos proooofes y too eso... y ya y por eso así lo vi como costo beneficio (ríe) súper economicista, pero bien, no me arrepiento, súper buena experiencia. Pa mi es lo mejor que pude haber hecho (Natalia, sesión 11, párr. 98).*

Si bien, el programa SIPEE es un sistema de ingreso que no requiere participación de algún proceso, durante el paso por la carrera toma un fuerte significado.

Los estudiantes que ingresan por esta vía realizan una lectura más negativa sobre lo que sucede dentro de la universidad, declarando incluso "sentirse menos" que sus compañeros/as porque tienen menor puntaje PSU y porque genera inseguridad sobre el rendimiento personal.

*Me acuerdo que cuando entré igual me sentí un poco menos, o sea así, como en general con mis compañeros. Me sentía así como menos, en realidad por el puntaje PSU, me acuerdo que la primera conversación que todos tenían era oye, cuánto sacaste en matemática, ((eh)) 800, ¿y tú?, ((ehh), no sé, 780, y yo, pucha, yo saqué 680 haha en matemática y fue en lo*



*que me fue mejor. Pero:: como que me daba vergüenza igual, me sentía así como menos (Jorge, Sesión1, párr.86).*

*[refiriéndose a los que entraron por SIPEE] Entonces me acuerdo que eran veinte al principio, y de los veinte deben haber sido diez del Instituto1, que eran como (2.0), como que cachaban más. Entonces como que era como pu::cha, tengo que estudiar para ser como ellos, o sea, no para ser como ellos, pero era como pa estar como a su nivel, y no sentirme poco, así sentirme menos, porque en mi colegio nunca me enseñaron nada de esto (...) (Jorge, sesión 1, párr. 98).*

### c) Programa Universitario Escolar y Preuniversitario

Estos dos lugares están fuera de las acciones afirmativas y de los espacios escolares mencionados anteriormente.

El caso particular del Programa Universitario Escolar del cual participa Natalia, es reconocido por ser el lugar donde se abre el mundo, se conocen distintas realidades y existe un acercamiento al mundo universitario. Es acá también donde Natalia comienza a tener mayores aspiraciones personales, una mayor movilidad social

*marcó mucho mi visión de mundo, el ver a la gente que está al lado tuyo distinto, el querer ... no sé po, aspirai a mucho más, de repente si no hubiera entrado al Programa, quizás estaría en condiciones que muchos de mis compañeros están así, como pucha salí del colegio y trabajai po cachay (Natalia, sesión 1, párr.144).*

Por otra parte, el preuniversitario es el espacio por excelencia para suplir las deficiencias del sistema escolar en cuanto a preparación para la PSU, de hecho, la mayoría de los entrevistados/as pasaron por un preuniversitario, y declaran al mismo tiempo la falencia de contenidos que sus colegios tenían.

*en 4° igual estaba súper atareada porque iba al Colegio todo el día y después me quise inscribir a un Preuniversitario para el hecho de que no me fuera tan mal en la PSU porque yo sabía que tenía falencias por la Educación Básica y después por tercero y cuarto medio que me faltaban muchas materias, y me metí a un Preu, entonces fui como hasta Septiembre, Octubre y después no fui más porque estaba muerta así todo el año; (...)* (Andrea, Sesión 1, párr. 6).

Esta opción, se valora de distinta forma por los/as estudiantes. Por ejemplo, cuando el vacío de contenidos se hace muy evidente una vez que entra al preuniversitario, el valor que se le da a éste es positivo. Pero cuando, no se obtienen los puntajes esperados una vez dada la PSU reconocen que fue una inversión mal hecha, una pérdida de dinero.

*(...) cuando entré al Preu, como que me di cuenta, tuve que empezar a viajar, y conocer a otra gente, [ nombra varias comunas de la RM], y ahí me di cuenta de que hay mucha más gente, así que empecé a estudiar, a conocer, a aprender. Y después los resultados en el colegio fueron ((bacanes)) ((po)). Entonces como que siempre fue fácil para mí el colegio, lo que me complicaba a mí era el Preu. Lo que me complicaba era sacar un puntaje que me permitiera estudiar (4.0) en la Universidad 2, siempre fue como mi meta la Universidad 2 (Jorge, sesión 1, párr.52).*

Valor negativo:

*(...) me desmotive (...) por el tema económico era demasiada plata en ese preuniversitario, la que se pagó y esperábamos ((ehh)) a nivel familiar que me fuera mejor de lo que me fue [suspiro], (...)* (Néstor, sesión 2, párr. 158).

d) Universidad: Bachillerato y carrera

Respecto a estos lugares, la mitad de los/as entrevistados/as pasó por bachillerato, y el resto entró directamente a la carrera. Esto no es un dato menor debido a la diferencia de

percepción que tienen los/as primeros/as sobre la universidad y el periodo de ajuste que significa pasar por este programa.

Quienes pasan por bachillerato, reconocen un espacio de contención y preocupación que ayuda para el ingreso a la carrera, señalando que si bien en términos de exigencia es alto, existe una orientación institucional de preocupación por el bienestar estudiantil.

*(...) era todo nuevo, las clases en la universidad son completamente distinto, lo que me sirvió demasiado fue la cercanía con los directivos de bachillerato, la cercanía que tenían con el grupo, porque son un grupo especial, los directivos del bachillerato, son un grupo especial de la universidad en sí, (...) eran un grupo afectivo que se preocupaban por ti, que diariamente, que a veces o tres veces a la semana te mandaban un correo para saber cómo estabas o para saber en qué te estaba yendo mal o te pidan tus notas diariamente y si tenías alguna nota que les sorprendiera te llamaban a, te llamaban a su oficina y te preguntaban qué paso, no estudiaste o te sientes bien o a veces en la mañana nos tenían desayuno (Néstor, sesión 1, párr. 176).*

*(...) eso fue como lo que a mí me gustó más de la estadía de bachillerato, de la estadía en la universidad, que fueran tan cercanos (Néstor, sesión 1, párr. 178),*

Los/as que ingresan directamente a la universidad, en cambio tienen un salto cualitativo, aun mayor en exigencia y con la percepción de diferencias y desventaja de formación con compañeros/as, que aquellos que pasan por bachillerato.

**E:** *¿Y qué te estresó cuando entraste?*

*Tantas cosas, además que, que por vivir lejos, también como que perdía harto tiempo en el viaje. (...) como que fue, como que al principio como no sabía estudiar, como que nunca fue necesario estudiar en el colegio, como*

*que siempre iba a clases, y respondía lo que los profes querían que respondiera, y chao, a diferencia de acá que tenía que además de lo que estudiaba tenía que fundamentar con una opinión crítica sobre el asunto, como que tenía que darle más vuelta a las cosas, como que de verdad me costó, y conversando con unos amigos que entraron por SIPEE, también se sintieron así, no sé si en menos, pero siendo así como diferentes, nunca fue como (5.0). Uno se sentía así como en desventaja frente a los otros, como que tuve que empezar a estudiar, como a leer, (...) (Jorge, sesión 1, 89-90).*

Además de esta diferencia en la percepción de dificultad al ingresar a la carrera, se puede establecer una diferencia según el tipo de carrera al que se ingresa, donde las ingenierías particularmente, representan una dificultad mayor que las carreras humanistas, ligado también a la brecha de contenidos en esa área.

*"y ya entrando el primer año de la carrera [ingeniería] generalmente el primer mes fue como, no sé fue lo más, una pesadilla, no entendía nada de la materia era como complicado, si para mí ya era complicado bachillerato, para mí la carrera era como imposible, yo decía que algunos captaban y era porque venían de mejores colegios, yo era como el único que venía de un colegio más mulo, más poca exigencia, así que me costó eno, realmente llegué a reprobado porque incluso los profesores pasan un montón de materia en un mes" (Franco, sesión 1, párr. 82).*

*"la universidad es súper exigente, o sea yo igual la encuentro exigente, de repente como que te llenan de cosas, te llenan de prueba, de trabajos, tienes que estar en la noche estudiando, pero no sé, me la imaginaba mucho peor, mucho peor. De hecho, en la universidad siento que igual me ha ido bien, y::: no sé como que estoy más relajada que cuando iba en tercero, cuarto medio, que era mucho más exigente para mí" (Fernanda, sesión 1, párr. 156) [Carrera humanista]*

e). Otros: iglesia, grupo de amigos, grupo musical, etc.

Cuando se les consulta sobre otros espacios en donde consideran que han aprendido, tienden a mencionar los lugares en los que se han desarrollado en otros aspectos: música, religión, etc. La salvedad, es que estos aprendizajes se asocian a valores, a "cosas de la vida", distanciándolos del aprendizaje académico en el que posicionan las instituciones educativas. En relación a esto último, llama la atención que lo relevante de cada espacio/lugar educativo mencionado a partir de los relatos está puesto en los aprendizajes vitales que se dan ahí: relaciones, dificultades, cambios en la visión de mundo, etc. y no precisamente a lo académico.

Por último, **resaltar que el espacio familiar atraviesa todos estos espacios**, tomando especial relevancia el valor que los padres van dando a la educación a lo largo de la trayectoria narrada. Este elemento, para no ser reiterativos, se aborda en el siguiente objetivo, pero se debe tener en cuenta que la familia es un espacio transversal y que aparece en todos los espacios sobretodo pensando en el rol de apoderados/as y en las decisiones sobre los cambios de institución.

#### **4. Disposiciones y expectativas que tenían y tienen los jóvenes de sí mismos y su familias sobre su educación.**

Hay cuatro elementos que se pueden rescatar a partir de este objetivo:

1. Percepción de los jóvenes sobre su rol y expectativas sobre el futuro
2. Disposición y expectativas familiares sobre educación de sus hijos
3. Expectativas de los profesores sobre el futuro universitario de sus estudiantes
4. Ideas sobre docencia y aprendizaje.

Los últimos dos elementos, si bien no responde directamente al objetivo, la valoración tanto de los profesores sobre ellos, como de los jóvenes sobre la docencia y el aprendizaje, se

pone como trascendental a la hora de tomar decisiones sobre el futuro educativo y sobre la propia percepción de los estudiantes sobre su rol como estudiantes.

1. Percepción de los jóvenes sobre su imagen de estudiantes y expectativas sobre el futuro:

Los/as jóvenes se cuentan a sí mismos señalando cómo se perciben desde el momento presente, mirando su pasado y evaluando aquello "que eran" en ese tiempo.

Ejemplo de lo anterior, es la percepción que tienen de sí mismos en los primeros años de la escuela. Se relatan como "flojos", "poco esforzados en el estudio" pero con buenos resultados. Excepto, el caso de Néstor que se cuenta desde siempre como un estudiante que tenía muchas ganas de estudiar y que hacía cosas que cualquier otro estudiante común, no haría.

