



ENTRE UN “AS BAJO LA MANGA” Y EL PISO NECESARIO

Análisis de trayectorias educativo-laborales de jóvenes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional

Memoria para optar al título de Antropólogo Social

JOSÉ DANIEL MANZANO PAVEZ

Profesor guía: Dimas Santibáñez Yáñez

Santiago de Chile

2021

*Yo soy la puerta.
El que entra por mí se salvará;
podrá entrar y salir,
y encontrará su alimento.*

Juan 10, 9

Agradecimientos

Son muchos los rostros que me han acompañado, no solo en este extenso proceso de tesis, sino que desde que comencé a estudiar antropología en marzo del 2014. Personas que conocí en el trayecto, y otras que venían conmigo desde antes; cada uno y una forma parte de este caminar.

A mi familia, a mi mamá Margarita y mi tía Claudia, por su presencia constante, amor y cariño de siempre.

A mis amigos y amigas que conocí en los primeros años de la carrera, Carmen, Tamara, Karla y Daniel, por las conversaciones sinceras, llenas de cariño y ánimo, la distancia que se produjo por haber escogido menciones distintas no fue impedimento para que la amistad creciera.

A Nicolás, Javiera, Almendra, Clara y Jorge, por su cariño y apañe en la mención de Social, trabajos, discusiones y honestidades, gracias por acoger a este cristiano.

A mi querida Pastoral Universitaria del Campus Juan Gómez Millas que me recibió con los brazos abiertos desde el primer año, los recuerdo con mucho cariño, Andrés, Cheni, Joaquín, Javiera, Daniela, Fran, Jota, Hna. Cecilia, Uriel, Ginés, Martín, Juan Carlos.

Al Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, por ser un espacio tan acogedor y crítico de la realidad. Lugar de práctica profesional, formación y centro del interés por investigar las juventudes contemporáneas. Un gran grupo humano del cual me siento muy feliz de ser parte.

A Javi, Cami, Juanjo, Coni, Pau, Diego y Nacho, por la confianza, la amistad y el cariño, pero, sobre todo, la paciencia y contención en estos tiempos pandémicos. No olvidar a mi querida Pastoral Juvenil de la Parroquia San Luis Gonzaga y a mi comunidad de Jeremías, fuegos vivos de la esperanza en la Iglesia.

Al personal y académicos del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile. Karla Montero y Mirza Yáñez por la disposición, cariño y orientación en la vida universitaria. Al profesor Nicolás Gissi por su especial apoyo cuando postulé y realicé el intercambio a la Universidade Federal de Santa Catarina en Brasil, experiencia entrañable.

Al profesor Dimas Santibáñez, guía de esta memoria, por desafiarme constantemente a perfeccionar este trabajo y darme los ánimos necesarios cuando creía que no había solución en cuanto a los enredos de aplicar y comprender este mundo tan complejo.

A las y los diez jóvenes que participaron de esta investigación, por su tiempo y confianza de compartir parte de su vida conmigo.

A Dios, por la vida y por entregar la capacidad de asombro para seguir comprendiendo aún más su Creación.

Resumen

Finalizar la Enseñanza Media en Chile representa para muchos grupos vulnerables un desafío la desvinculación con futuros similares a los conocidos. La presente investigación busca reflexionar sobre diferentes experiencias de jóvenes que cursaron la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), desde el análisis de las estrategias que utilizaron para elegir esta modalidad, su paso por ella, el egreso y la vinculación con el mundo del trabajo y/o la Educación Superior. Desde una metodología cualitativa, se realizan 10 entrevistas semiestructuradas a jóvenes egresados y egresadas, para identificar sus vivencias y los modos en que las interpretan. Fue posible caracterizar tipos de trayectorias en función de la relación y posicionamiento que cada joven estableció con sus familias, escuelas, condiciones materiales y sus propias, así como externas, aspiraciones, expectativas y valoraciones. La EMTP en Chile está histórica y culturalmente fundada en brechas de clase y género, que, si bien existen esfuerzos por una visibilización positiva, los estudios en profundidad, como desde el enfoque presentado, permiten comprender los alcances reales que tiene este tipo de formación en las y los jóvenes, y las relaciones que se establecen entre los distintos sistemas sociales involucrados, abriendo la posibilidad de repensar el sistema educativo.

Palabras clave: trayectorias sociales; juventudes; estrategias de acción; educación media técnico-profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: Fundamentos de la investigación.	7
a. La Educación Media Técnico-Profesional en Chile.	7
<i>a.1. Breve reseña histórica.</i>	7
<i>a.2. ¿Para quienes? Cobertura y matrícula de la EMTP.</i>	9
b. Las juventudes en Chile desde el enfoque de trayectorias sociales.	13
c. Los devenires de las y los egresados de EMTP en Chile.	16
<i>c.1. La inserción laboral.</i>	17
<i>c.2. La Educación Superior.</i>	18
d. Un ensamblaje de estrategias.	21
<i>d.1. Objetivos de la investigación.</i>	23
PARTE I. Marcos de referencia e interpretación.	26
CAPÍTULO 1: Componente Teórico-Conceptual.	26
1.1. La Educación como sistema de dominio cultural.	27
1.2. La trayectoria social como recurso epistemológico.	29
<i>1.2.1. Las estrategias de acción.</i>	33
CAPÍTULO 2: Componente Metodológico.	35
2.1. Enfoque investigativo.	35
2.2. Definición de la muestra.	35
2.3. Técnica de levantamiento de información.	37
<i>2.3.1. Consideraciones éticas.</i>	38
2.4. Técnica de análisis.	39
PARTE II. Posiciones, hitos y momentos. Analizando las trayectorias.	41
CAPÍTULO 3: Ingresar a la modalidad Técnico-Profesional: razones, estrategias y capitales implicados.	48
3.1. Posicionamientos estructurales.	49
3.2. Entre lo instituido y lo subjetivo.	52
CAPÍTULO 4: Posicionándose desde la experiencia educativa. Valoraciones sobre la EMTP.	57
4.1. Evaluando y desvalorizando la experiencia de la EMTP.	58
<i>4.1.1. Sobre la institución educativa.</i>	58
<i>4.1.2. Sobre la formación recibida.</i>	62

4.1.3. <i>Sobre la práctica profesional</i>	65
4.2. Proyectos previos al egreso y sus posicionamientos.	68
CAPÍTULO 5: Egresando: linealidades y otras trayectorias	74
5.1. Lo inmediato: el primer año de egreso	75
5.2. La cuestión de la linealidad en la configuración de las trayectorias	80
5.2.1. <i>Linealidad educativa</i>	82
5.2.2. <i>Linealidad laboral</i>	85
5.3. Trayectorias, posiciones y género	88
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	101

INTRODUCCIÓN: Fundamentos de la investigación.

a. La Educación Media Técnico-Profesional en Chile.

a.1. Breve reseña histórica.

La educación técnica en Chile se instituye oficialmente en el año 1849 con la creación de la Escuela de Artes y Oficios (EAO) que tuvo como misión formar individuos capaces de direccionar al país en la línea del desarrollo científico y tecnológico, que hace décadas se desarrollaba aceleradamente en Europa, a través de la certificación y formación de mano de obra capacitada en las principales ramas de la industria y producción nacional (Revista Docencia, 2007). Este proyecto también estuvo ligado a una formación ética, moral y civilizadora de la clase trabajadora, foco exclusivo de este proyecto educativo en los primeros años de la República (Muñoz, Norambuena, Ortega y Pérez, 1987; Sepúlveda, Sevilla y Valdebenito, 2020).

Entrando en el siglo XX, la educación técnica fue promovida ampliamente por los gobiernos radicales, principalmente durante el periodo de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), que fundó 17 escuelas técnicas y creó la Dirección General de Enseñanza Profesional, no obstante, “su modelo formativo presentaba limitaciones fundamentales. Por una parte, en el plano socio-cultural, al igual que en el presente, tenía un status de inferioridad respecto a la educación académica” (Sepúlveda et al., 2020, p. 220).

A finales de la década de 1960, la educación técnica, que hasta ese entonces sólo abarcaba una formación de Nivel Superior impartida principalmente en las sedes de la Universidad Técnica del Estado a lo largo del país¹, se comenzó a dictar de forma paralela a la

¹ Cerca de 100 años la EAO estuvo encargada de la formación técnica en el país, hasta que, en 1947, durante el gobierno de Gabriel González Videla (1946-1952), se crea la Universidad Técnica del Estado (UTE), con sedes en Antofagasta, Copiapó, La Serena, Santiago, Talca, Concepción, Temuco, Osorno, Valdivia y Punta Arenas, que continuó con la labor formativa, y ahora profesionalizante, de la EAO. Luego del golpe de Estado de 1973, las sedes de la UTE, junto con las

Educación Media Científico-Humanista (EMCH), con el fin de que los estudiantes secundarios, principalmente de los sectores más vulnerables y marginados de la sociedad, pudieran insertarse de forma temprana al mundo del trabajo.

Los mecanismos de privatización que introdujo la dictadura cívico-militar en la segunda mitad del siglo XX se tradujeron, para la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), en la entrega de 71 establecimientos públicos en comodato a organismos privados, junto con la desregulación (o supuesta autonomía) de la oferta formativa, permitiendo a cada establecimiento la posibilidad de definir sus programas curriculares (Corvalán y Santibáñez, 1987 en Sepúlveda et al., 2020, p. 222).

Con el regreso a la democracia, el balance de la EMTP no resultaba positivo, pues la formación que esta modalidad educativa estaba entregando se observó como “sobredimensionada e ineficiente para dar respuesta a las transformaciones económicas de la época, mayormente orientada a la exportación de materias primas, con un fuerte decrecimiento de la producción industrial y una expansión del sector de servicios” (Sepúlveda et al., 2020, p. 223).

En los últimos 30 años el proyecto nacional sobre la EMTP circula en torno a diversas reformas que responden principalmente a análisis económicos (Bucarey y Urzúa, 2013; Cáceres y Bobenrieth, 1993) y comparaciones internacionales (Larragaña, Cabezas y Dussaillant, 2013, 2014). El discurso estatal vigente apuesta hacia una articulación de la EMTP con la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), que se ha materializado en la convalidación entre liceos, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica

de la Universidad de Chile, se separan, formando posteriormente las actuales Universidad de Atacama (Copiapó), Universidad de Santiago de Chile, Universidad de La Frontera (Temuco), entre otras (Muñoz et al., 1987; Sepúlveda et al., 2020).