*yo era como floja para estudiar cuando era chica, y no sé si era que no prestaba atención en clases o si era así como muy floja, porque me acuerdo que en la básica ahaha, hasta grande mi mamá me leía los libros, yo me aprendía todo de memoria sí, pero mi mamá me los leía; (...) (Andrea, Sesión 1, párr. 14).*

*N: (...) y las ganas de estudiar que yo tenía, porque algunos cuando son chicos no tienen las ganas de estudiar*

*└ E: ((muhu))*

*N: pero yo sí la tenía, y quería no sé po antes de una prueba saber más investigar aquí y allá dentro de lo que uno puede hacer cuando es niño, pero yo creo que sobresalía a los demás porque hacía cosas que no hacían los demás*

*E: ((muhu)), a ver cómo qué*

*N: no sé po yo me quedaba estudiando en el colegio*

└ E: ya

*N: en vez de irme a jugar a la casa, no sé con ensuciarme, yo me quedaba estudiando o me quedaba estudiando en la noche, nacía de mí esa opción, en vez que naciera de mis papás (...) (Néstor, sesión 1, párr. 40-46).*

Otra idea, que principalmente aparece en relación sí mismos como estudiante, está puesta en el éxito de sus logros educativos, ya que a pesar de tener dificultades en el proceso, todos son sorteados de la mejor forma o al menos tienen una enseñanza que hasta el día de hoy repercute, pero leída positivamente. Ejemplo de ello, en el primer caso, Fernanda cuenta permanentemente cuáles son las notas que tiene en cada momento de su historia educativa, y en el caso de Néstor es capaz de hacer una lectura distinta a la repitencia de curso, años después que ésta ha pasado, dándole el lugar de una experiencia que da aún más sentido a sus logros posteriores y que hace necesario no volver a fallar o defraudar a sus padres.

Esta última idea, aparece en diversos relatos y en distintos tiempos, poniendo en tensión al/la estudiante sobre un potencial fracaso (tener malos resultados en la PSU) o defraudar la alegría de ser primera generación de la familia en la universidad.

*ahora cuando estoy en la U, los dos están súper orgullosos de que yo entrara a estudiar como soy la hermana mayor, sería la primera generación que ha estudiado (...) Y:::, entonces como que no son así como gente así como con título profesional y cosas así, entonces se sintieron súper orgullosos, o sea todavía se sienten orgullosos del hecho de que yo esté estudiando, por eso yo creo que me frustraba tanto cuando me iba tan mal al principio, decía que no los podía defraudar y todo(...) Entonces yo “no”, entonces me sentía horrible, sentía como que era como el cargo de que ibai a defraudar a tus papás. Entonces eso, yo se que se sienten orgulloso y voy a hacer que se sigan sintiendo orgullosos (Andrea, sesión 1, párr.80).*

En sus expectativas de futuro, visto desde el lugar del colegio, está presente la idea de "estudiar" como algo sumamente importante, aunque, por ejemplo en el caso de Franco y Andrea, daba lo mismo qué estudiar, por lo que ser universitario es un fin en sí mismo. Lo que se busca, es ingresar a la educación superior como meta. Los proyectos de vida vinculados a una profesión u oficio de su interés no aparecen presentes en los relatos de sus expectativas de futuro de cuando estaban en enseñanza media. Proyectan su posición en la sociedad desde el nivel de escolaridad que puedan alcanzar y no desde una identidad laboral o disciplinar en particular.

*yo sabía del hecho que tenía que seguir estudiando por lo que me decía mi mamá que no tenía que depender de ni un hombre ni nada de eso, y yo sabía que tenía que estudiar algo, sabía que lo tenía que hacer (Andrea, sesión 1, párr. 38).*

Esta idea se complementa desde el relato de Fernanda, quien no tiene otro proyecto futuro que no fuera estudiar en la universidad.

*((mm)) No haha, como que tenía que entrahr, entonces si no quedaba ese año, no sé, me ponía a trabajar o a estudiar y daba la PSU el otro año. No, pero no había pensado otra opción con mis papás. Si me decían no importa si no quedas, vas el otro año. Me decían eso. Pero así como otra opción no habíamos visto. (Sesión 2, párr. 96)(...). Pero sabía que igual lo iba a tener que lograr, fuera ese año o fuera otro. Como que yo sentía que igual lo iba a lograr, a pesar de que tuviera miedo, no, sentía que igual iba a entrar a la universidad. (Fernanda, Sesión 2, párr. 94).*

Aparece en esta idea, el valor de la universidad en sí mismo, sin siquiera cuestionarse su función ni su proyecto personal de vida en relación a esta.

Incluso, las razones que se cuentan para estudiar en la universidad no están, a priori, puestos en la disciplina en la que potencialmente se pueden formar, sino que el foco está puesto utilitariamente en función del futuro laboral y la movilidad social.



*(...) yo siempre supe que tenía que salir del colegio, seguir estudiando, y como que sacar adelante a mi familia, si hay necesidades como (2.0) apoyar a mis papás. Además como que mi familia como que nunca, no tengo conocimiento de nadie que sea como salido de una universidad (...) creo que como el orgullo así como de familia es como una (...), que es como profesora de biología, que le va bien, pero además de eso como que no::, los demás o son carabineros, o son secretarias, (...) pero, pero no sé, siempre se quedan como dentro de la comuna, como que no salen (...). Como que la idea mía es salir de ahí y apartarme, pero es como conocer otras cosas (7.0) (Jorge, Sesión 1, párr.50).*

2. Disposición y expectativas familiares sobre educación de los jóvenes: Hay dos roles de los padres en relación a la institución educativa que aparecen en los relatos. El primero, es el de apoderado/a. Este se caracteriza principalmente por los aspectos institucionales escolares a los que deben responder ellos: ir a reunión, ayudar a estudiar, participar de actividades en el colegio, etc. La mayor parte de los relatos, cuando habla sobre participación de sus padres en su educación lo define desde este punto de vista. Exceptuando, el caso de Natalia, quien destaca aspectos como la estimulación desde los padres de la lectura, de la conversación, del debate, inclusive, ellos no son muy participativos de las actividades como "apoderados", pero el impacto sobre cómo Natalia comprende el rol de la educación en su vida, está atravesado principalmente por esa actitud que tienen sus padres por los aprendizajes de ella y sus hermanos.

*bueno porque así al final y al cabo los dos tuvieron influencia, mi mamá cuando yo iba en casi toda la básica, mi papá desde octavo que (...) y toda la media, entonces fue bueno, yo siento que es como un trabajo compartido porque el hecho que vayan a las reuniones, igual es como que comparten la labor así como de ser papás (Andrea, sesión 2, párr. 20).*

Por otra parte, sobre el lugar que dan los padres a la educación, sucede algo muy particular. En varios casos aparece el discurso que la educación es la forma de "llegar a ser alguien en la vida", de "no depender de nadie" (económicamente), "no tener la misma vida que ellos" (sus padres), etc. Llama la atención que estas premisas atraviesan también el discurso de los/as jóvenes debido a que también se apropian de ella para justificar sus expectativas respecto del futuro.

*(...) a mí siempre me dijeron que tenía que estudiar, que tenía que seguir estudiando para ser alguien (Jorge, sesión 2, párr.73).*

*A parte que mi papá igual siempre desde chica nos decía que teníamos que entrar a la universidad, que teníamos que estudiar, estudiar para ser alguien en la vida, entonces como que eso siempre se me quedó. (Fernanda, sesión 1, párr. 126).*

*(...) pero sabía que quería seguir estudiando, porque mi mamá siempre me ha dicho que una como mujer tiene que ser autónoma y no depender de lo que te den las demás personas o el marido en ese caso. Mi mamá es como media feminista, entonces siempre nos decía esas cosas, entonces por eso yo sabía que quería estudiar, me daba lo mismo que fuera más adelante pero tenía que estudiar (Andrea, sesión 1, párr. 35).*

*(...) repetir significó para mí de que hubo una etapa mala que fue ese año y que podían venir etapas mejores y que tenían que venir etapas mejores y que yo era inteligente y quería ser alguien en la vida, quería estudiar en la universidad y que para eso tenía que esforzarme, tenía que estudiar (Néstor, sesión1, párr. 96).*

*pero yo siempre estuve en mente de estudiar, y siempre le decía a mi mamá de chico que iba a estudiar en la universidad iba a ser algo, mi mamá decía que sí, sí po, siempre se guardaba cómo iba a poder, si no gana mucho (Franco, sesión 1, párr. 194)*

El lema de llegar a ser alguien en la vida, da sentido a la trayectoria presente y futura, y pone como centro la variable económica, ya que el significado de esta frase está asociado a ser independiente monetariamente, ocupar un lugar en la sociedad y no seguir en el espacio de la marginación.

*Es, para, eso es como va enfocado como lo que decía mi papá, como en el fondo ser independiente monetariamente, que tú puedas comprarte algo sin estar dependiendo de otra persona. O que te, esperar meses para poder hacer algo. En el fondo mi papá quiere que estemos bien, con sueldos estables, y que podamos vivir tranquilas, no estar así como en una balanza de cómo me va a ir hoy con la plata, pero en el fondo es como en base a la plata (Fernanda, sesión 2, párr. 90).*

En el caso de los/as otros/as dos estudiantes, también aparece un discurso desde los padres, pero diferenciándose de los anteriores:

*[sobre el papá] (...) como que igual nos decía a nosotros el tema de que “estudien porque es súper bueno” que él no haya estudiado siente como que le trunco un poco así como que lo dejó ahí, entonces como que él nos nos traspasaba como eso un poco, como esas... esas ganas que tenía él como de estudiar siempre, hasta ahora (Natalia, sesión 1, párr. 164),*

Acá, el motivo es solo educarse por "que es bueno", dando valor sólo al hecho de estudiar. En el caso de Franco, resulta interesante que su madre no aparece con un discurso particular, pero quien ocupa el lugar de poner aquella expectativa en Franco son sus profesores/as:

*F: me decían que era bastante inteligente, que me la podía, que iba a llegar a la universidad, nunca yo tomé el grado que había que pagar una gran cantidad, siempre tuve en mente, le decía a mi mamá que iba a estudiar en la universidad*

└ E: ya

*F: Mi mamá nunca me dijo, pero ella en su mente decía que bacán que piense así pero cómo le pago la carrera, así que eso más que nada fueron los consejos de los profes (Franco, Sesión 1, párr. 190-192).*

3. Expectativas de los profesores sobre el futuro universitario de sus estudiantes: De la última cita, se desprende que no sólo los padres instalan expectativas en sus hijos, o los mismos jóvenes en su propia vida, sino que también los/as docentes aparecen como sujetos de impacto en las trayectorias de los/as estudiantes en cuanto su percepción como estudiante y su proyección futura.

Acá aparecen tres tipos de profesores/as, desde el relato de los/as estudiantes

a) El que instala el discurso del estudiante destacado que se proyecta en el futuro, como la cita anterior o quien orienta sobre las decisiones.

*los profes que tenía igual eran como "tienen que ingresar a las universidades estata:::les", como que no les gustaba mucho que fuéramos a las privadas (...). Como que::: un poco más que uno se metía a la privada y que le herías el corazón al profe. (Fernanda, Sesión 1, párr. 146).*

b) El que no "cree" en su estudiante a pesar de tener buen rendimiento académico.

*(...) entonces yo creo que nunca me consideró que yo era capaz, nunca me consideró para nada, entonces (...) como que (gritaba) en clases, no pescaba en clases, pero me iba bien, entonces, el profe como que, los profes nunca creyeron en mí tampoco, como que nunca pensaron que podía ir más allá de, de mi grupo de amigos, de cuántos, uno está estudiando, grupo de, de diez (Jorge, Sesión 1, párr. 58).*

c) El que no aparece

En el relato de Andrea, no aparece ninguna figura de algún profesor/a que haya sido significativo, exceptuando aquel "que se preocupaba del aprendizaje de sus estudiantes". Particularmente esta joven, no era el "prototipo" de estudiante destacada, incluso ella ingresa como una de las mejores de su colegio con promedio bajo 6.0. Esto al parecer, tiene como efecto que los profesores no aparezcan en la narración de Andrea como figuras importantes a la hora de incentivar seguir estudiando en el futuro. Esto se concreta, por ejemplo, en que Andrea es la estudiante, de los entrevistados/as, que más cuestiona las notas como reflejo del aprendizaje, ya que ella considera que muchas veces aprende mucho, pero que no es congruente con la calificación que obtiene.

4. Ideas sobre docencia y aprendizaje: Estos elementos, aparecen en función de aquellos docentes que cumplen o no con aquello que relatan como central en la educación, y que se pone muchas veces desde la reflexión de la experiencia. En parte, este apartado nacería por la mirada que esta investigación invita a hacer a la trayectoria educativa. Aquí, las ideas de la buena/mala docencia resultan ser fundamentales.

La valoración positiva de un/a docente está puesta, por ejemplo, en la preocupación porque todos/as sus estudiantes aprendan, que estos/as tengan buenas relaciones con sus estudiantes (afectivas en la básica; motivadoras, potenciadoras en la media), que los desafíen intelectualmente, que los hagan participar y que den un valor agregado a sus clases.

Es en estas posiciones a su vez, que aparecen ciertas concepciones sobre el aprendizaje dependiendo de la "clasificación otorgada" por el/la estudiante. Un/a buen/a profesor/a provoca cosas en los/as estudiantes, moviliza cognitiva y emocionalmente, y su clase posee una significancia personal importante en ellos/as. Por otra parte, el/la mal/a profesor/a, no aporta "a la vida" ni a la clase, y es suficiente con "leer las diapos" para saber qué es importante en tal o cual asignatura. También, se consideran malos/as profesores/as, aquellos/as que son muy flexibles con la exigencia o evaluaciones, los/as que "caen mal",

que tienen preferencias por algunos/as estudiantes, quienes hacen evaluaciones mal redactadas y/o que no reflejan el aprendizaje de sus estudiantes.

### **5. Cómo se narra a sí mismo, y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa**

Los jóvenes entrevistados se narran principalmente desde un lugar común: el de ser estudiantes. Coherente con esa idea, es que los/as transcriptores dieron cuenta de ese elemento desde su proceso de escucha y que fue expuesto en la presentación de cada caso.

A partir de ese elemento, se pueden reconocer algunas ideas que resultan interesantes de abordar.

Primero, **la relación que establecen con el conocimiento**. Este, se comprende de diversas maneras por los/as estudiantes:

Por una parte, el conocimiento se posee cuando "se sale de la burbuja" de aquel lugar donde se pertenece, es darse cuenta de otras realidades y conocer otras personas para poder comprender la propia realidad y la de sus amigos. Por lo tanto, el conocimiento está puesto en la dicotomía adentro/afuera (del lugar que se habita), siendo la segunda la que toma valor para Jorge, porque lo sitúa en un lugar privilegiado.

En segundo lugar, se comprende el conocimiento en la relación con otros, ya sea en los profesores y compañeros. En el relato de Néstor y Natalia aparecen estos elementos. Sin embargo, Natalia se centra en un conocimiento más colectivo, en donde por medio de la experiencia con otros, nace una voz propia (por ejemplo, relación con el padre sobre el aprendizaje) y que se construye principalmente fuera del aula. Asimismo, Natalia comprende el conocimiento de manera más emotiva, es decir, que se instala a través de lo afectivo por medio de las relaciones que es capaz de establecer con su historia de vida (desde el relato aparecen como aprendizajes significativos en el aula).

Néstor por otra parte, si bien ve al otro como posibilidad de aprendizaje, es por medio de la experiencia con y de otros que se alimenta para su aprendizaje personal (obtener

herramientas que le son útiles en la universidad). Pero no sólo el valor de lo afectivo es el que levanta Jorge en esa relación, sino también, el valor de la exigencia que también "le sirve" para desarrollarse de mejor forma en la universidad. Esto último es coherente con la idea de Néstor y de Natalia al ver la institución educativa con fines instrumentales, para conseguir otras cosas o para ayudarlo a desenvolverse en otros espacios.

Por último, destacar la relación que establece Fernanda con el conocimiento, puesto principalmente con la tensión con la evaluación de los aprendizajes. Si bien, un estado crítico sobre este tema lo marcó la rendición de la PSU, a lo largo de todo su relato da cuenta de las calificaciones obtenidas en el colegio y la universidad para demostrar, por medio de la nota, los logros personales que refuerzan su lugar de estudiante universitario. De esta manera, se comprende la evaluación, como el instrumento que confirma ese lugar.

Un segundo elemento es la comprensión **de los "otros"**:

Los "otros" pueden ser diversas personas: los compañeros del colegio, universidad, preuniversitario o programa universitario escolar, y por otro lado los padres y hermanos.

A partir de lo descrito anteriormente, aparecen "los otros" como aquellos con quien se construye el conocimiento, que pueden ser los pares y padres (por ejemplo, en el relato de Natalia, ambos ocupan ese lugar).

Por otra parte, esta figura la constituyen aquellos que no han podido tener trayectorias como la de los jóvenes en cuestión. A ojos de estos, son aquellos que se quedan "dentro de la burbuja", que pueden ser los que optan por trabajar y "no conocen la realidad" (Jorge) o los que "son flojos" (a ojos de Franco). En ese sentido, se manifiesta cierta ventaja o beneficio de haber salido del lugar de donde se viene, apareciendo la premisa de la movilidad social como necesaria para no seguir perteneciendo a la clase de la que quieren diferenciarse.

Por último, emerge la familia. En primer lugar, en el relato de Franco, es él el que ocupa en su familia el lugar del padre, por lo que en su discurso aparece la preocupación por su hermano como aquello que da sentido a su trayectoria.

Desde los padres, se instala el discurso de la "no dependencia económica" o del género (Andrea) o el de "ser alguien en la vida" (Néstor, Jorge y Fernanda). Este, sin duda, atraviesa el sentido y las acciones en torno a la educación que tienen y hacen estos jóvenes. Asimismo, es relevante el lugar de la afectividad que posee la familia, son quienes sostienen en gran medida todos los movimientos de la trayectoria, tanto los que han significado éxitos como los fracasos.

Y en tercer lugar, **cómo se narran a sí mismos.**

Tal como se describía anteriormente, el discurso de los padres atraviesa el de estos jóvenes debido a que ellos poseen como norte el "ser alguien en la vida", y que encierra la idea de que por medio de la educación, y más específicamente de una carrera universitaria, van a poseer en el futuro un bienestar económico permanente.

Otro espacio desde el que se narran, es el lugar de la desventaja: el cambio de colegio y paso a la universidad de Jorge y los malos resultados académicos de Franco en la universidad son momentos del relato en donde han expresado sentirse menos que el resto, u ocupando un lugar que no era para ellos. Esto los pone emocionalmente en vilo y momentáneamente en el mismo lugar del que quieren salir: de la exclusión.

Por otra parte, Andrea se cuenta desde el lugar que quiere ocupar: el de la autonomía, de la no dependencia de un otro para vivir. Este relato es muy coherente, ya que las marcas lingüísticas personales de su narración se encuentran mayormente constituidas en primera persona: "yo", "me".

El análisis presentado anteriormente, buscaba levantar un análisis comprensivo de los diversos objetivos propuestos en la investigación. Asimismo, logró dar cuenta tanto de los elementos comunes de los sujetos, como también, de las singularidades de los mismos.



## **VII.CONCLUSIONES**

### **1. Discusión acerca de los resultados a la luz de la revisión teórica y empírica**

La presente investigación tuvo por objetivo profundizar en las trayectorias educativas de jóvenes e intentar acercarse de una forma comprensiva a las mismas.

Cada uno de los objetivos específicos, considerados dentro del ejercicio de la comprensión, intenta recoger aspectos que complejizan aún más los antecedentes teóricos abordados, e intentan dar robustez a los mismos.

Para facilitar la lectura, serán revisados cada uno de los objetivos específicos, y cuáles han sido los elementos asociados a la teoría y empiria que resultan más relevantes a la luz del análisis y profundización de las narraciones vitales.

La indagación de los episodios significativos se debe a la decisión de comprender no sólo un momento específico de la historia de los sujetos que los/as haya marcado profundamente, sino también la comprensión de que, en la entrevista lo que resulta significativo no es sólo aquello que es relatado como "hito", es decir, como algo que cruza un espacio/tiempo muy acotado, sino, lo que **en ESE** momento resulta significativo de ser contado. Intentando dar lugar no sólo a las necesidades de la investigación, sino también, levantando de los propios sujetos aquello que consideran desde su emotividad como algo importante. En ese mismo ejercicio, está el primer elemento relevante de la investigación: lo significativo está construido polifónicamente, es decir, por una diversidad de voces que posiciona lo relevante en el encuentro, no sólo el contenido que tributa al objetivo.

Desde lo teórico, esto no resultó contraproducente, ya que para comprender el proceso de trayectoria fue necesario conocer el de transición, este último fue comprendido como "episodios distintivos de la trayectoria que marcan cambios en el estado o situación de los individuos al interior de la sociedad". A partir de los resultados, sin duda, se levantan

momentos o procesos que dan cuenta de cambios, que pueden ser particulares de un momento dado, como por ejemplo "dar la PSU", como también condiciones que en el relato se configuraron como trascendentales y permanentes en el tiempo, por ejemplo el discurso de la "no dependencia futura" de la madre de Andrea. Cada episodio descrito, tanto individualmente como colectivamente, da cuenta de cambios de estado de los sujetos en la sociedad ("cambió mi visión de mundo"), genera nuevas habilidades (estrategias personales), hay un cambio en la percepción de sí mismo y el mundo ("salir de la burbuja"), cambio en las relaciones ("más cercano", "más distante") y en general, "obligan" al sujeto a movilizarse tanto emocional, cognitiva e interpersonalmente.

Esta movilización, responde en cierta medida, al segundo objetivo propuesto en la investigación. Desde la concepción básica de que los sujetos son activos, conscientes y reflexivos, se entiende también, que estos tienden a movilizar sus recursos cuando deben enfrentarse a situaciones problemáticas. A partir de la comprensión teórica de esta investigación, estos movimientos responderían a estrategias que permiten al sujeto romper con ciertas disposiciones estructurales. Empíricamente, y desde las trayectorias educativas, estas estrategias podrían comprenderse como movimientos institucionales para tener una mejor educación e intentar acceder a mayores años de escolaridad. En los resultados se dio cuenta de la necesidad de comprender, no sólo las estrategias como movimientos "macros", sino también como resoluciones cotidianas que ayudan a los sujetos a funcionar. Estas estrategias "micro" promueven no sólo una resolución individual de conflictos sino, al contrario movilizan soluciones colectivas, ubicando el sujeto desde el plano tanto individual como colectivo de la trayectoria, complejizando la comprensión de éstas.