(CFT), la creación de Liceos Bicentenarios TP y CFT estatales, así como becas de perfeccionamiento en el extranjero (Ministerio de Educación, 2019d).

El desarrollo político e institucional que ha tenido la EMTP en Chile, desde sus orígenes, ha respondido tanto a necesidades contingentes, por ejemplo, la industrialización de las periferias de las grandes ciudades, y así la necesidad de mano de obra medianamente cualificada, como a coyunturas fundantes como el inicio y término de la dictadura de Augusto Pinochet. Si bien la EMCH también ha tenido cambios que responden a los modelos educativos del momento, esta modalidad educativa posee un fuerte respaldo desde el imaginario social sobre la Universidad como el camino más estructurado, seguro y eficaz para desenvolverse de mejor manera en la sociedad contemporánea.

Desde la actual crisis sociosanitaria será posible evidenciar cambios bruscos en la formación de los estudiantes de la EMTP, porque más allá de la virtualización de los espacios formativos, para la mayoría de las especialidades técnicas es fundamental la presencialidad en los talleres, laboratorios y cocinas, lugares donde el quehacer técnico se impregna.

a.2. ¿Para quienes? Cobertura y matrícula de la EMTP.

El Ministerio de Educación (2017) enuncia que, dentro de los propósitos de la EMTP, está lograr que el o la estudiante logre aprendizajes que le permitan “desempeñarse en el mundo laboral, o continuar estudios, ya sea que éstos se efectúan en el ámbito de la capacitación laboral o en la educación superior” (p. 4), teniendo en cuenta que, según esta repartición, “la mayoría de las especialidades [...] están vinculadas con alguna carrera técnica de nivel superior o una carrera universitaria, lo que permite seguir una trayectoria educativa a partir de la especialidad” (p. 29) que eligió el estudiante.

La EMTP otorga el título de Técnico en Nivel Medio en una de las 35 especialidades que pueden optar las y los estudiantes, agrupadas en 15 sectores económicos como Alimentación, Construcción, Electricidad, Marítimo, Salud y Educación, Hotelería y Turismo, entre otras (Ministerio de Educación, 2013). Para obtener su título, los estudiantes deben cumplir con una práctica profesional que pueden desarrollar en los tres primeros años después del egreso², por lo que la titulación no es requisito para egresar de la Enseñanza Media, es decir, pueden existir egresados de la EMTP que no tengan título.

Hasta el año 2019, uno de cada cuatro establecimientos de Enseñanza Media contaba con la modalidad Técnico-Profesional³, lo que a nivel nacional se traducía en 479 liceos públicos⁴, 388 colegios particulares subvencionados, 70 de corporaciones de administración delegada y sólo 2 particulares pagados, a diferencia de los 452 colegios Científico-Humanistas de esta última dependencia administrativa (Ministerio de Educación, 2020b, p. 4). En términos de cobertura, hasta ese mismo año la EMTP registró una matrícula total de 244.480 estudiantes, constituyendo un 27,2% de la matrícula nacional en Enseñanza Media, donde un 46,9% corresponde a estudiantes de liceos públicos, 42% a colegios particulares subvencionados, 11% a corporaciones de administración delegada y tan solo un 0,01% a colegios particulares pagados (p. 3).

Existe una tendencia, desde los inicios de la EMTP, a cubrir cerca de un tercio de la matrícula nacional en Enseñanza Media (Cáceres y Bobenrieth, 1993; Larragaña et al.,

² Previo a la crisis sanitaria la práctica profesional tenía una duración mínima de 450 horas cronológicas y un máximo de 720. Para los años 2020 y 2021 se considera sólo una duración mínima de 180 horas. Ministerio de Educación, Decreto Exento N°2516/2007-2020. Disponible en <http://bcn.cl/2i317>

³ Se considera tanto a liceos y colegios exclusivamente con EMTP, como a los polivalentes, es decir, que cuentan tanto con EMCH con EMTP, teniendo que optar, al finalizar 2° Medio, la modalidad educativa para concluir la Enseñanza Media.

⁴ En cuanto a “liceos públicos”, se consideran tanto a los de administración Municipal como por los Servicios Locales de Educación.

2013), observándose en los últimos 5 años, una disminución de un 4,3%, lo que consolida a la EMCH con un 72,7% de la matrícula (Ministerio de Educación, 2019c).

Sobre la permanencia en esta modalidad educativa, las estadísticas dan cuenta de una tasa del 6,3% de deserción (Ministerio de Educación, 2018, p. 112); sin embargo, estudios señalan que un 14% de los estudiantes TP no termina la Enseñanza Media, duplicándose esta situación en establecimientos públicos (Larragaña et al., 2013). Por otro lado, se menciona que “para los grupos de nivel socioeconómico (NSE) bajo y menor rendimiento académico, la tasa de deserción es tres veces más baja en la EMTP que en la EMCH” (Larragaña et al., 2014, p. 45), como lo demuestra la siguiente tabla:

Tabla 1
Tasa de deserción EMTP y EMCH

Quintiles Simce	NSE Bajo		NSE Medio Bajo	
	EMTP	EMCH	EMTP	EMCH
1	13,3	32,9	11,0	31,5
2	7,4	23,7	7,2	20,7
3	5,3	16,7	5,2	13,2
4	4,1	9,6	3,8	6,8
5	3,0	3,4	2,5	3,5
Total	8,3	21,6	7,0	17,1

Fuente: Larragaña et al. (2014, p. 28).

Durante los últimos quince años, la EMTP ha sido analizada desde las ciencias sociales, económicas y políticas, aproximaciones que han dado cuenta de las falencias y desafíos que esta modalidad supone en un sistema social y económico que la ha dejado, histórica y culturalmente, en una posición inferior a la modalidad CH (Sepúlveda et al., 2020). Entre

los hallazgos se pueden destacar diferentes temáticas, tales como: el escaso seguimiento post-egreso y de articulación con la Educación Superior (Sepúlveda, Ugalde y Campos, 2009; Sevilla, 2014; Sevilla, Farías y Weintraub, 2014); la ausencia de una carrera de docencia en Enseñanza Técnica, lo que conlleva a tener profesores técnicos sin entrenamiento ni competencias pedagógicas (Larragaña et al., 2013; Revista Docencia, 2007); la falta de información referida a la conclusión de las prácticas profesionales e infraestructura de los establecimientos, generando una ralentización en el desarrollo de políticas públicas eficientes (Larragaña et al., 2013, 2014), así como también sobre datos de empleabilidad de las especialidades (Bucarey y Urzúa, 2013; Sevilla y Sepúlveda, 2016); el currículum y la necesidad de una renovación que responda a un vínculo estrecho con las realidades laborales de los territorios locales (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

El año 2019 se lanzó la campaña #EligeSerTP (Ministerio de Educación, 2019d), que busca visibilizar una realidad positiva al elegir una formación técnico profesional, tanto en la Enseñanza Media como Superior, la cual se llena de expectativas, alta empleabilidad, aprendizaje activo, programas de estudio más corto y de menor precio; de la misma manera, busca consolidar y motivar a la continuidad entre la EMTP y la ESTP, a pesar que los intentos provienen de convenios particulares entre algunos CFT e IP con municipalidades o colegios particulares subvencionados.

La EMTP en Chile se puede comprender como una modalidad educativa que sólo en los últimos 10 años ha tenido reformas curriculares y políticas que la han consolidado como una propuesta más “válida” de término de la Enseñanza Media. No obstante, queda registrado que existen muchas aristas, demostradas por variados estudios realizados, que deben ser pulidas para alcanzar una legitimación social y un resguardo institucional de mayor alcance; la mencionada campaña gubernamental puede ser un intento, pero aún falta tiempo para observar su desarrollo.

Para los y las jóvenes que participaron de esta investigación, la EMTP se concibe principalmente de dos maneras. Por un lado, se significa como un piso necesario para llegar a cumplir ciertas aspiraciones profesionales, es decir, al joven que le gusta el área gastronómica, opta por esta especialidad para tener más conocimientos y técnicas que le permitan insertarse, tanto en el mundo laboral como en la formación superior, de una forma ventajosa. Por otro lado, están quienes observan este paso por la EMTP como útil en cuanto a las posibilidades de diversificar, y mejorar, el acceso a trabajos más cualificados, en el mismo caso de la Gastronomía, una joven opta por esta especialidad, pero desde un comienzo sus intereses posteriores, que tenían que ver con estudiar una carrera universitaria alejada del área técnica, sólo consideraban la posesión del título Técnico en Nivel Medio como un soporte para percibir alguna ganancia económica de forma paralela a los estudios.

Estos intereses finales están marcados por experiencias previas, trascendidas por la institucionalidad educativa y familiar. Ingresar y transitar por la EMTP son acciones que conforman un proceso continuo de decisiones, discusiones y descartes que los y las jóvenes establecen con todos los sujetos de estos espacios. Todas aquellas definiciones se emplazan dentro de estrategias que los y las jóvenes trazan para poder concretar sus proyectos, implican cálculos y evaluaciones constantes, los cuales muchas veces se van tomando de forma paralela.

b. Las juventudes en Chile desde el enfoque de trayectorias sociales.

La comprensión sobre las juventudes en Chile se ha realizado desde diversas disciplinas, con enfoques teóricos y metodológicos de amplia variedad, por lo que han existido muchas formas de referirse y observar a los mismos sujetos. Dentro de esta diversidad, se encuentra el análisis desde las trayectorias sociales, que permite dirigir un diálogo del

pasado con el presente, este enfoque entrega herramientas concretas para la proyección de las estructuras sociales por medio de las políticas públicas (Dávila y Ghiardo, 2018). Antes de revisar los estudios vinculados a egresadas y egresados de EMTP, es preciso situar un contexto general de cómo se han trabajado los diferentes tipos de trayectorias juveniles en el país.