Los dos niveles anteriores no se entienden como dos niveles independientes, ya que en la práctica se alimentarían el uno del otro. Ejemplo de esto son la generación de redes futuras como estrategia para acceder a oportunidades laborales. Lo que potencialmente resulta en cambios institucionales que promoverían la movilidad social. De esta forma resulta importante destacar que las estrategias se ponen en juego en momentos críticos de la

trayectoria, pero también lo hacen cotidianamente y que sin duda aportan a movimientos futuros más complejos.

Si bien este segundo objetivo proponía solo una "indagación", la complejidad de las estrategias permitió un análisis y comprensión más profunda de éstas.

El tercer objetivo de la presente investigación describir lugares o espacios que emergían como relevantes, en el relato de los/as jóvenes. Se definieron espacios concretos de la configuración de la trayectoria, como también, se reconoció la subjetividad que se configuró en los espacios formales de educación (que son los que aparecen mayormente en la narración). El camino institucional descrito por los sujetos da cuenta de una posición dinámica en la historia, esto queda en evidencia al relatar cada uno de los espacios educativos más allá de "lo académico", incorporando aquello que personalmente es importante en aquellos lugares. Es decir, el/la joven se cuenta desde la posición que ahí ocupa dando cuenta de sus apreciaciones, críticas, emociones, experiencias y cumplimientos de expectativas, por lo tanto, no es el lugar en sí mismo, sino más bien, lo que **AHÍ** sucede y emerge como necesario de ser contado en la interacción de la entrevista.

Respecto de aquello que aparece como espacio/lugar, cabe destacar algunos elementos que llaman la atención: a pesar de ser un relato que se configura en lo educativo no existe un discurso respecto de lo que se aprende en cuanto a contenidos o la disciplina en que se están formando, al contrario, el espacio educativo resulta ser un espacio donde la vivencia y experiencia cotidiana se configura históricamente.

Dentro de los discursos, un ejemplo de lo anterior es lo que aparece respecto de las acciones afirmativas utilizadas en esta investigación (Propedéutico y SIPEE). Quienes participan del Propedéutico, una vez que ingresan a la universidad ya sea carrera o bachillerato, van diluyendo en su relato la posición de "beneficiario/a prope", reconociéndose y posicionándose como estudiante universitario de la institución a la cual pertenece. En este caso aparece una transición desde el contexto propedéutico, al contexto

bachillerato, la cual es vivenciada como avance lógico de sus movimientos como estudiante. Caso contrario nos presenta el SIPEE, ya que previo a la universidad los/as jóvenes no pertenecen a ningún tipo de clasificación que los/as reconozca como tales, sino que una vez ingresados a la universidad son "marcados/as" desde la acción afirmativa a la cual pertenecen, generando "retrocesos" en su posición de estudiante, esto debido a que aquella marca "los hace sentirse menos" en desventaja con sus compañeros/as.

Por lo tanto, la acción afirmativa no sólo es el espacio/lugar dónde se concreta físicamente, también es la marca que se lleva o no, histórica e institucionalmente, tanto por los sujetos como por su entorno.

El penúltimo objetivo abordado buscaba analizar las disposiciones y expectativas que tienen y tenían los/as jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación. Gran parte de su trayectoria educativa tiene sustento en éstas, y de las cuáles no sólo son partícipes los/as jóvenes y sus familias, cómo fue descrito teóricamente, también lo son los/as docentes.

La oportunidad que ofreció este análisis, fue dar cuerpo a aquello que se describe como relevante teórica y empíricamente para dar sentido a la trayectoria. Es reconocido que las expectativas y disposiciones que tienen los padres y los mismos sujetos de su educación determinan las acciones y decisiones que se toman respecto a éstas. El problema que esto presenta es que no se conoce cuáles ni cómo son esas expectativas y disposiciones, lo que significa una oportunidad de dar cuenta de aquello por medio de esta investigación, ya que por medio de esta mirada histórica, se permite el reconocimiento de diversas voces que poseen un peso vital importante. Esas voces, desde la pregunta por lo educativo, y a partir de los resultados, parecen ser sumamente relevantes los padres y profesores/as.

La idea principal que fundamentan los resultados de las narraciones, es la de comprender la educación como lo que permite "ser alguien en la vida", dando cuenta de una instrumentalización de la misma, ya que busca ser un medio que permitiría constituirse

como sujeto tal. La significación de ese "ser" esta puesto principalmente en la movilidad social y en obtener condiciones económicas que no permitan la incertidumbre futura.

En términos generales la educación se vive como necesidad para romper con las condiciones estructurales que *a priori* determinarían el futuro de estos/as jóvenes.

En otro nivel, desde los sujetos también aparecen expectativas respecto de lo que ellos/as consideran una buena educación, focalizándose principalmente en elementos de la docencia tanto escolar como universitaria, que determinarían los logros y resultados académicos. Comprendiéndose de esta forma que la sala de clases es el lugar donde se construyen los aprendizajes por excelencia.

Por último, el quinto objetivo intenta abrir el espacio de la subjetividad de la entrevista, dando cuenta desde dónde y cómo se narra el sujeto. En este, lo que resulta más relevante es que el lugar desde donde preferentemente se posicionaban era el de estudiantes, lo cual puede resultar obvio si se toma en consideración que las condiciones previas que generan la investigación los/as posicionaban desde ahí.

Y por otra parte, emergen las posiciones sobre el conocimiento, sobre los/as otros/as y sobre sí mismo. Esto resulta coherente si se piensa que al levantar como objeto de análisis la palabra enunciada, se busca favorecer por medio de la entrevista, la explicitación de una construcción de significado y posicionamiento respecto a sí mismos y a los/as otros/as (u otro pensando en la posición expresada sobre el conocimiento).

Ese lugar que ocupan: el de estudiantes, les permite configurar sentidos a su vida desde el ámbito personal, familiar y social. Personal, porque tener logros académicos, cumplir metas y expectativas personales es casi un valor en sí mismo. Familiar, porque resultan ser primera generación de la familia, y ejemplo de sus hermanos/as y primos/as, como también, orgullo de sus padres. Y social, porque desde el futuro lugar de profesionales, poseerán un

status distinto y la expectativa de la movilidad social se podría concretar (lograr esto último, es lo que moviliza gran parte de su trayectoria educativa-vital).

## **2. Movimientos y dificultades de la metodología**

La metodología que se propuso en la investigación abrió la posibilidad de poder responder los objetivos desde diversos puntos de vista, pero al mismo tiempo, fue una de las mayores dificultades que presentó por la gran cantidad de información y generó un problema para abordar el análisis. Los audios, entrevistas, notas de campo, de transcriptor/s y el trabajo con los/as co-analistas, demostró una riqueza innegable, que complejizaba aun más el sujeto de estudio, pero que a su vez planteaba la pregunta sobre el qué hacer con tanta información.

Una forma de resolver esa pregunta, fue tomar como referentes los supuestos, el marco teórico y las preguntas de investigación, para focalizar e ir respondiendo a cada uno de los objetivos.

Si bien, en términos generales se pudo abordar la información en función de responder la pregunta, hubo espacios en el análisis, que los textos presentan ciertas resistencias que hubo que aprender a reconocer. Es por ello, que se tomaron permanentemente decisiones metodológicas sobre el análisis que ayudaron a manejar la información y flexibilizar la escucha y el análisis.

Estas decisiones implicaron ajustes en los objetivos y en el marco teórico, y también permitieron una apertura a la escucha y lectura de los datos. Un ejemplo de esta situación, fue la decisión de mirar desde dos niveles distintos las estrategias de los estudiantes. Ya que empíricamente se expuso de una forma, pero dado los relatos, y la diversidad de personas que observaron el material, se manifestó una resistencia respecto de lo que se quería ver y lo que realmente se estaba viendo.

Lo anterior, sin duda, representó ciertos dilemas éticos sobre el uso de la información, ya que si bien, se intenta tener una escucha abierta y plural, siempre se debe tomar la decisión de qué es lo que se usa y qué no se usa del material producido. Esto representa una tensión con aquello que se anula, con evitar parecer autoritarios y dejar que las otras voces participantes también hablen.

¿Cómo recoger esas voces? Esta pregunta es la que ayuda a resolver en cierta medida esa disyuntiva mientras se van construyendo los resultados. Se debe comprender el proceso analítico como un permanente ir y venir, no darle una lógica secuencial, sino, permitir volver, emerger la voz no sólo de la investigadora, sino también, la de los estudiantes y analistas. Y por otra parte ser conscientes de que todos participan del análisis, incluso los estudiantes ya que se les invita a leer y opinar acerca de la transcripción y la entrevista.

Por lo anterior, es que el análisis representó un proceso de apertura a las diversas voces que componían esta tesis, a ser sensibles sobre aquello que fue dicho y con qué fin. Es por ello, que también existieron varias formas de acceder a la información: en dos niveles de análisis (contenido y narrativo-dialógico) y en dos sentidos distintos (intra-caso e inter-caso), entregando resultados que intentan poner en evidencia esos movimientos y donde el sujeto parece complejizarse en vez de simplificarse.

### **3. Implicancias de la investigación**

La presente investigación, presenta algunas implicancias prácticas que resultan relevantes de mencionar.

Por una parte, a nivel más macro, es importante observar lo que sucede en los primeros años de ingreso a la universidad. Ahí emergen, desde los estudiantes que ingresan por medio de las acciones afirmativas, ciertas ideas sobre su paso por la educación superior, que pueden resultar negativas para su permanencia. Como fue mostrado en los resultados, los jóvenes pueden llegar a sentirse menos capaces y marginados por medio de ciertas prácticas que la institución universitaria tiene. En función de lo anterior, cabe preguntarse

sobre las políticas de ingreso y permanencia en la universidad y sobre cómo estas pueden también excluir por medio de sus acciones y prácticas. Por lo mismo, no es solo el ingreso el único momento que hay que promover, sino, también la permanencia. Esto implica observar detenidamente ciertas prácticas institucionales, ya que muchos de los elementos de su cultura deben repensarse y movilizarse porque quienes no han pertenecido históricamente a ellas deben ajustarse a un lenguaje y ciertas prácticas que no les identifican y que muchas veces los hacen sentir excluidos.

Otro elemento a rescatar, es la poca valoración que tienen los/as estudiantes respecto de su educación escolar, ya que una vez dentro de la universidad, hacen permanente alusión a los vacíos de contenido y la escasa formación en hábitos de estudio que traen de su colegio (tema que también aparece en relación a la PSU). A partir de ello, se pueden promover acciones de articulación de la educación secundaria con la superior, para que este paso sea menos impactante y no ponga en duda las capacidades personales de cada estudiante.

En un nivel más micro, es importante el reconocimiento de estrategias en los estudiantes que permiten dar cuenta de sus recursos, posicionándolos como sujetos capaces de tomar las decisiones más adecuadas para su desarrollo. En concordancia con ello, la universidad debe promover las condiciones institucionales para que esa agencia personal se pueda desarrollar, es decir, poner a disposición los recursos que una institución de educación superior debería proporcionar: libros, espacios comunes, relaciones fluidas con los docentes, perfeccionamiento docente en función de mejores aprendizajes, etc. para que los estudiantes sean capaces de desarrollar sus capacidades y desplegar de mejor forma sus estrategias personales.

Por último, la presente investigación permite conocer en variados aspectos, al estudiante que ingresa por medio de las acciones afirmativas y se levanta la particularidad de mirarlo de manera histórica, permitiendo darle cuerpo y voz a los mismos. Lo anterior, entrega antecedentes valiosos para los programas que promueven la equidad. Estos, no sólo deberían analizar el impacto de sus estrategias a nivel de resultados, sino también, deberían



levantar elementos más subjetivos, y considerar cómo sus estudiantes perciben y vivencian esas acciones, pensando en la permanente mejora de las mismas.

#### **4. Limitaciones, desafíos y proyecciones**

En primer lugar, una de las limitaciones que presentó esta investigación es de carácter teórico y empírico debido a la escasez de investigaciones cualitativas que aborden las trayectorias educativas. La mayor producción está principalmente en las trayectorias laborales, que dieron ciertas luces para comprender el fenómeno abordado en esta tesis.

Por otra parte, una limitación práctica fueron las dificultades que tenían los estudiantes para realizar las entrevistas. Los escasos tiempos que ellos tenían, no permitían cumplir los plazos pensados para el levantamiento de la información, pero cabe destacar, la preocupación que manifestaban por no responder a la demanda de la investigadora.

Sobre los desafíos, una idea que nace a la luz de las reflexiones desde el uso del enfoque biográfico- narrativo es la apertura del espacio de investigación, que tradicionalmente estaba reservado sólo para él/la investigador/a. Este enfoque permite pensar, y pone como desafío, la apertura a que otros/as participen de ese lugar, sin siquiera pertenecer al "mundo académico", porque la pluralidad de voces invita, a que incluso los sujetos de estudio, participen de la construcción de resultados.

#### **5. Reflexiones sobre el proceso de investigación**

Me tomaré la libertad de escribir este apartado en primera persona, debido a que traspasar la experiencia de mi investigación a un tercero (la tercera persona singular) me parece contradictoria, incluso, con el enfoque al cual me adscribo.

Sin duda, la oportunidad y mayor dificultad que me ha significado esta tesis ha sido pluralizar el espacio de los resultados, intentando no monologizarlo. Por supuesto, intentar plasmar todo lo realizado no ha sido tarea fácil, quizás, tampoco lograda a cabalidad, pero

he intentado manifestar en los diversos apartados tanto las oportunidades como desavenencias del enfoque y su concreción en la praxis.

A pesar de aquello, mi gran preocupación sigue siendo una, que esta tesis sea coherente con el discurso institucional del que di cuenta en la misma, que siga excluyendo a aquel/la estudiante que ingresa por un mecanismo específico a la universidad. Intenté, al respecto, evitar prejuicios y hacer emerger la subjetividad de quienes participaron de la investigación para que no sólo fuera yo quien daba respuesta a mi pregunta, sino, que todos participaran de ella.

Al respecto, Arfuch lo expresa de mejor manera:

si la investigación tiende a subrayar la singularidad etnocultural de un universo social dado, terminará, aun a su pesar, fijando los términos de la exclusión y participando de ella. La cuestión es entonces invertir los términos: más que tomar como terreno una categoría de sujetos ya definidos como integrantes de un universo social singular [se debe] "centrar la indagación en la producción de esas categorías, la producción de identidades colectivas a las cuales corresponden, y tal como intervienen en los intercambios de la vida cotidiana" (P. 255, Althabe) (Arfuch, 2002, p. 189).

### **XIII. BIBLIOGRAFÍA**

Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis*. Sao Paulo.

Acevedo, P., Jaimovich, A., & Bosio, M. (2008). Los ingresantes de Trabajo Social: sus trayectorias educativas y sociales. *Cuadernos de educación* , 6, 287-299.

Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Documentos de trabajo* .

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta sociológica* (53), 19-41.

Atria, R. (2004). Estructura ocupacional, estructuras y clases sociales. *Serie de políticas públicas* , 96.

Baeza, J. (2007). La construcción de trayectorias en sociedades menos reguladas: Desafíos al trabajo de Orientación Escolar en Educación Secundaria. *Foro educacional* , 235-262.

Besoain, C. (2012). Vivienda social y subjetividades urbanas en Santiago: Espacio privado, repliegue presentista y añoranza. Universidad Católica.

Blanco, R. Inclusión en la educación superior. En P. Díaz-Romero, *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas.

Bolívar, A. (5 de Julio de 2011). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa* . Recuperado el 5 de Julio de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Madrid: La muralla.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Brunner, J., & Ferrada, R. (2011). *Informe educación superior en Iberoamérica*. Centro universitario de desarrollo (CINDA). Santiago: RIL editores.
- Buontempo, M. (2000). *El uso del enfoque biográfico en la reconstrucción de trayectorias laborales*. Universidad Nacional del Nordeste, Comunicaciones científicas y Tecnológicas, Corrientes.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Universidad de Santiago de Chile, Centro de investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). (2012). *Encuesta CASEN 2011: Análisis Módulo educacional*. MINEDUC. Santiago: MINEDUC.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8 (22), 9-20.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad de la educación*, 44-76.
- Centro de Microdatos. (2008). *Informe final estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Universidad de Chile, Facultad de Economía .
- CICES. (2007). *Informe final: Factores explicativos de la deserción universitaria*. Universidad Santiago de Chile, CNED.
- Concha, C. (2009). *Itinerarios de vida de sujetos rurales, que por primera generación acceden a educación superior universitaria y su dinámica de movilidad social en la región del Maule*. Universidad Católica del Maule, Instituto de de Ciencias sociales. CENED.
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (2007). *¿Cuál es el origen escolar de los alumnos de educación superior hoy?* Sección estudios y documentos .
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum Qualitative Social Research [FQS]*, 12 (1).
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17 (1), 29-39.

- Cruz, R. R. (2000). Anclajes y Mediaciones del sentido. El objetivo y el orden del discurso un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara* , 17, 50-55.
- Dávila, O. (2005). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década* , 83-104.
- Dávila, O., & Guiardo, F. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV).
- Dávila, O., Guiardo, F., & Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- Delannoy, F. (6 de Diciembre de 2010). *Education Reforms in Chile, 1980-98: A Lesson in Pragmatism*. Obtenido de Banco Mundial: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/09/01/000094946\\_00081805551098/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/09/01/000094946_00081805551098/Rendered/PDF/multi_page.pdf)
- Díaz, C. (2007). *Influencia de las socializaciones previas y trayectorias biográficas sobre la constitución del rol y comportamiento laboral en conductores del metro*. Tesis para optar el grado de doctor en psicología , Universidad de Chile, Facultad de Ciencias sociales .
- Díaz-Romero, P. (2006). *camino para la inclusión en la Educación superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elder, G. (1998). The life course as Developmental Development. 69, 1-12.
- Elder, G. (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly* , 57, 14-15.
- Elórtégui, C. (30 de Julio de 2012). Educación superior: Antecedentes e ideas para un debate. 1-8. Centro de estudios del desarrollo.
- Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). (2011). *Ingreso especial facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile: Cupo de equidad en las carreras de Psicología, Sociología y Antropología*. Universidad de Chile.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foro Nacional Educación de Calidad para todos. Equidad y educación superior: La discriminación social y económica en la ESUP y el rol de las universidades publicas en su

superación. En *equidad y educación superior, análisis, propuestas y resultados para un acceso más equitativo a la ESUP*.

García, M. (2009). *Mujeres, Maestras y diversidad: historias de vida*. Recuperado el 12 de 7 de 2012, de Universidad Internacional de Andalucía: [http://dspace.unia.es/bitstream/10334/1144/1/0175\\_GarciaV.pdf](http://dspace.unia.es/bitstream/10334/1144/1/0175_GarciaV.pdf)

Gluz, N. (24 de Agosto de 2011). La construcción socioeducativa del becario: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media.

Haye, A., Cornejo, M., Cotet, P., García, A, L. ,, Reinoso, A., y otros. (2008). *Estudio sobre las nuevas dinámicas de la cultura juvenil*. Universidad Católica de Chile, PNUD.

Heras, H. (2009). *Excusión social en la ESUP chilena: programas y políticas para la inclusión*. Universiteit Leiden, Holanda.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la educación* , 91-107.

Latorre, C., González, L., & Espinoza, O. (2008). *Chile: Políticas públicas en educación superior bajo la lupa de la equidad*. Santiago: Fundación Equitas-Fundación Ford.

Latorre, C., González, L., & Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación*. Fundación EQUITAS. Catalonia.

Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins Publishing.

Margulis, M., & U, M. (1996). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, Laverde, Valderrama (comp.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* .

Mendes, A., Campbell, J., & Porto, R. (2005). La educación superior en Chile: Continuidades y desafíos. *Fundamentos en humanidades* , 1, 9-20.

Mettifogo, D., & Sepúlveda, R. (2005). *Trayectorias de Vida de jóvenes infractores de Ley*. Universidad de Chile.

Montes, N., & Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio: Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de Investigación educativa* , 381-402.

Muñoz, L., & Rojas, A. (2009). El significado de la profesión para jóvenes de nivel socioeconómico bajo: un estudio comparativo por género y por procedencia geográfica.

En O. C. [OPECH], *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina*. Santiago, Chile.

OCDE. (18 de Octubre de 2010). Obtenido de [www.ocde.org](http://www.ocde.org)

Oyarzún, A., & Irrazabal, R. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Revista Última Década* , 11 (18), 119-227.

Parrilla, A. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Instituto de la Mujer, Ministerio del trabajo y asuntos sociales, España.

Paulus, N., Esteban, G., & Mendoza, M. (2010). El tránsito a la vida post secundaria. La experiencia de la primera generación de egresados de un liceo de una zona popular en Santiago. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 182-199.

Pereira, M. (2004). *Trayectorias juveniles y familia: quiebres y continuidades contenidas en el relato biográfico de jóvenes que han participado en programas de reinserción social (familiar y/o comunaria)*. Tesis pra optar al grado Magíster en Antropología y Desarrollo , Universidad de Chile, Facultad de Ciencias sociales.

Piña, C. (1986). *Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales*. FLACSO, Santiago.

Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación* , 199-210.

Red de Universidades Propedéutico UNESCO. (14 de Agosto de 2010). *Estado del arte en inclusión educación superior*. Obtenido de [www.propedéutico.cl](http://www.propedéutico.cl)

Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara* , 17, 50-55.

Sandoval, J. (2003). Ciudadanía y juventud : el dilema entre la intregración social y la diversidad cultural. *Revista Última década* , 19, 31-45.

Sandoval, M. (2002). jóvenes del siglo XXI: Sujetos y actores en una sociedad en cambio.

Sapiains, R., & Zuleta, P. Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados: La escuela desde la desescolarización. En O. c. 2009, *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución Pingüina*. Santiago .