Los estudios de trayectorias sociales se iniciaron desde el ámbito judicial a mediados del siglo XX, para determinar cuándo las personas comienzan a emprender una carrera delictual. En Chile, actualmente, no existe este prejuicio tan fuerte o explícito, pero sí ha sido interesante conocer cómo se desarrollan los caminos delictuales juveniles y la forma en que interactúan con diversos sistemas, la familia, escuela, pares e instituciones de reinserción, utilizando tanto metodologías cualitativas como cuantitativas (Instituto de Sociología UC, 2015; Mettifogo y Sepúlveda, 2005). Se puede destacar la tesis doctoral de Alejandro Tsukame (2016), donde busca posicionar el surgimiento del sujeto marginal-delictual en relación con las ideologías y tecnologías de control social desde una metodología mixta.

También se pueden encontrar trabajos que analizan el ocio juvenil, el consumo de sustancias lícitas e ilícitas y el uso del tiempo libre en diversos territorios urbanos, como estudios de caso en las ciudades de Santiago y Concepción (Bravo, 2018; Ganter, Rivera y Cuevas, 2017; Quezada, 2016). Aproximaciones sobre las trayectorias sexuales en jóvenes también han sido relevantes, para comprender sus prácticas y decisiones desde un enfoque de género (Palma, 2010; Zúñiga, 2016). En todos estos campos de análisis se valora la importancia sociohistórica y política de los sujetos, así como de sus desarrollos subjetivos al momento de estudiar sus trayectorias.

Las relaciones que los jóvenes establecen con el mundo laboral también se ha documentado a través del enfoque de trayectorias; referente es el trabajo de Dávila,

Ghiardo y Medrano (2008), en el que analizaron las trayectorias de jóvenes entre 25 y 29 años de tres regiones del país. Sus resultados apuntan hacia el análisis de *estructuras de transición*, o el hacerse adulto, cuando se insertan en el mundo laboral (Ghiardo y Dávila, 2008); las trayectorias laborales no se pueden comprender sin las dimensiones educativas, situacionales y personales, teniendo que estar imbricadas en cualquier análisis (Dávila y Ghiardo, 2011).

Por otro lado, el acceso a la Educación Superior se ha investigado a través de las trayectorias educativas de los y las jóvenes estudiantes. Diversos estudios han focalizado sus problemáticas en, por ejemplo, descubrir qué sucede con los jóvenes que son los primeros de sus familias en acceder a la ES, las implicancias familiares en las tomas de decisión, las brechas de género en el acceso, las distinciones entre quienes egresan de liceos públicos y colegios particulares subvencionados (A. Baeza y Lamadrid, 2018; Canales, Guajardo y Orellana, 2020; Castillo y Cabezas, 2010).

Respecto a las investigaciones que han abordado las trayectorias de jóvenes que egresaron de la EMTP, se pueden destacar dos aproximaciones. En primer lugar, está el trabajo de Bustos y Quintana (2010), en el que indagan sobre las condiciones laborales y académicas de egresados de tres liceos vulnerables de la provincia de San Antonio (V Región), destacándose las diferentes percepciones sobre la formación recibida, los titulados realzan las competencias técnicas y los no titulados el desarrollo personal y social; para esta investigación se optó por una metodología mixta que incluyera las experiencias de egresados entre los años 2004 y 2007.

En un segundo lugar, y con mayor producción bibliográfica, se encuentran los trabajos producidos desde los Proyectos FONDECYT 1110544/2011 "*Expectativas, proyectos educativo-laborales y trayectorias post-egreso de jóvenes estudiantes secundarios: un estudio en la Región Metropolitana*" y FONDECYT 1130596/2014 "*Modelos de trayectorias*

*y desenlace educativo-laboral de jóvenes; un estudio longitudinal en la Región Metropolitana*⁵. Desde una metodología mixta, tanto con encuestas como entrevistas focalizadas, se siguió la huella de 1.888 egresados de la EMTP del año 2011, hasta fines del 2016. Dentro de esta heterogénea muestra, se problematizan las trayectorias educativo-laborales de los egresados, criticando la ausencia de este enfoque en el desarrollo de políticas públicas, pues visibiliza la relación sujeto-estructura, así como las representaciones sociales sobre esta modalidad educativa que, en la actualidad, ya no se considera como una formación para el ingreso temprano al mundo del trabajo (Sepúlveda, 2016, p. 76). Para este trabajo, la utilización del enfoque de trayectorias sociales resulta crucial para comprender y conocer de manera integral los desarrollos de las experiencias educativas, sociales y laborales que toman las y los participantes, en un diálogo constante entre pasado, presente y futuro.

c. Los devenires de las y los egresados de EMTP en Chile.

La EMTP presenta desafíos que los y las estudiantes experimentan posterior a su egreso, y que las ciencias sociales en Chile han permitido obtener antecedentes sobre sus devenires. Los ámbitos más críticos, y parametrizados por los índices económicos que reportan, son la inserción laboral y la continuidad de estudios superiores. Si bien para los egresados de EMCH también es relevante conocerlos desde estos ámbitos, el recorrido que pueden llegar a tomar los egresados de liceos y colegios técnicos adquieren una relevancia particular, tanto por las características de su matrícula y las condiciones socioeconómicas que caracterizan a este grupo (Larragaña et al., 2013; Sepúlveda, 2016; Sevilla et al., 2014).

⁵ Sepúlveda (2016); Sepúlveda y Valdebenito (2014, 2019); Sevilla et al. (2014); Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019)

A continuación, se presentan con mayor amplitud dichos ámbitos, permitiendo una comprensión más exhaustiva de las diferentes relaciones que establecen las y los egresados, principalmente, con el mundo del trabajo. La inserción laboral se posiciona como uno de los objetivos que persigue la propuesta de la EMTP, en tanto que la formación técnica no es solamente para que se adquieran conocimientos sobre una profesión u oficio, sino que también los pongan en práctica a través de la realización de ciertos trabajos para los cuales se encontrarían cualificados después de egresar y titularse. Respecto al acceso a la Educación Superior, también supone un esfuerzo por la EMTP, para que se prosigan, principalmente, estudios técnicos superiores, posibilitando cierta continuidad formativa, pudiendo localizarse, en un futuro, en puestos de mayor rango dentro de la dinámica de las profesiones técnicas.

c.1. La inserción laboral.

Como se mencionó anteriormente, el propósito de la EMTP es formar una ciudadanía con competencias prácticas para la inserción laboral temprana y así contribuir al desarrollo económico del país, por lo que el primer paso para las y los egresados sería encontrar un trabajo. Si bien cuentan con mayores habilidades socio-emocionales que sus pares de EMCH, estos por su lado cuentan con mayores habilidades cognitivas (Amaral, de Diego, Pagés y Prada, 2018), lo que hace que demoren menos tiempo en encontrar un trabajo, no obstante, en su historia laboral se destaca la permanencia en trabajos más precarios, como lo que destaca el trabajo de Sepúlveda (2016), que un 45% de los egresados continúan en trabajo de servicios, escasamente cualificados, y que no requieren manejo de competencias (pp. 72-73).

Frente a la empleabilidad existen diferencias según la especialidad que hayan cursado. El actual mercado laboral beneficia, con mayores y mejores oportunidades, a quienes provienen de Electricidad, Metalmecánico y Construcción, y les hace más difícil el camino

a las y los egresados en Hotelería, Turismo, Alimentación y Confección, con mayores tiempos de espera, cuestión que contradice a lo indicado por el Ministerio de Educación (2017) sobre la equidad en las oportunidades laborales.

Sumado a lo anterior, un reciente estudio del Ministerio de Educación (2020a) menciona, desde una aproximación cuantitativa y longitudinal, que en todos los sectores económicos ha habido un descenso en la tasa de empleabilidad entre los años 2008 y 2017, cercano al 50% en cada caso.

Cabe destacar que estas últimas especialidades son altamente feminizadas, en contraposición con las primeras, donde son mayormente varones los matriculados. Por ejemplo, a nivel nacional, Electricidad tiene una matrícula compuesta por el 87,3% de varones y 24,6% de mujeres, así como Metalmecánico que tiene un 91,5% de varones; por otro lado, en Confección el 92,5% de la matrícula corresponde a mujeres, así como en Hotelería y Turismo, donde el porcentaje llega a 66,6% (Ministerio de Educación, 2019b, p. 45).

Respecto al salario, este no es cuantitativamente mejor de lo que gana un egresado de EMCH, o hasta una persona que no haya concluido su Enseñanza Media (Amaral et al., 2018; Bucarey y Urzúa, 2013; Donoso y Donoso, 2018; Sepúlveda, 2016), por lo que la formación recibida no promovería, en una relativa escala, la movilidad socioeconómica tan esperada (Bustos y Quintana, 2010; Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

c.2. La Educación Superior.

Respecto a la continuidad de estudios, el Ministerio de Educación (2020a) indica que la proporción de estudiantes egresados de EMTP que ingresan a la Educación Superior en su primer año de egreso ha aumentado desde un 21% el 2008 a un 44% durante 2017,

manteniéndose una relativa estabilidad entre los egresados de EMCH, cerca del 66% en el mismo periodo (pp. 14-15).

Por otro lado, el estudio de Sevilla et al. (2014) revela que el 80% de los egresados ingresó a IP y CFT, y de ellos, solo el 46% lo hizo en carreras relacionadas con la especialidad que cursaron previamente en sus liceos y colegios (p. 102). Similar a lo que ocurre, por ejemplo, con la cohorte del año 2013, donde solo el 34,7% de los egresados de la EMTP ingresó a la ES en su primer año, y un 70,6% optaron a carreras técnicas (Noël, Elizalde y Rolando, 2015, p. 18), no obstante, en esa misma cohorte, al tercer año de egreso ingresó el 60,4% a la ES (Ministerio de Educación, 2020a, p. 16), destacándose una tendencia que el acceso aumente a más años de haber egresado.