Sarasa, M. (2012). Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico: Entrevista a Leonor Arfuch. *Revista de educación* , 185-192.

Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de Educación superior. *Revista Calidad en la educación* , 26, 19-36.

Sebastián, C., & Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación* (26), 19-36.

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. . *Revista de Trabajo Social Perspectivas* , 27-53.

Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen, experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *revista Calidad en la Educación* , 33, 64-99.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Superior, C. N. (18 de Octubre de 2010). Obtenido de [www.cned.cl](http://www.cned.cl)

Superior, C. N. (21 de Noviembre de 2012). Matrícula de primer año pregrado 2012.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a os métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Torres, R., & Zenteno, M. (2011). El sistema de educación Superior: Una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez, & F. Lagos, *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes* (Vol. 1, págs. 13-72). Universidad San Sebastián.

UNESCO, R. d. (18 de Octubre de 2013). Obtenido de [www.propedéutico.cl](http://www.propedéutico.cl)



## **IX. ANEXOS (1-10)**

### **ANEXO 1**

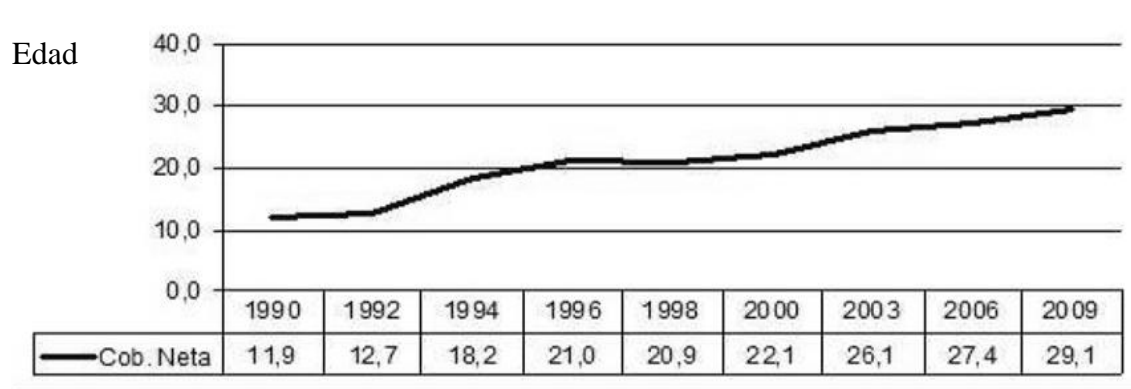
**Matrícula de primer año por tipo de Institución de educación superior, año 2012**

| Tipo Institución     | Tipo Universidad    | Matrícula Total | %   |
|----------------------|---------------------|-----------------|-----|
| Univ.                | Consejo de Rectores | 64.117          | 41% |
|                      | Privadas            | 92.099          | 59% |
| Total Universidades  |                     | 156.216         | 48% |
| I.P.                 |                     | 108.165         | 33% |
| C.F.T.               |                     | 60.388          | 19% |
| <b>Total general</b> |                     | <b>324.769</b>  |     |

(CNED, 2012).

## ANEXO 2

### Cobertura de la educación superior chilena de la población entre 18 y 24 años de edad



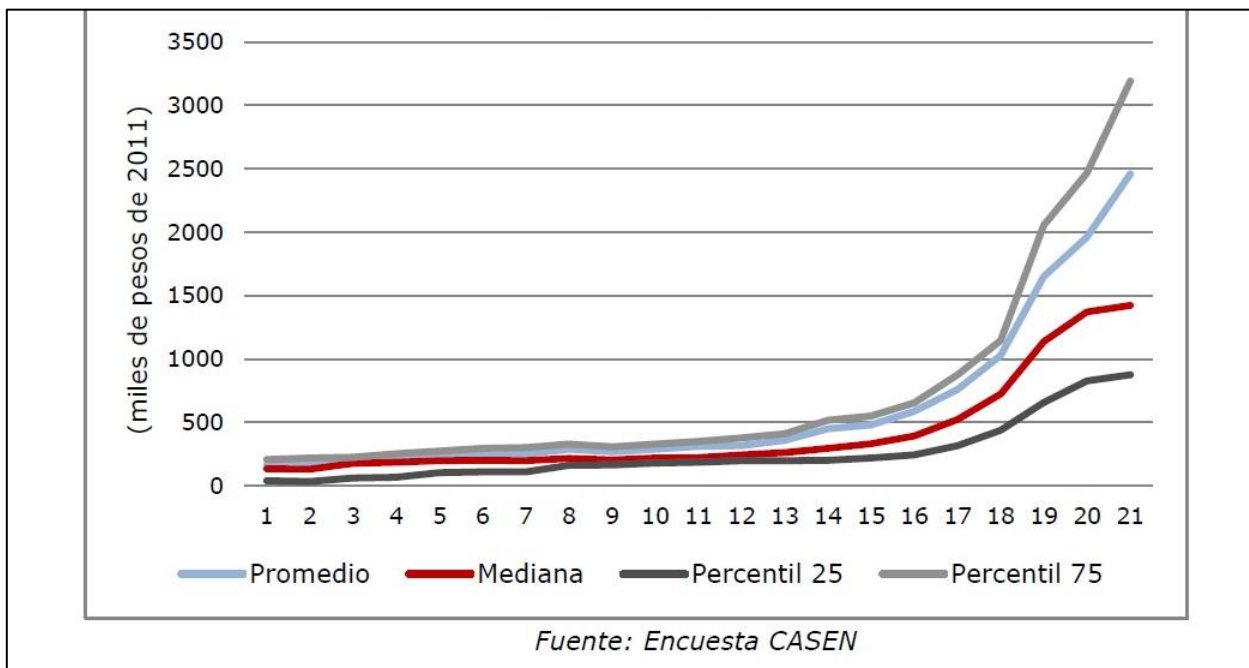
En miles

Cobertura Neta de Educación Superior: Número total de alumnos de 18 a 24 años que asisten a educación superior por sobre la población de 18 a 24 años.

Fuente: CASEN 1990 - 2009

### ANEXO 3

Nivel de ingresos según años de escolaridad año 2011



## ANEXO 4

### **Consentimiento informado a la institución**

#### **1. Información relevante del proyecto**

La institución, programa y/o departamento que usted representa, ha sido invitado a participar de una investigación que se realiza en el marco de una tesis a presentar en el programa de Magister de Psicología Educacional de la Universidad de Chile. El documento que se le presenta a continuación está pensado para ayudarlo a tomar la mejor decisión de manera informada, respecto a su participación en dicha actividad.

El propósito de la investigación tiene que ver con la posibilidad de *Comprender las concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores y las trayectorias educativas de estudiantes, en un contexto de implementación de Acciones Afirmativas en base a criterios socioeconómicos*, ya que se consideran un importante punto de inicio para pensar en posibles cambios a las prácticas pedagógicas y así contribuir al desarrollo de instituciones verdaderamente inclusivas. Para ello, se ha invitado a participar a todos los docentes de su unidad, que realicen clases en asignaturas donde se incluyan estudiantes que hayan ingresado por medio del programa de Acción afirmativa que se ha implementado en su universidad y algunos estudiantes de tercer año que durante el año 2010 haya ingresado por medio del mismo ingreso.

**Dicha participación es absolutamente libre y voluntaria**, consistiendo en el caso de los docentes, en responder un cuestionario que posibilita conocer las formas de abordar la enseñanza y las percepciones que tienen los profesores respecto a los contextos en que imparten docencia, lo cual le tomará alrededor de 20 minutos responder. Este cuestionario será dejado a los docentes, para luego hacer retiro de éste cuando ya lo hayan respondido. Además, es posible que luego se les contacte para una entrevista, la cual se realizará en una sesión de una hora aproximadamente, pudiendo existir la posibilidad que se les llame a una segunda sesión de ser necesario para aclarar alguna información que no haya quedado clara o completa en la primera sesión. Cada sesión será grabada y parte de ella transcrita,

teniendo cada profesor la posibilidad de revisar dicha transcripción y hacer comentarios si así lo estima conveniente.

En el caso de los estudiantes ingresados el año 2010, se contempla que su participación consista en una entrevista, la que será realizada durante dos sesiones de aproximadamente 1 hora cada una, donde serán grabadas y transcritas, teniendo cada estudiante la posibilidad de revisar dicha transcripción y hacer comentarios si así lo estima conveniente.

Cabe señalar que la participación en este estudio de la unidad que representa, puede ayudarle a mejorar por una parte aspectos relacionados con la experiencia de enseñanza y aprendizaje tanto de profesores como estudiantes, al plantear la posibilidad de generar reflexión acerca de cómo generar diversos y mejores procesos en relación a ello y por otra parte, también podría aportar a la unidad que usted dirige, en términos de conocer nuevos antecedentes que se escapan hasta el momento de la implementación de la iniciativa de acción afirmativa que se lleva a cabo en dicha unidad, y por supuesto, avanzar en una mejor propuesta de acceso y permanencia para los estudiantes a quienes se enfoca tal iniciativa.

En relación a la información que se entregue tanto en el cuestionario como en la entrevista, que respondan docentes y estudiantes, así como las opiniones emitidas durante el proceso, queda en el resguardo de la **confidencialidad**, y solamente serán conocidas por el equipo a cargo de las entrevistas y su análisis. De existir la necesidad de especificar los aportes que se realicen, en términos de unidad, la identificación será mediante un número asignado a la misma, por ejemplo, “Unidad 1”

Sin embargo, es necesario precisar que la información de los cuestionarios (base de datos), podrá ser utilizada para la presente investigación como para aportar en la continuación de la validación de los mismos, esto se realizará siempre y cuando se resguarde el anonimato tanto de la unidad que usted representa como de los docentes que participan de ésta

Los resultados obtenidos en esta investigación serán de su pleno conocimiento por medio de una copia de éstos si así lo estima conveniente, además, éstos pueden ser publicados ya sea en publicaciones o comunicaciones científicas, donde el relato o viñetas del mismo

entregado tanto por docentes como estudiantes, pueden ser utilizados para ello, siempre y cuando en todo momento se resguarde su anonimato y el de la unidad de la que forman parte. Cabe mencionar que usted puede ejercer plenamente el derecho de suspender la participación de la unidad que representa si así lo estima conveniente, durante cualquier momento del proceso, ya sea durante el cuestionario o la entrevista realizada a los docentes y estudiantes.