En la misma sintonía, sobre la permanencia en la ES, según Larragaña et al. (2014) al cabo del primer año más de un 30% de los egresados de EMTP deserta; esta situación se debe principalmente a lo que observan Bustos y Quintana (2010), respecto a las formas de financiamiento de la ESTP, donde hay una escasez de becas desde el Estado, menor acceso a ellas si se estudia en instituciones privadas sin acreditación y el endeudamiento a través de créditos. Este desfavorable escenario se debe a la inexistente articulación, desde las políticas públicas, entre la EMTP y la ESTP, crítica que destaca Sevilla et al. (2014), como la ausencia de procesos de convalidación curricular y soporte pedagógico en la Educación Superior. Por otro lado, la EMTP lleva consigo una baja valorización social que se complementa con intermitentes programas de orientación vocacional, que en la mayoría de las veces dependen de la municipalidad que administre el liceo o de las voluntades de los colegios particulares subvencionados, donde la especialidad que eligen los estudiantes no se vuelva determinista para su futuro (Sevilla, Farías y Sepúlveda, 2013; Sevilla y Sepúlveda, 2016).

La compatibilidad de estudio y trabajo es un cruce interesante a destacar, pues más de la mitad de los que estudian también trabajan, en cambio, menos de un 25% de los egresados de EMCH experimenta esa situación (Sepúlveda, 2016). No obstante, las condiciones estructurales donde circulan los egresados de EMTP hacen más compleja la supervivencia, ya sea en proseguir estudios sin congelar, o permanecer de forma regular en un mismo empleo. Que el 65% del quintil con menores recursos del país opte por la EMTP, y que solo el 41% de egresados siga el proceso para titularse en Técnico de Nivel Medio (Sepúlveda, 2016), da cuenta de una realidad muchas veces silenciada por las políticas educativas y la discusión pública.

Más allá de las estadísticas y proyecciones econométricas que se puedan relevar desde los diferentes diagnósticos que se ha realizado sobre la EMTP, los que han sido un aporte para que la discusión adquiriera una relevancia pública, aún existe un solapado interés de observar a las trayectorias de estos jóvenes como procesos que también incluyen opiniones y críticas implicadas en sus desarrollos. En este sentido, los cruces entre los valores subjetivos que otorgan los jóvenes, sus experiencias, los roces e integraciones a los sistemas laborales, educativos y familiares, confieren a que sea necesario utilizar otra óptica para problematizar, cuestionar y conocer las trayectorias sociales en juego.

La muestra utilizada en la presente investigación, consideró abarcar relatos de tanto hombres como mujeres que hayan terminado su Enseñanza Media a través de la modalidad Técnico-Profesional, en algún establecimiento educacional público o privado, en algunos casos hubo continuidad post-egreso con la especialidad que decidieron cursar, la cual se manifestó en el ámbito académico y/o laboral, así como algunos casos que desestimaron la continuidad de cualquier tipo con la especialidad, y optaron por estudiar o trabajar en otra área. Los cruces entre en el mundo del trabajo y la Educación Superior se pueden observar con detalle en el Capítulo 5, sin embargo, en los capítulos previos se encuentran presentes

los contrastes entre expectativas y aspiraciones, así como entre los diferentes imaginarios sobre la educación y la formación técnica.

d. Un ensamblaje de estrategias.

La opción por estudiar en la EMTP en Chile conlleva mayores dificultades que oportunidades después del egreso, diversos estudios han confirmado la vulnerabilidad sistémica de quienes terminan su educación obligatoria a través de esta modalidad (Bellei, 2013; Canales, Bellei y Orellana, 2016; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda et al., 2020; Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Tanto la inserción laboral como la continuidad de estudios se convierten, generalmente, en los ejes movilizados post-egreso. Por una parte, las y los jóvenes desean generar ingresos, motivación desde la que se ven beneficiados por poseer conocimientos técnicos para obtener este retorno económico, es decir, la inserción laboral estaría, en parte, mediada por este logro de tener el título de Técnico en Nivel Medio. Por otra parte, las intenciones no se agotan en el ingreso al mercado laboral, sino que muchos ven la posibilidad de seguir perfeccionando su carrera técnica a través de estudios superiores tanto en universidades técnicas, CFT e IP; sin embargo, la opción por divergir sobre la continuidad de la especialidad que cursaron en la EMTP también es una posibilidad.

En tanto aspiraciones generales de los egresados de la EMTP, se tiene que considerar que la permanencia en trabajos precarios, con baja remuneración y posibilidades de crecimiento reducidas, son una realidad. De la misma forma, la temprana deserción al primer año de estudios superiores, unida a la ausencia de un apoyo vocacional, terminan estrechando las posibilidades de salir, económica, social y territorialmente del contexto de origen que, en la mayoría de los casos, resulta muy adverso y de extrema vulnerabilidad, por lo que se observa a la EMTP, a pesar de todo, como la salida a la situación de pobreza.

La EMTP se presenta como una propuesta educativa donde el foco está en la inserción temprana al mundo laboral, a través de la capacitación para desarrollar una profesión, así como también para proseguir estudios superiores, sin embargo, ya se ha mencionado que la realidad difiere bastante. En este aspecto, se tienen que considerar factores estructurales, institucionales y subjetivos para la comprensión de este fenómeno.

Tomando a las trayectorias sociales como el foco teórico-metodológico de esta memoria, se observó las decisiones, éxitos, fracasos y cuestionamientos de los propios egresados de la EMTP con relación a sus experiencias. De esta manera, se generó una reflexión sobre y desde las condiciones estructurales e institucionales que han permeado estas experiencias, principalmente educativas y laborales, de estos jóvenes, y que, en el caso de la EMTP, permitirá una observación crítica de su realidad desde los mismos sujetos implicados en su funcionamiento.

El abordaje de las trayectorias sociales de las y los participantes en esta investigación, permitió observar elementos referidos a una comprensión antropológica de lo social, como evaluaciones, creencias, definiciones, valoraciones, que generan los sujetos de sus propias prácticas y experiencias vitales. Para el caso de esta memoria, la dimensión movilizadora fue la de las estrategias de acción que los sujetos emprenden durante el transcurso de lo que fue su trayectoria. La estrategia de acción no siempre se concibe como una programación sumamente definida y reconocida por parte de los sujetos al momento de reflexionar sobre sus experiencias, sino que, para los usos de esta investigación, se recurre a ella como una herramienta de aproximación a la realidad en estudio, considerando sus implicancias cognitivas y sociales.

La relevancia para cuestionar a las trayectoria sociales desde las estrategias de acción, se vincula con versatilidad del concepto, pues permite adentrarse en la forma que tienen los sujetos de articular, formular y consolidar sus intenciones, deseos y proyectos (Callon,

1998; De Certeau, 2000), utilizando los recursos culturales, sociales, económicos y políticos con los que pueden contar, logrando, de algún modo, desprenderse del aparente determinismo que podría llegar a establecer esta modalidad educativa sobre sus devenires.

En este sentido, queda a disposición que la pregunta desde la cual se centra la discusión de esta investigación es, ¿cómo desarrollan, las y los jóvenes egresados de la EMTP, sus estrategias de acción en sus trayectorias educativo-laborales?

d.1. Objetivos de la investigación.

Objetivo General: Analizar las estrategias de acción de las y los jóvenes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional en sus trayectorias educativo-laborales.

Objetivos Específicos:

1. Identificar los procesos de toma de decisión de las y los jóvenes en sus trayectorias educativo-laborales.
2. Identificar las valoraciones que elaboran las y los jóvenes de sus trayectorias educativo-laborales.
3. Caracterizar los tipos de trayectorias educativo-laborales de las y los jóvenes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional.

*

La presente memoria se estructura en dos partes; en la primera, titulada *Marcos de referencia e interpretación*, se expondrán, en el primer capítulo, a modo de discusión, los principales enfoques teóricos y conceptuales que convergen en la memoria, que permiten situar los objetivos y las futuras conclusiones del trabajo, entre las cuales se encuentra una aproximación a la noción de la *educación como sistema de dominio cultural*, enfatizando

las discusiones desde las pedagogías críticas, así como un revisión por el recorrido que ha tenido la conceptualización que ha tenido el enfoque de *trayectorias sociales*, como recurso teórico y epistemológico.

En el capítulo siguiente se puntualiza sobre la metodología de investigación que fue utilizada para levantar los datos y aproximarse a los sujetos de estudio, fundamentalmente desde una epistemología cualitativa, la cual contempló la aplicación de una entrevista semiestructurada a cada uno de los diez participantes.

En segunda parte de la memoria, *Posiciones, hitos y momentos. Analizando las trayectorias*, se presentan los resultados y análisis generados a partir del trabajo de campo. Aquí se construye una narrativa secuencial en base a hitos y momentos que las y los egresados comparten. En el tercer capítulo se trabaja sobre la elección de la modalidad TP para finalizar sus estudios secundarios, se propicia la observación acerca de las tomas de decisión, la institución familiar y las diferentes aristas que la cruzaron, contemplar al sistema educativo en su conjunto resulta necesario para la comprensión general de estas decisiones. El capítulo siguiente versa su contenido sobre la experiencia educativa al interior de la EMTP, las relaciones que establecieron las y los egresados con la institución educativa, docentes y directivos, sus apreciaciones sobre el currículum y sus aspiraciones futuras, la proyección de diferentes modelos de trayectorias permiten generar una hoja de ruta para conocer las posiciones que toman los y las jóvenes para terminar su Enseñanza Media. En el quinto y último capítulo, se abre la discusión a una dimensión multidimensional, pues se trabaja sobre el egreso y los diferentes caminos que optaron cada joven después de salir de 4° Medio. Se proponen modelos de interpretación de las trayectorias en base a la discusión conceptual estructura/agencia, así como algunos acercamientos sobre distinciones de género que fueron relevantes en el análisis de la información.

Finalizando, se cierra la memoria con algunos alcances teóricos para la comprensión de problemáticas recurrentes sobre los estudios de las juventudes contemporáneas, así como proyecciones metodológicas para futuros estudios socio-antropológicos que puedan surgir después de la lectura de esta investigación.

PARTE I. Marcos de referencia e interpretación.

CAPÍTULO 1: Componente Teórico-Conceptual.

El abordaje teórico desde el que se posiciona esta investigación está delimitado por la comprensión de tres conceptos claves que logran articular tanto la forma de entender el campo de las trayectorias educativo-laborales, como la de configurar la propuesta metodológica siguiente.

Se abre la discusión desde el concepto de la *educación*, entendiendo esta como el aparato político-pedagógico, la institucionalidad y el proceso de escolarización, constituyéndose como un sistema complejo de dominio cultural. Facilitando el debate, se realiza una lectura desde las pedagogías críticas, la antropología y la sociología de la educación.

Luego, considerando que el sistema de la educación colisiona con diferentes puntos del ciclo vital, paralelamente, conduciéndolo, modificándolo, generando intercambios, es clave referirse a la *trayectoria social* como un recurso epistemológico, en cuanto permite desmarcar un punto de observación fijo, ampliando la mirada hacia las condiciones contextuales, estructurales y subjetivas que subyacen a los devenires sociales, económicos, personales, de los y las jóvenes participantes de esta memoria. La trayectoria social se incorpora tanto como un recurso metodológico como teórico, pues proviene de una extensa línea de investigaciones vinculadas a la psicología social y a los estudios biográficos, que han desarrollado corpus de comprensión complejos y diversos, permitiendo la hibridez del concepto.

Siguiendo la línea discursiva del trabajo, expresado en los objetivos planteados, el desarrollo de *estrategias de acción* por parte de los sujetos, emergen desde el estudio de sus propias trayectorias, pues implican un conocimiento acumulado de experiencias, fuerzas y relaciones que posibilitan la adhesión, replicación e innovación de formas de

evaluar, decidir, priorizar (De Certeau, 2000). De esta manera, es igualmente necesario profundizar en dicho concepto.

1.1. La Educación como sistema de dominio cultural.

La educación como práctica de dominación, que viene siendo objeto de esta crítica, manteniendo la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, en su marco ideológico, (ni siempre percibido por mucho que de los que la realizan) es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión (Freire, 1987, p. 38).

Con los estudios señalados anteriormente, se deja en evidencia el trasfondo ideológico de la EMTP en Chile: no es una *opción más* para terminar la Enseñanza Media, sino que se constituye como una posibilidad para la mantención de las desigualdades sociales por medio de una formación técnico-laboral precaria y una reducida movilidad del capital social y económico. A pesar del escenario pesimista que se observa, no se puede dejar de lado las posibilidades emancipatorias que pueden surgir desde los propios sujetos, a través de la asociatividad y su autoreflexividad, es decir, desde su capacidad de agencia. En esta perspectiva, cabe mencionar algunas perspectivas críticas que buscan comprender a la educación como un sistema cultural, en constante comunicación con otros sistemas sociales.

En la sociedad capitalista la educación opera desde una lógica "*bancaria*" (Freire, 1987), donde los educandos son meros depositarios de los conocimientos que reciben por parte de su educador, quien efectúa el depósito en forma de *comunicados*, ahistóricos, positivistas y universalistas, sin la posibilidad de cuestionar, transformar ni crear nuevos saberes a partir de los recibidos, la capacidad y responsabilidad de los educandos es sólo de archivarlos. Los educadores actúan desde una posición de dominación frente a los estudiantes, que están en una subordinación pasiva a sus órdenes y normas. Este escenario refleja la totalidad de las relaciones humanas que se manifiestan en la sociedad del capital, la asimetría entre opresores y oprimidos. Respecto a la cita introductoria, la

acomodación al mundo de la opresión involucra una permanencia, de los educandos, en un estado de *inmersión*, donde se saben impotentes de generar cambios en su unidireccional futuro (Freire, 1987, p. 22).

Dejando la crítica, Pierre Bourdieu (2011) considera que el sistema escolar sólo contribuye a la reproducción de la estructura social y a la distribución cultural, y que, para la sociedad actual, los títulos y certificados que se entregan tienen mayor peso que la misma moneda en el sistema económico, pues fortalecen el capital cultural y simbólico. En función de aquello, el sociólogo destaca que “las relaciones duraderas de dominación legítima y de dependencia reconocida encuentran su fundamento en la circulación circular, donde se engendra esta plusvalía simbólica que es la legitimación del poder” (p. 71); el saber y el poder permanecen imbricados en las relaciones de dominación y subordinación, significando al primero como, en términos maussianos, un “don”, Freire (1987) piensa esta circulación circular para distinguir entre los que se dicen sabios y los que se dicen ignorantes (p. 33), cuestión que es retomada por los críticos norteamericanos.

La teoría de la reproducción social y cultural de Bourdieu se debe comprender desde una distancia epistemológica, en tanto que no destaca a los actores sociales desde sus particularidades, lo que es de clara relevancia para esta investigación. Por otra parte, para Henry Giroux (2004) el sistema educativo no es enteramente reproductor de las diferentes acumulaciones de capital, pues existen momentos *no* reproductivos en la dinámica escolar de la escuela, que le permiten a los educandos desarrollar su propia experiencia educativa y social, como los recreos y las ausencias del docente en la sala de clases, entre otros, posibilitando la emancipación de la praxis pedagógica reproductora (p. 136). Por ende, para el autor, el proceso de escolarización, “representa el sitio principal para la construcción de subjetividades y disposiciones [...] donde los estudiantes de diferentes clases sociales

aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo” (p. 109).

Para finalizar, cabe mencionar la propuesta de la enseñanza como política cultural del educador y etnógrafo marxista Peter McLaren (1995), en tanto no se puede concebir una educación sin una carga ideológica determinada, evidenciada por medio del currículum y de la práctica pedagógica, que transforman y ordenan el texto, el espacio y el tiempo (p. 59); a través de la distinción de Freire (1987), de opresores y oprimidos, no solo es necesario que estos últimos descubran su opresión para comenzar a plantearse una *praxis liberadora* (p. 19), sino que la escuela, así como los diversos espacios donde los sujetos circularán, se puedan configurar como territorios de contestación (McLaren, 1995, p. 48).

La comprensión de las trayectorias educativo-laborales de los egresados de la EMTP implica tener en consideración el cruce entre ideología, educación y cultura, pues la reproducción sociocultural que se percibe en el sistema no es para un momento particular en la historia de vida de los sujetos, sino que los cataloga y condiciona para su futuro, por lo que se entiende la educación desde una perspectiva diacrónica.

1.2. La trayectoria social como recurso epistemológico.

Para el desarrollo de un buen proyecto de investigación la disponibilidad de fuentes de información resulta ser el problema inicial y permanente. La presente tesis superó, de algún modo, y consiguió obtener suficientes participantes para dar cuenta de una determinada realidad, no obstante, antes, durante y después del levantamiento de información, se presentó un debate latente sobre la forma y los usos de abordar las trayectorias sociales, ¿en qué momento se puede referir o nombrar a los diferentes hitos y momentos comentados por las y los jóvenes como una trayectoria?, ¿por qué resulta beneficioso direccionar variados sucesos personales, a veces sin mucha conexión, para comprender aspectos más

generales?, ¿es posible generar un diálogo entre las diferentes vivencias de un grupo de jóvenes con tan solo generar categorías de análisis? Estas preguntas van en sincronía con discusiones y aproximaciones teórico-metodológicas que trascienden a las ciencias sociales y del desarrollo, en ese sentido, es necesario volver a los orígenes de la utilización del término.

Los usos de las trayectorias para explicar fenómenos sociales surgen desde la psicología social, donde Glen Elder (1994, 1998) ha sido uno de los mayores exponentes del paradigma del *curso de vida*, principalmente por su trabajo comparativo sobre las distintas trayectorias que tomaron niños, niñas y adolescentes que vivieron la Gran Depresión en Estados Unidos, donde buscaba explicar el cambio social. Este paradigma da cuenta de cómo las vidas son socialmente organizadas en tiempos biológicos e históricos, y cómo el patrón social afecta la manera en que pensamos, sentimos y actuamos (1998, p. 9). De esta forma, el autor distingue dos momentos claves en el curso de vida de un individuo: por una parte, se encuentran los procesos o experiencias de transición, donde se produce un cambio de estado a otro en la disposición social del individuo, y, por otro lado, las trayectorias sociales, que parten desde una transición, donde adquieren forma y significado, y son formadas por fuerzas históricas, ya sea de hacia la familia, la educación o el trabajo, principalmente. Tomando esta última acepción, se menciona que “todas las elecciones de vida dependen de las oportunidades y restricciones de la estructura social y la cultura” (p. 2), dejando en claro que los sujetos no poseen un campo de acción lo suficientemente libre y amplio como para construir sus propias experiencias, y que sólo se explican con las constricciones sociales y culturales contingentes.

Desde un enfoque sociológico, Aaron Pallas (2003) continúa refiriéndose a los condicionantes de los sujetos cuando indica que “los antecedentes sociales influyen en las transiciones educativas y ocupacionales, tanto por estructurar las elecciones que los

individuos hacen, como por formar las estructuras en que los individuos pueden elegir” (p. 168), no obstante, complementa la teoría al referirse que los roles sociales, entendidos como el conjunto de expectativas de comportamiento asociados a una determinada posición en la estructura social (p. 169), ya sea en la familia, el trabajo, la educación, etc., también influyen en la construcción de las trayectorias sociales, puesto que son dinámicos, reversibles y renovables. En este aspecto, Pallas enfatiza que tanto roles como instituciones sociales están entrelazados de maneras complejas, y los estudios de trayectorias deben considerar esta relación.

Ambos enfoques, si bien describen y representan lo que se podría entender y aplicar como trayectoria social, no responden satisfactoriamente al análisis que se quiere realizar sobre el desarrollo de las estrategias que generan los egresados de EMTP respecto a sus trayectorias educativo-laborales. La ausencia de la agencia individual hace cuestionable las posibilidades de subvertir la realidad social y personal, así como limita a los sujetos a no ser capaces de transformar y dialogar con la estructura social.

Respecto a este punto de inflexión, el antropólogo chileno Leandro Sepúlveda (2010) destaca que las trayectorias sociales se encuentran en una tensión epistémica entre la agencia individual y los condicionantes estructurales, pues “el capital cultural y social disponible se transforma en un elemento crítico que define los límites y posibilidades [...], distinguiendo las diferentes experiencias individuales de acuerdo a la condición de clase social” (p. 42), lo que daría mucho más valor a estudiar las trayectorias sociales, en cuanto las posibilidades explicativas sobre el cambio social a través de las vivencias de los sujetos en un periodo particular de tiempo. El uso político de las trayectorias sociales, en este sentido, aportaría a la reorientación de las políticas públicas y la intervención social, principalmente en la discusión sobre los modelos formativos vigentes en la educación secundaria y superior (p. 48). Por otro lado, como señala el autor, al observar las

trayectorias desde la condición de clase, es posible comenzar a cuestionar la estructura social desde las diferencias y similitudes de las distintas experiencias individuales y colectivas, aplicándose el mismo esquema para un enfoque desde el género.