Finalmente, si tiene alguna pregunta puede contactarse con el equipo de investigación conformado por: Catalina Lizama Bucarey y Carolina Aranda Contreras, investigadoras del proyecto

## 2. Formulario de Consentimiento

Yo \_\_\_\_\_, en representación de la institución, programa y/o departamento \_\_\_\_\_, he sido invitada(o) a participar en el estudio *“Concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores y trayectorias de estudiantes educativas, en un contexto de implementación de Acciones Afirmativas en base a criterios socioeconómicos”*. Entiendo que la participación de docentes y estudiantes que pertenecen a la unidad que represento consiste en: el caso de los docentes, responder un cuestionario y posiblemente participar de una entrevista y en el caso de los estudiantes, participar de una entrevista. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda la participación de la unidad que represento.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento

\_\_\_\_\_  
Firma representante unidad

\_\_\_\_\_  
Firma representante equipo de Investigación

## ANEXO 5

### Consentimiento de participación

Santiago, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2012

Yo \_\_\_\_\_, he sido invitado a participar en el estudio denominado “Trayectorias educativas de jóvenes que ingresan a la Educación Superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso” que corresponde a una tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional. Esta tiene como propósito comprender las trayectorias educacionales de jóvenes que ingresan a la Educación Superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso, buscando en la historia educacional elementos que permitan conocer a los estudiantes que son parte de estas iniciativas.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre, voluntaria y no remunerada. Entiendo que esto contempla la realización de una entrevista a cargo del investigador/a que me ha contactado, durante dos sesiones de trabajo. Además sé que esta conversación será grabada en audio y posteriormente transcrita.

Comprendo además que la información que yo entregue en la entrevista será **confidencial** y que podré revisar las transcripciones de las entrevistas. Tengo, además, la libertad de omitir preguntas hechas en las entrevistas y dejar de participar en cualquier momento.

Estoy informado/a de que mi relato podrá ser utilizado y publicado ya sea en informes de investigación, publicaciones o comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato. Con este resguardo se garantizará la modificación de mi nombre, datos personales y el de otras personas.

Asimismo, podré acceder a los resultados de esta investigación y ser partícipe en la construcción de los mismos por medio de la participación de un taller grupal llevado a cabo luego de las entrevistas personales.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Si tiene alguna pregunta puede comunicarse con la investigadora responsable Catalina Lizama Bucarey, Magíster Psicología Educacional, Universidad de Chile

---

Firma y Rut Participante

---

Firma investigadora



## ANEXO 6

### Protocolo elementos generales para transcripción

#### Enumerar cada intervención

Ej:

1. **E: ¿Y cuáles eran en aquel tiempo los requisitos para ser enfermera?**
2. **J: Pues exigían dos años de prácticas en un hospital**

**Cuando la entrevistada mencione algún nombre** (de personas, lugares, etc. poner en negrita). Excepto el nombre de la/el entrevistado. Cambiar de inmediato por uno ficticio.

Usar la inicial **E** para entrevistador/a y la inicial del nombre inventado para el/la entrevistada.

#### Elementos de protocolo requeridos

**Risas** → hehe, hahah

**Risas en medio de la palabra** → pa(h)labra

**Un sonido que no es palabra**, poner entre doble paréntesis: ((mmm))

Lo que la persona que transcribe adivina en una **parte poco clara del audio**: (palabra). Si no lo entiende: (...)

**solapamiento** Los corchetes entre líneas adyacentes denotan el comienzo de habla interrumpida

└solapamiento

(2.0) Ejemplos de pausas de tiempo exactas (**silencios**). Los silencios deben consignarse entre paréntesis redondos cuando exceden el segundo de grabación.

**Alargamiento** de palabra: e::::

Si **baja** de volumen : ↓

Si **sube** de volumen: ↑

Cualquier **otro elemento** que en algún momento de la grabación sea importante, consignarlo entre corchetes. Ejemplo: [suspira] [tose]

## **ANEXO 7**

### **Entrevista de investigación**

Objetivos investigación

#### **Objetivo general**

Comprender las trayectorias educacionales de jóvenes que ingresan a la Educación Superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso.

#### **Objetivos específicos**

- Indagar en episodios significativos de la trayectoria educacional de los estudiantes que sean actualmente relevantes en su paso por la educación terciaria
- Indagar en estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior
- Describir espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional
- Analizar las disposiciones y expectativas que tenían y tienen los/as jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación
- Analizar cómo el sujeto se narra a sí mismo, y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa.

**Pre- sesión:** primer acercamiento a jóvenes para dar a conocer investigación, entregar e informar consentimiento, en caso de el/la estudiante acepte participar acordar día de las sesiones.

#### **Primera sesión**

AUTO PRESENTACIÓN (García, 2009)

- Abrir la entrevista bajo el control del entrevistado, con cuestiones que conoce, libres según su interés. Generar un clima distendido.
- Obtener una auto-visión preliminar del entrevistado.

ENTREVISTA BIOGRÁFICO- NARRATIVA. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Parrilla, 2004; García, 2009)

Propósito:

Obtener un registro sobre su historia personal, dando un lugar relevante, o de hilo conductor a su historia educacional.

### Presentación

*La entrevista de la que hemos hablado es una entrevista biográfica donde se pretende **conocer y comprender tu trayectoria educacional**. Serán dos sesiones en donde **profundizaremos en tu mundo familiar, social y educacional durante la infancia, adolescencia y juventud**.*

*¿Qué te parece si empezamos con una visión propia de quién eres tú? Te propongo que te presentes a ti misma/o, con toda libertad Puedes imaginar que prepara una presentación para un grupo de personas con características semejantes a las tuyas*

*Y luego, te pido **me cuentes algunos datos concretos y básicos sobre tu persona**, como: edad, lugar de nacimiento, algo sobre tus padres, a qué se dedican, si tienes hermanos donde vives, etc. para que a partir de ahí comiences a contar sobre tu historia de vida.*

(no es de memoria, dar ideas claves)

### **Primera infancia**

Tópicos a abordar

Recuerdos más significativos de la escuela: acceso (paso de pre-básica a básica), gusto por la escuela y el estudio, cómo era la escuela, rendimiento, autoimagen, relación con compañeros, profesores, otras personas.

Conflictos, dificultades (sociales, académicas, etc) ¿los resolvió?, ¿qué hizo?, aprendizajes. La familia y su relación con la educación.

Acontecimientos destacables. Lugares importantes (talleres, iglesia, grupo de amigos, otros grupos)

Educación no formal (en caso de no mencionarlo, dejar para análisis y abordarlo en siguiente sesión)

### **Adolescencia:**

Tópicos a abordar

Recuerdos más significativos de la escuela: Paso de básica a media, cambio de escuela, transición, gusto por la escuela, cómo era, rendimiento, autoimagen (social, física, etc), relación con compañeros, profesores, otras personas.

Conflictos (sociales, académicos, emocionales, etc) ¿los resolvió?, ¿qué hizo?, aprendizajes.

Visión de futuro

Pareja(s), amigos, tiempo libre (fuera y dentro de casa). Lugares importantes (trabajo, iglesia, scout, grupos organizados, etc.).

Educación no formal (en caso de no mencionarlo, dejar para análisis y abordarlo en siguiente sesión).

Acontecimientos destacables

### **Actualidad**

Paso de la escuela a universidad: expectativas de la educación superior, transición, rendimiento, relación con compañeros, profesores, u otros. Características de la institución.

Tiempo libre, hábitos de estudio, lugares importantes (grupos organizados, trabajo, etc)

Conflictos, ideas, decisiones, preocupaciones, etc.

Personas destacables, lugar de la familia, amigos, pareja, etc.

Relevancia de la historia educacional anterior para la formación actual.

### **Perspectivas futuras**

¿Cómo te proyectas en el futuro? ¿qué lugar tiene la educación en esa proyección?, ¿qué lugar tiene la familia u otras personas?

¿Crees que existen impedimentos/ barreras que percibas para alcanzar esa proyección? (lo mismo pero en facilidades/ posibilidades)

¿Qué te podría ayudar a superar esas dificultades? ¿Qué podrías hacer tú?

### **Segunda sesión**

- Profundizar en aspectos que en la anterior sesión quedan poco claros

- Explicitar aspectos de educación no-formal en el caso que no hayan sido mencionados
- Profundizar, a partir de análisis de la primera entrevista aspectos no considerados, y elementos destacables en función de los objetivos propuestos en la investigación.
- Cierre de las sesiones, esto por medio de una reflexión sobre el proceso de autoreflexión biográfica que ha hecho de su vida y sobre la participación del proceso de investigación (Bolívar, 2001)

Después de cada sesión escribir un diario de campo para registrar notas de las condiciones, sucesos, observaciones, datos, conversaciones fuera de la grabación, y en momentos clave de la entrevista.

## **ANEXO 8**

### **Notas del transcriptor**

Basado en Besoain, C. (2011). Subjetividades en la Pobreza urbana Chilena contemporánea

#### **Objetivos de la investigación**

##### Objetivos específicos

- Indagar en episodios significativos de la trayectoria educacional de los estudiantes que sean actualmente relevantes en su paso por la educación terciaria
- Indagar en estrategias existentes en la trayectoria educativa que sean relevantes para la permanencia actual en la educación superior
- Describir espacios/lugares que el estudiante exprese como significativas en la configuración de su trayectoria educacional
- Analizar las disposiciones y expectativas que tenían y tienen los/as jóvenes de sí mismos y sus familias sobre su educación
- Analizar cómo el sujeto se narra a sí mismo, y en relación a otros/as (personas o lugares) en algunos momentos de su trayectoria educativa.

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Identificación del caso</b> |
| Narrador/a (seudónimo):        |
| Transcriptor/a:                |
| Fecha encuentro:               |

## Encuentro 1 (o 2 según sea el caso)

### **I. Notas Autoetnográficas**

**Experiencia de la escucha del audio: comentarios generales, dificultades, reflexiones, emociones, tensiones experimentadas durante la transcripción.**

### **II. Sobre el contexto de interlocución**

- 1. Sobre el/la narrador/a. ¿desde donde narra su historia? (roles desde los que se posiciona: hijo/a, estudiante, etc. u otros no tan claros)**
- 2. ¿A quién se lo narra? (cómo posiciona al entrevistador/a, lugares donde la sitúa: profesional, estudiante, etc.)**
- 3. Comentarios sobre el contenido del relato: de qué se trata la historia, temas preferidos, elementos que resulten novedosos.**
- 4. Tono emocional a lo largo del encuentro (cómo el narrador va pasando por diversas emociones según lo que va contando). Indicar algunas “marcas” que le ayudan a identificar el o los tonos emocionales (por ejemplo: cambios en la entonación o ritmo del habla, silencios, respiración, susurros, etc.)**

|   |
|---|
| <b>III. Sobre el/la entrevistador/a</b>   |
| <p><b>Impasses o dificultades percibidas</b></p><br><p><b>Tono emocional a lo largo del encuentro</b></p>   |
| <b>IV. Pistas para el análisis</b>  |
| <p><b>Eventos biográficos escuchados</b> (marca cambios en el estado de los individuos, como también, generación de nuevas habilidades, cambios en la percepción de sí mismo y en la relación con otros y el entorno)</p><br><p><b>Personajes relevantes en su relato</b></p> |
| <b>V. Pistas para el próximo encuentro</b>  |
| <p><b>¿Qué aspectos sugeriría profundizar para el próximo encuentro? . ¿Qué nuevos temas se debieran introducir? Elementos que hay que retomar.</b></p>   |