Finalizando con la definición de trayectoria social, para Dávila y Ghiardo (2012, 2018) esta se relaciona con las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social y en los diferentes hitos y momentos de sus cursos de vida, destacando las realidades materiales, institucionales y subjetivas en que son envueltas, que, a su vez, producen cambios en su condición (2018, p. 33); aunque la estructura no deja de cobrar relevancia para la comprensión del desarrollo de las trayectorias personales, los sujetos son actores en medida que pueden generar una reflexión sobre las posiciones y roles que ocupan, otorgando, a sus futuras elecciones, discursos subjetivos relacionados con cuestiones de clase y grupalidad (2012, p. 81). Al igual que Sepúlveda (2010), los autores también consideran que el espacio de las trayectorias es el cambio de la evaluación y reformulación de las políticas públicas, considerando que, si bien existe una dificultad conceptual y metodológica en su uso, pues hay una diferencia en trabajar desde y a través de ellas, los resultados que se pueden obtener del análisis de las trayectorias son útiles, pues logran “dar cuenta de la complejidad que imprime la segmentación social” (Dávila y Ghiardo, 2018, p. 30).

El estudio de las trayectorias sociales, que no puede ignorar una interdisciplinariedad en su desarrollo, se vuelve un campo atingente para analizar el desarrollo de las diferentes estrategias que toman los sujetos para resolver, integrar, modificar y planificar los distintos sucesos que ocurren en sus trayectos, tomas de decisión, necesidad de generar valoraciones y evaluaciones de sus prácticas, así como de críticas y nuevas formas de desarrollar. Un enfoque epistemológico que toma a las trayectorias sociales como

posibilitadoras de dar cuenta de una diversidad de realidades relacionadas con los devenires de jóvenes sobre su paso por la EMTP, resulta apropiado y hasta necesario.

1.2.1. Las estrategias de acción.

Como se señaló en un comienzo, las y los jóvenes participantes de esta investigación dieron a conocer sus diferentes experiencias relacionadas con la EMTP, las cuales se manifiestan, desde los objetivos planteados para esta memoria, como estrategias de acción, las cuales contemplan tomas de decisión y continuas evaluaciones sobre sus realidades.

Una estrategia se puede definir como el “cálculo de relaciones de fuerzas posibles desde un lugar propio” (De Certeau, 2000, p. 42), donde la espacialidad juega un papel importante al referirse a situaciones delimitadas y en las que los sujetos tienen plena autonomía sobre el acontecimiento. Los procesos de cálculo responden a un marco de relaciones mediadas por la cantidad de redes con otros agentes y entidades, es decir, a un contexto (Callon, 1998); de esta forma, el estudio de las trayectorias sociales no queda supeditado a una supuesta atomización de las diferentes experiencias, sino que proporciona las bases para generar un diálogo entre ellas y otras fuentes de información relacionadas, de forma situada.

Analizar las estrategias involucra referirse a que la elaboración de ellas se vincula con la capacidad cognitiva de respuesta a diferentes estímulos exteriores que poseen los sujetos, los cuales se procesan desde un esquema que pone en evidencia sus posibilidades de reflexividad (Casson, 1983). En este sentido, el ejercicio de cálculo implica una complejización en la elaboración de las estrategias, lo que se traduce en los tiempos de planificación y especialización de los capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos (De Certeau, 2000), por lo que se puede desprender que la capacidad de reinención de las estrategias tiene relación con su propio proceso de producción, manifestándose como un proceso constantemente recíproco.

En términos instrumentales, la utilización de las estrategias de acción para el análisis de las trayectorias educativo-laborales, permite conocer, desde una metodología dialógica, la manera en que los sujetos se proyectan hacia el futuro, actúan en el presente e interpretan sus experiencias anteriores. La propuesta de generar modelos de comprensión de las trayectorias se vincula estrechamente al desarrollo de las estrategias de acción que proponen y comentan las y los egresados, pues desde ahí es posible dejar de observar el caso a caso y empezar a generar códigos y esquemas que expliquen, en general y siempre perfectibles, tipologías de trayectorias. En el caso de este estudio, algunas de las trayectorias descritas, por ejemplo, están relacionadas con un enfoque de género, a través del posicionamiento estructural que tanto hombres y mujeres, desde una indagación exploratoria, evalúan sus tránsitos por la EMTP hasta su momento presente. Para el caso de las mujeres, se vincula un tipo de posicionamiento relacionado a una estrategia que busca dialogar con la experiencias previas (*dialógica experiencial*), en cambio, los varones precisan su momento presente desde una estrategia unidireccional hacia el futuro y la perfectibilidad de éste (*dialógica proyectiva*).

CAPÍTULO 2: Componente Metodológico.

2.1. Enfoque investigativo.

Se recurre a una metodología de carácter cualitativo, pues esta permite acercarse discursiva y subjetivamente a las realidades de los sujetos. A través de este enfoque es posible conocer “a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas” (Canales, 2006, p. 19); apelando a la libertad de los sujetos de enunciar sus realidades, es importante conocer las particularidades de los códigos por medio de los cuales elaboran sus definiciones y valoraciones. Este enfoque ha sido utilizado por diferentes investigaciones en el campo del estudio de las trayectorias educativas y laborales en realidades juveniles contemporáneas (Bustos y Quintana, 2010; Corica y Otero, 2018; Sepúlveda, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Por otro lado, la metodología se enmarca en el paradigma constructivista, pues el conocimiento que se busca diferenciar responde a una serie de construcciones mentales múltiples e intangibles que se van haciendo comprensibles a la realidad que se quiere analizar (Guba y Lincoln, 2002).

2.2. Definición de la muestra.

Al ser una investigación de carácter cualitativo, el principal factor fue que los casos estudiados otorgaran un sentido de comprensión profunda del contexto y del problema de investigación propuesto, es decir, la muestra no buscaba ser representativa de una determinada población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, durante la investigación se priorizó un muestreo del tipo no probabilístico, buscando un equilibrio entre dos variables que estructuraron la selección de los casos (Vivanco, 2006): por un lado, la variable sexo, se priorizó tener igual cantidad de jóvenes mujeres y hombres; la segunda variable fue “*tipo de establecimiento de egreso*”, aquí también se buscaba obtener la misma

cantidad de casos de jóvenes que hayan egresado de liceos públicos y de colegios particulares subvencionados. La elección de estas variables se fundó en la relevancia que ha tenido para estudios similares la condición de género y de clase en la comprensión de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes, los que destacan notorias diferencias entre las experiencias en la EMTP entre hombres y mujeres, así como tensiones al comparar diferentes tipos de establecimientos educacionales (Bellei, Canales, Orellana y Contreras, 2016; Sevilla et al., 2019). De esta manera, se constituye una muestra diversa, orientada a “mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (Hernández et al., 2014, p. 387).

Sumado a dichas variables, la muestra quedó definida junto con las siguientes decisiones prácticas:

- Que los y las jóvenes participantes hayan egresado, por lo menos, hace un año de la EMTP. La dificultad de trabajar con las cohortes más recientes (2018 y 2019, dependiendo del momento del trabajo de campo) se reducía a que sus experiencias, desde un supuesto, no iban a estar dotadas de la lejanía temporal respecto a la EMTP que se buscaba en la investigación, al punto de poder comparar múltiples experiencias posteriores.
- Respecto a la ubicación del establecimiento de egreso, queda delimitado hacia áreas urbanas. La matrícula en liceos y colegios técnico-profesionales urbanos es bastante superior que en establecimientos rurales, un 93,9% frente a un 6,1% (Ministerio de Educación, 2019a, p. 92), lo que supone una mayor posibilidad de encontrar estudiantes que egresaron de establecimientos urbanos.
- La obtención del título de Técnico en Nivel Medio no fue requisito para seleccionar a los participantes. El problema y los objetivos de la investigación no apuntan hacia

cuestionar o comparar las experiencias con título frente a las que no lo poseían en el transcurso de sus trayectorias.

De esta manera, con un total de 10 participantes quedó establecida la muestra, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2
Caracterización de la muestra

Tipo de establecimiento de egreso	Hombres	Mujeres	Total
Municipal	3	2	5
Particular Subvencionado	2	3	5
Total	5	5	10

Fuente: Elaboración propia.

Una caracterización en profundidad de la muestra puede ser encontrada en el Anexo I, donde se incluye el tipo de establecimiento de origen, la especialidad de EMTP que el sujeto cursó y el código que se utilizó para la identificación y análisis de los registros.

La muestra también fue diversa en la práctica, participaron jóvenes fuera de la ciudad de Santiago, como de Villarrica (IX Región) y Cabildo (V Región), posibilitando una lectura exploratoria más allá de la capital. También se dejó abierta la posibilidad de ahondar en tres especialidades técnicas que fueron más representadas entre las que cursaron los y las jóvenes que participaron de la investigación: Contabilidad y Administración de Empresas con dos jóvenes cada una, y Gastronomía con cuatro.

2.3. Técnica de levantamiento de información.

Desde el enfoque metodológico propuesto, se recurrió a la técnica de entrevista semiestructurada, pues permite relevar cierta autonomía al entrevistado en el momento de responder las preguntas (Gáinza, 2006), lo que también fue necesario para inducir la

elaboración, por parte de los entrevistados, de generar relatos de vida orales de sus vivencias. Esta directriz se fundamenta en el abordaje metodológico de las trayectorias sociales, siendo necesario destacar rasgos puntuales dentro de la vida del sujeto, donde, epistemológicamente, se busca descubrir lo social a través de lo individual.

La pauta de entrevista (Anexo II) se elaboró a partir de lo mencionado por Flick (2007) sobre lo que él denomina como la *entrevista episódica* (pp. 118-124), en el sentido que su objeto apunta hacia caracterizar nítidamente uno o varios sucesos concretos de la vida del entrevistado y, también, revisando la propuesta metodológica en la investigación sobre la vivencia de la confianza en la democracia por parte de jóvenes de J. Baeza, Flores y Sandoval (2014, pp. 325-326). Esta fusión implicó, igualmente, desafíos en las primeras entrevistas debido a la calibración que cualquier instrumento cualitativo sufre con sus primeros usos, perfeccionándose en las entrevistas siguientes; sin embargo, la apertura de determinadas preguntas, así como los énfasis del principio, en la mitad y al final de la entrevista fueron determinantes para dar una estructura clara a la narración.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y diciembre de 2019 y marzo de 2020, en distintos espacios, tanto públicos (cafeterías, plazas, universidades) como en algunas casas de los participantes. De la misma forma hubo una entrevista que por motivos de la crisis sanitaria se tuvo que llevar a cabo de forma remota. La duración de las entrevistas fue entre 45 y 60 minutos.

2.3.1. Consideraciones éticas.

La grabación de los relatos sólo fue posible previa autorización del entrevistado. A través de la lectura y firma voluntaria de un Consentimiento Informado (Anexo III y Anexo IV), en el que se explicitaban sus derechos como participante y los objetivos de la investigación, se me otorgó el permiso de registro y de transcripción (Anexo V). De acuerdo con la Ley

19.628/1999, sobre Protección de la vida privada o Protección de datos de carácter personal, se garantizó la confidencialidad omitiendo cualquier referencia o alusión que pudiese identificar al entrevistado de manera individual, por lo que en el presente documento se mencionan a los participantes desde un código de identificación (Anexo I).

2.4. Técnica de análisis.

El proceso de análisis de los datos recopilados durante el trabajo de campo no estuvo exento de decisiones metodológicas. En los momentos de registro, toma de notas y transcripciones, constantemente se dieron momentos de decisión y de análisis de forma paralela.

Con los diferentes textos generados a partir de las transcripciones de las entrevistas, se decidió optar por un Análisis de Contenido, el cual “consiste en leer un corpus, fragmento por fragmento, para definir el contenido y las categorías pueden ser construidas y mejoradas en el curso de la lectura del corpus textual” (Escalante, 2009, p. 64), este ejercicio metodológico se llevó a cabo con la utilización del software ATLAS.ti, codificando un total de 436 citas a través de 52 códigos diferentes.

La comprensión entre lo individual y lo social (o cómo reflexionar desde lo social a partir de lo individual) fue un desafío, así como un quehacer antropológico, no solo generar códigos para caracterizar la información, sino que generar las reflexiones necesarias para hacer dialogar cada uno de los textos, considerando las tensiones temporales existentes y las distintas significaciones que cada joven le otorgaba a sus trayectorias educativas y laborales.

*

La decisión de utilizar una metodología cualitativa supuso, en algunos momentos, ciertas tensiones que, pudiendo ser comunes dentro del trabajo en ciencias sociales, tales como

la dificultad de conseguir participantes, la constante evaluación de las pautas de entrevistas o hasta la propia realización de éstas a causa del tiempo, el lugar o el mismo estallido social del 18 de octubre que interrumpió por unas semanas el trabajo de campo. Sin embargo, la metodología cualitativa también otorgó potencialidades y beneficios para los análisis posteriores, pues lo principal que se tenía que rescatar de las entrevistas eran los procesos de significación, evaluación, decisión y posicionamiento las y los participantes realizaban sobre sus experiencias vitales, y en gran medida se pudo realizar en profundidad.

PARTE II. Posiciones, hitos y momentos. Analizando las trayectorias.

Había otro Liceo igual, que era Científico-Humanista, que igual postulé, pero no quedé, y en el Técnico me pedían solo una entrevista, entonces fue como "*ya, si me encanta esta idea de las áreas*", cachai, lo técnico en sí, puede ser una posibilidad más, así que la tomé, y a mi familia, bueno, a mi familia, en ese año cuando tomé esa decisión, igual estaba en un proceso de quiebre, y me apoyó. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Las diferentes experiencias vitales que los y las jóvenes compartieron durante el trabajo de campo, y que para el caso de esta investigación se trabajan como trayectorias sociales, provienen de orígenes diversos, más allá de que tengan el factor común de haber pasado por la EMTP. La multiplicidad de características de la muestra a veces tensionaba la generación de un diálogo fluido entre todas las trayectorias, pues algunos llevaban más años de egresados, otros contaban experiencias de maternidad y paternidad, también habían quienes hace tiempo viven sin sus padres, entre muchas otras diferencias. A pesar de esto, existen características generales que hicieron posible observar y escribir sobre este asunto, principalmente vinculados a procesos de elección y decisión que cruzan a la gran mayoría de estudiantes secundarios, que se engloban en la clásica pregunta: ¿qué hacer después de cuarto? Desde ahí surge un primer acercamiento central, que implicó nuevas preguntas y proyecciones, hacia la comprensión general de las diferentes trayectorias estudiadas.

El marco de análisis que se utiliza en la presente investigación se sostiene principalmente desde la propuesta analítica de Óscar Dávila y Felipe Ghiardo (2018), en tanto que se concibe a la trayectoria social como el proceso de posicionamiento de los sujetos, implicando la asunción de diversos roles, constituyéndose como una secuencia de etapas cultural e institucionalmente condicionadas (p. 33). De esta forma, se logra consignar un *modelo biográfico-estructural*, el que promueve una apertura a estudiar los diferentes relatos desde una perspectiva colectiva, suscitando una lectura secuencial de las

trayectorias sociales analizadas, desde el énfasis en las posiciones estructurales que los sujetos van ocupando (Bourdieu, 1988; Flick, 2007; Leccardi, 2002).

Para observar el proceso de posicionamiento, hay que considerar la construcción histórica e institucionalizada de diferentes hitos y momentos que los sujetos van experimentando, con extensiones temporales y espaciales diversas. En esta memoria, se presentan tres hitos y momentos que trascienden a las trayectorias analizadas y que resultan relevantes para generar una narrativa biográfica en la que se pueda reflexionar críticamente tanto el enfoque de las trayectorias sociales como las estrategias de acción que toman los sujetos para ir posicionándose y resistiendo en tales hitos:



Figura 1 *Hitos y momentos analizados*
Fuente: Elaboración Propia.

De esta manera, el cómo se ubican los sujetos en los hitos y momentos, va modelando y diferenciando un posicionamiento estructural (Bourdieu, 1988), que va ir resistiendo a diferentes dimensiones, interdependientes unas de otras, que las van cruzando y que se consideran como fundamentales para los estudios de los cursos de vida (Heinz y Krüger, 2001 en Dávila y Ghiardo, 2018):

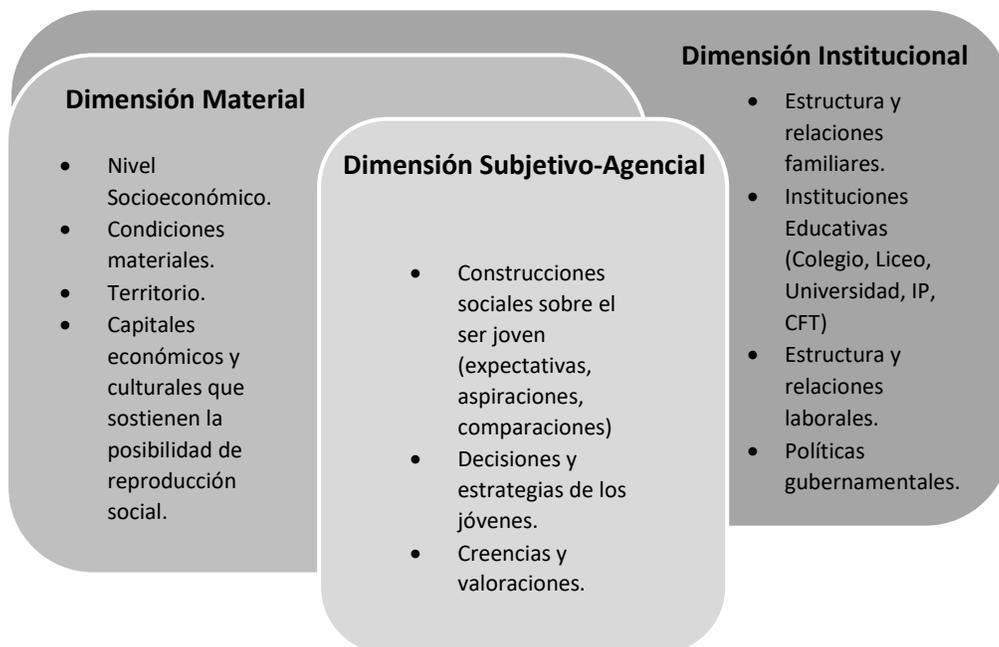


Figura 2 *Dimensiones reflexivas*.
Fuente: Elaboración propia.

Considerando los diferentes hitos y momentos que son analizados a partir de la observación de las dimensiones señaladas, emergen las posiciones que ocuparán los sujetos en sus trayectorias particulares. Si bien la relación entre cada hito y momento es secuencial, para la interpretación de cada posicionamiento se debe tener siempre como referencia la posición de origen (Dávila y Ghiardo, 2018), puesto que en el transcurso siempre existen diferentes disposiciones subjetivas que legitiman las prácticas de los sujetos, es decir, un *habitus* que imbrica cada posicionamiento (Bourdieu, 1988). De esta manera, se perfilan variados posicionamientos que van adoptando los y las jóvenes en relación con los hitos y momentos, posiciones que se van ajustando en medida que dichas dimensiones limitan, condicionan, modelan o facilitan sus desarrollos.