## ANEXO 9

### Ejemplo "Episodios significativos" (Natalia, universidad 1)

---

| Episodios Relevantes   | Texto  |
|--|--|
| <b>Cambio a colegio con profesores cercanos</b><br><br>(se detiene y detalla cómo era la relación con sus nuevos profesores y cómo esto significa un cambio en su manera de vincularse con ellos)  | <p>en básica era como de lenguaje,[ E: aaaah] ciencias, y algo más. Como de hartoo... yyy yapo, era súper interactiva nos leía cuentitas, en los recreos estaba con nosotros también, muchas veces después de clases se quedaba como un rato como a conversar, eeeh siempre nos preguntaba como cosa como de cómo estábamos, como nos sentíamos, como esa, esos pequeños detalles que hacían que uno la viera como más cercana, más accesible</p> <p>es que no sé, yo creo que como había tenido como relaciones súper distantes eeeh, en los cursos anteriores, y que ella, venía una profe y que se involucrara contigo era como súper raro, porque el profe en otro colegio, iba, hacia su clase y chao po, se iba. A pesar de que éramos niños po , tampoco era como, como mucho cuidado ni nada de eso. Entonce ahí esa profe era más bacán, igual todo los profes tienen como esa línea ahí</p> <p>E: aaa ya,</p> <p>N: Sipo, como cercana al alumno, de hecho no sé si será porque les dicen, pero ellos están en los recreos con uno, después de clases igual, uno puede entrar a la sala de profesores a pedir cosas... a la sala de coordinadores, es súper agradable(susurra)</p>   |
| <b>Colapso en 2°-3° medio</b><br><br>(cuando se le pregunta por algún tipo de conflicto en su época escolar, se extiende en detalles usando expresiones cargadas de afectividad, como "colapso, "bajón anímico permanente", "bajón emocional") | <p>aaah, sí, pero igual como en la etapa de segundo medio como que andaba con un bajón anímicos como permanente, tonces como que eso igual me trajo conflictos como con mis amigos un poco, andaba como sensible cualquier cosa ahí yo me enojaba, no sé, me sentía mal. Igual eso repercutió un poco en mi desempeño también, pero... eeeh... sí creo que duró como un año y además que se topó con... duró hasta como tercero medio, que se toó cuando yo fui presidenta del centro de alumnos del colegio entonces cuando tomé esa responsabilidad que igual yo era chicaaa yo creo pa haberlo hecho que fue como pesao, que tenía ya como un bajón emocional yyy tener eso, más encima que, ah sí, yo fui al Programa universitario escolar desdeee segundo medio hasta cuarto medio, entonces también tenía todas esas responsabilidades y era como un colapso [E:muchas cosas]. Sipo, y ahí tomé el centro de estudiantes yyy, centro de alumnos, y además quede sola en el cargo porque los demás todos desertaron, pero yo seguí hasta el final po, perdí clases y too.. pero... yo creo que ahí me afectó hartoo y ahí como tuve como un, me acuerdo que estuve como con un colapso... yyy (E: me imagino) si po, yyy</p> <p>E: pero el colapso se debía a eso... a la carga</p> <p>N: si, además que igual yo creo que influyó el tema familiar, eso de que somos tantos, cachay, y tener que convivir con tantas personas igual .... Hay como conflictos pero que yo siento que hemos sabido cómo organizarnos en ese sentido, tampoco ha sido tanto perooo cuando erís chico</p> |

---

es como que querí que te tomen atención, sobretodo en el periodo de la adolescencia, si uno está como con sus cambios, entonces, que sea parte como de todo ese grupo y que no te tomen atención igual repercutía un poco, yo creo, bueno ahora lo veo así po

**Asistir a Programa universitario escolar**

**(tema central de la entrevista, mencionado como muy significativo, social y afectivamente relevante para su vida)**

yo siempre tachaba al programa universitario escolar como un cambio súper grande, como en el ámbito educacional, siempre. Porque esa... como que logré por ahí canalizar esas ganas de saber y todo eso... y marcó po, marcó mucho mi visión de mundo, el ver a la gente que está al lado tuyo distinto, el querer ... no sé po, aspirai a mucho más, de repente si no hubiera entrado al Programa universitario escolar, quizás estaría en condiciones que muchos de mis compañeros están así, como pucha salí del colegio y trabajai po cachay, porque igual soy de una familia numerosa y quizás podría haber ayudado por ese lado. Mis papás siempre han sido como motivadores en el estudio, nunca han exigido nada más que estudio, nunca. Entonces por eso mis hermanos igual son como destacados, mi hermano va al Programa universitario escolar, mi hermana igual, mi hermana mayor... eeh pero yo tacho al Programa universitario escolar como mi cambio, como marcó mi vida

---

**Reducir Programa universitario escolar a un sólo día**

**(caracteriza con gran detalle las implicancias que tuvo esto)**

cuarto medio era carga pero lo supe llevar porque tenía preuniversitario, Programa universitario escolar , el colegio, el propedéutico, taba con todas esas actividades, e igual, tuve que dejar en Programa universitario escolar sí, eso como que me afectó, no quería. Tuve que dejarlo en... sipo en cuarto el día sábado. Iba sólo los días viernes

E. Y te afecta dejar de ir los sábados

N: (susurro) no los días viernes faltaba, si.

(respondiendo a la pregunta) si po, es que al final nosotros llevábamos como una historia con nuestros compañeros en que estábamos como afiatándonos, igual no eran muchos años como... algunos venían desde antes siendo compañeros, entonces como que igual estay perteneciendo a un grupo estay involucrándote un poco, entonces dejar de ir ya como que rompe con eso y al final igual nosotras nos dimos cuenta con mi compañera que compartíamos como esas actividades y estábamos en lo mismo así que .... Nos dimos cuenta... (...) yyy igual nos dimos cuenta que cuando nos graduamos del Programa universitario escolar había afectado el no ir los días viernes po porque era como todo, todos juntos y una así (*señala dos grupos, ella y su compañera aparte en un lado, y el resto*) igual con los que eray más amiga pero era como una unión de todos y...

E: (interrumpo) se sintióooo

N: sí, se sintió, fuerte. Igual cuando una se sentía parte del Programa universitario escolar y después de la graduación darto cuenta que no era tan así la cosa, era como igual fuerte, si... porque llevai tres años compartiendo po

**Propedéutico**

**(aunque es un tema que la entrevistadora**

el propedéutico igual fue súper loco porque una profe nos dijooo, yo enfocá igual en la PSU, una profe nos dijo “ qué pasarían si a ustedes les dicen que pueden entrar a la Universidad sin PSU pero tienen que hacer un año de Bachillerato” y yo así como la miré y así y dije no, yo no quiero hacer bachillerato porque pa mí era como un año perdiido... muchos piensan igual. Y...

---

**releva, es un momento relevante dentro de su historia y se detiene a explicar las dimensiones de su experiencia en relación al propedéutico)**

entonces como que nos empezó a contar más del programa y yo dije aaah, ya voy a ir, pero tampoco estaba como convencida, si hasta el último momento no estaba convencida, y venía y hacía todas mis tareas igual acá como que los profes me motivan mucho con que escribiera porque ¿? Y eso me gustaba y me fue bien po, igual me gustaba porque hacían como charlas entretenidas... yyyy hasta el final del prope decía “esta cosa no es pa miii” no me gustaba, igual tampoco compartí mucho con mucha gente porque uno se encerraba en su núcleo de colegio, éramos como dos colegios que éramos como amigos yyy, yapo al final del propedéutico, dije “ya quedé” porque me di cuenta que quedé porque salí como la destacada en mi colegio por el propedéutico acá y en el colegio salí con excelencia académica el mejor de mi curso, entonces yaaa quedé po, era como yyy hasta el momento de la matrícula yo así mmm (gesticulación dubitativa) yo postulé a otras carreras (susurra), una carrera matemática y en una científica y quedé en las dos, entonces para mí era como complicado y el día de la matrícula “qué hago, me meto a bachillerato y me pagan todo o me meto a una carrera matemática y...” porque me dio po, y el puntaje era así como, igual era alto, o sea yo decía “yaaa, ya borré las carreras, y cuando la estaba borrando yo así sufría, y al final me decidí por bachillerato porqueee, lo vi por el lado económico sí, porque me pagan todo no es un crédito que tenga que pagarlo después, porque además te ofrecían como ayuda en el caso de que lo necesitaras, con algunos prooofes y too eso... y ya y por eso así lo vi como costo beneficio (ríe) súper economicista, pero bien, no me arrepiento, súper buena experiencia. Pa mi es lo mejor que pude haber hecho

ellos son súper preocupados por el estudio, o sea, dicen que es como LA oportunidad que tiene uno para salir de donde está po cachay, pero tampoco son así como “aah tú tienes que estudiar” es como otra motivación, no sé po, mi papá cuando yo era chica él siempre es como autodidacta cachay, no ha tenido grandes estudios y si les gusta leer mucho el pesca los libros, se compra libros así como venden en la feria a trescientos pesos ya y les. Entonces yo siempre me acuerdo que cuando era súper chica eeeeh, teníamos que leer como un texto juntos y después nos sentábamos todos juntos y lo comentábamos era como súper académico, entonces como que conversábamos de temas como súper locos, mi papá habla un poco inglés entonces cuando era chica igual me enseñó inglés o me motivó para el inglés. Yo me acuerdo que como que ver a mi papá es como la imagen más académica, mi mamá como que no mucho

**Rol clave de sus padres en su educación (tema recurrente y relevado por la propia entrevistada)**

mis papás no son tan estrictos, son como flexibles , pero:: han tenido un discurso que es como potente , así que ahí yo creo que esta la- su discurso ha sido como más sentimental cachai o sea como ponerse en el lugar de- tratando de entenderte, entonces como eso es como que a mí más me ha hecho apegarme más a ellos no verlos como “oh son autoritarios” si me están haciendo estudiar cachai entonces les dije a ellos que... que yo valoraba mucho eso cachai, que yo me había dado cuenta que en verdad esa flexibilidad que habían tenido ellos pa mi como que me hizo más click que si ellos hubieran sido más estrictos o sea como que me hizo rendir más quizá? O ser más responsable (2.0) que si ellos hubieran sido más estrictos

## ANEXO 10

### "Instituciones educativas en las que estudian los jóvenes entrevistados"

| Inst | Sujeto   | Grados   |    |          |          |     |    |     |     |    | Preuniversitario |     | Propedéutico |  |
|------|----------|----------|----|----------|----------|-----|----|-----|-----|----|------------------|-----|--------------|--|
|      |          | 1°       | 2° | 3°       | 4°       | 5°  | 6° | 7°  | 8°  | EM | SI               | NO  |              |  |
| 1    | Natalia  | SI       |    | Part-Sub |          |     |    |     |     |    | SI               | SI  | Bach-Carrera |  |
| 1    | Franco   | Mun      |    |          | Mun      |     |    | Mun |     |    | NO               | SI  | Bach-Carrera |  |
| 2    | Fernanda | Part-Sub |    |          |          | Mun |    |     |     |    | SI               | N/A | Carrera      |  |
| 2    | Jorge    | Mun      |    | Mun      |          |     |    |     |     |    | SI               | N/A | Carrera      |  |
| 3    | Andrea   | Mun      |    |          | Part-Sub |     |    |     |     |    | SI               | SI  | Carrera      |  |
| 3    | Néstor   | Mun      |    |          |          | Mun |    |     | P-S |    | SI               | SI  | Bach-Carrera |  |