Conforme a ello, el desarrollo de esta segunda parte de la memoria se consagra desde el análisis particular de cada hito o momento y, por lo tanto, en las configuración de las posiciones que ocupan los y las jóvenes:

- En el tercer capítulo se trabaja el hito de la decisión por ingresar a la modalidad TP, y así concluir la Enseñanza Media. Temporalmente, este hito puede ubicarse entre el término de la Enseñanza Básica y en la conclusión de 2° Medio. En la toma de esta decisión se presentan elementos relevantes para considerar el análisis, tales como la influencia de la estructura familiar en las decisiones (dimensión *institucional*), las condiciones materiales y el capital cultural asociado (dimensión *material*), y las intenciones y aspiraciones de los propios jóvenes, así como las expectativas de su entorno sobre su futuro (dimensión *subjetivo-agencial*). Respecto a la EMTP, se van evidenciando las primeras imágenes sobre esta modalidad educativa, así como también algunas relativas al mundo laboral y a la Educación Superior. En la primera sección, se mencionan dos posicionamientos que agrupan las diferentes trayectorias analizadas: por un lado, el primer grupo se denomina “*anclaje a la estructura*”, integrando a quienes adhieren y aceptan los marcos institucionales, principalmente de sus familias, para la toma de decisión por ingresar a la EMTP; por otro lado, se encuentra el grupo denominado “*desanclaje a la estructura*”, que, en una dinámica opuesta, dejan de lado las opiniones familiares y eligen la EMTP en tanto responde a sus intereses personales. En la segunda sección del capítulo, se hacen dialogar estas dimensiones en juego, la *institucional* y la *subjetivo-agencial*, pues comprenden marcos de interpretación de lo social que van más allá de la decisión por optar por la EMTP.
- Luego, en el cuarto capítulo, se trabaja sobre el momento de la experiencia en la EMTP, período que abarca dos años, 3° y 4° Medio. La influencia de la estructura familiar sigue presente, sin embargo, son los distintos actores que componen la institución educativa que adquieren relevancia en este momento, como los docentes, compañeros y directivos, junto con la formación técnica recibida, la infraestructura presente y el desarrollo de la práctica profesional, hito cúlmine de la

EMTP. De esta forma, en la primera sección se ubican las valoraciones, tanto positivas como negativas, que ejercen las y los egresados sobre la institución educativa (docentes y directivos principalmente), la formación técnica recibida (la aplicación del currículum en sí misma) y sus experiencias en torno a la práctica profesional, las cuales complementan sus decisiones futuras, no limitándolas, pero sí otorgándoles sentido y fundamento. También, y en la segunda sección del capítulo, dialogan los proyectos de vida después del egreso, sus repercusiones en los diferentes planos analizados y los soportes que intervienen en su realización. Para comprender este fenómeno se continúa con la tipología del capítulo anterior, en tanto se diseñó un plano cartesiano dónde se ubican a las y los egresados en función de su *anclaje o desanclaje a la estructura* (Eje X) y de su *continuidad general o descarte Técnico-Profesional* (Eje Y), respecto a sus proyectos post-egreso, visibilizando 4 nuevas tipologías de trayectorias. Posteriormente, se elaboró un segundo plano cartesiano desde la ampliación del primer cuadrante del plano anterior (*desanclaje a la estructura/Continuidad general TP*), esta vez en función del *descarte o continuidad laboral TP* (Eje X) y de la *continuidad o descarte académico TP* (Eje Y), visibilizando 4 nuevas tipologías de trayectorias para la comprensión de los proyectos de egreso de los y las jóvenes participantes.

- Por último, en el quinto capítulo se encuentra al sujeto joven fuera de los límites institucionales propios del Colegio o Liceo, el hito referido es el egreso de la EMTP y su posterior vínculo con el mercado laboral y/o la ES, según corresponda. Temporalmente, es la posición más disímil entre cada caso, pues algunos llevan más tiempo *fuera* que otros, no obstante, se destacan continuidades e intermitencias, asociadas a la especialidad técnica elegida en la EMTP, observaciones retrospectivas de cada joven sobre sus aspiraciones previas y los alcances actuales, así como las dificultades y oportunidades que han tenido en la

construcción de sus proyectos de vida. En la primera sección se revisa el primer año de egreso, y se cuestiona si éste respondió a los proyectos categorizados y analizados en el capítulo anterior, se observan cumplimientos absolutos en algunos casos, así como nuevos escenarios que algunos jóvenes tuvieron que experimentar, como diferencias en la carrera que querían estudiar o en sus planificaciones laborales. En la segunda sección se discute la idea de la linealidad en las trayectorias presentadas, se trabaja este concepto desde algunos postulados de la antropología del tiempo y las ontologías occidentales, el cómo las y los jóvenes transitan sus propias trayectorias, conduce a una reflexión sobre las formas de razonar y conocer sus proyectos, aspiraciones y evaluaciones, desde una comprensión integral entre el pasado, presente y el futuro. En la última sección del capítulo, la discusión se abre hacia comprender, de una forma exploratoria, las trayectorias analizadas a partir de una perspectiva de género y cómo las distintas reflexiones sobre la linealidad del tiempo son diferenciadas entre hombres y mujeres.

El modelo de análisis presentado permite generar una lectura clara y eficiente sobre las particularidades de cada trayectoria a la luz de la identificación de las estrategias de acción y, por ende, de los posicionamientos que cada sujeto va ocupando en los diferentes hitos y momentos en observación. Cabe destacar, nuevamente, la noción de *habitus*, pues el conocimiento de cada forma de ubicarse en los espacios implica también una serie de disposiciones, o esquemas cognitivos, a considerar, relativos a particulares formas de reflexionar y actuar.

Tengo seis hermanos, y de los seis, cinco tenemos carrera Técnico Nivel Medio, por ejemplo, mi hermano mayor es Técnico en Mantenimiento Industrial, tengo otro hermano que es Técnico en Mecánica Automotriz y otros dos que son Técnicos en Contabilidad, y yo Técnico en Administración de Empresas. Y entonces, como yo sé igual que en caso de que no lograra, no sé po, entrar a la Educación Superior, tenía que trabajar, entonces el método era como hacer una carrera, ahí bajo la manga. (Hombre, 25 años, Administración)

Como se señaló en un comienzo, los y las jóvenes comparten orígenes muy diversos, sin embargo, el cómo se enfrentan a determinadas situaciones de decisión y elección, hace que tengan más cosas en común, de la misma forma esto sucede con los posicionamientos que van tomando en sus trayectos. Dichas posiciones pueden alimentarse, o encontrar sentido, en las redes de relaciones sociales que van forjando tanto por fuera como por dentro de la institución educativa en la cual están terminando su Enseñanza Media. El trabajar caso a caso implica, por ende, una profundización que va más allá de lo conceptual y del oficio de categorizar, sino que supone una constante contrastación de si los códigos empleados para nombrar son capaces de rescatar algún sentido de lo que cada trayectoria personal transmite.

CAPÍTULO 3: Ingresar a la modalidad Técnico-Profesional: razones, estrategias y capitales implicados.

Según estudios recientes sobre los procesos de elección de escuelas en diferentes clases sociales chilenas, se ha concluido, en general, que existiría un vínculo estrecho entre el tipo de escuela que se elige y la estructura de clase predominante (Bellei et al., 2016; Canales, Bellei, et al., 2016; Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). No obstante, de igual forma se observa que familias de sectores bajos optarían por colegios de pago, principalmente en la Enseñanza Media, así como también establecimientos que estén fuera de sus barrios, “así, los alejan de los peligros del entorno, a la vez que favorecen su socialización con estudiantes de realidades menos empobrecidas” (Bellei et al., 2016, p. 101).

La EMTP se configura como una “salida sensata” para los sectores populares (p. 103), debido a que esta modalidad educativa responde a expectativas realistas, como la inserción temprana al mundo laboral. De esta manera, el hito analizado a continuación es relevante en la medida que remarca el comienzo de determinada trayectoria educativa a través de la decisión de optar por la modalidad TP, en la que se involucran discursos sobre aquel presente y el imaginado futuro, imágenes externas, principalmente de la institución familiar, e idearios personales que se vinculan en diversos procesos de negociación.

De manera inicial se pueden establecer dos tipos de posicionamientos que los sujetos han ido desarrollando referidos al presente hito. Por un lado, encontramos a quienes se han posicionado fuertemente anclados a la estructura, *material e institucional*, que condiciona sus decisiones, o bien, éstas se encuentran enteramente cruzadas y comprendidas por las dimensiones señaladas, en este ámbito los mandatos familiares, principalmente de los padres, son los que en una relación asimétrica, obligan, convencen o determinan los pasos

a seguir; por otro lado, están quienes han desarrollado proyectos personales, y sus condiciones materiales e institucionales no interfieren de forma tan rígida, logrando un desanclaje de la estructura. Si bien existen matices entre los casos estudiados, es posible, y teóricamente necesario, distinguir al menos dos posicionamientos para la comprensión general de las trayectorias investigadas.

3.1. Posicionamientos estructurales

Cabe recordar que se han definido los posicionamientos estructurales como la disposición que toman las y los sujetos con relación a diferentes hitos y momentos a través de sus trayectorias personales, las cuales se encuentran en constante tensión con sus contextos materiales, institucionales y subjetivos. Para el caso de este capítulo, en que nos ubicamos en el proceso de decisión por ingresar a la EMTP, se pueden definir dos tipos de posicionamientos que se han venido gestando hasta acá:

➤ Posicionamiento de anclaje a la estructura: De los 10 casos presentados en esta investigación, sólo 3 vendrían a cumplir con las características de este tipo de posicionamiento⁶. Aquí existe una decisión tomada enteramente por las condiciones socioeconómicas y familiares, es decir desde una observación realista a las dimensiones *material e institucional*. Esta decisión la pueden tomar tanto los adultos, al ser quienes sostienen la vida material de los jóvenes en ese momento, como también los mismos jóvenes cuando reconocen su realidad como adversa para continuar otro camino que no fuese la EMTP, ergo la posibilidad de un temprano ingreso al mundo laboral.

Por ejemplo, la experiencia de “Mujer, 24 años, Administración”, viene a retratar este tipo de posicionamiento. Nacida y criada en la comuna de Cabildo (Región de Valparaíso), reconoce que cuando estaba por terminar la Educación Básica la única opción era proseguir

⁶ Mujer, 23 años, Gastronomía; Mujer, 24 años, Administración; Hombre, 25 años, Administración.

sus estudios en un liceo municipal, pues no había ninguna posibilidad económica de que su familia invirtiera en un colegio particular. De esta forma, y particularmente su madre, ya que conforman un núcleo monoparental, donde la ausencia paterna es relevante respecto al pago reducido e intermitente de la pensión de alimentos, es la que decide por cuál de los dos liceos existentes en la comuna su hija continuará sus estudios. Así, también define de antemano la especialidad, en este caso Administración, señalando que es *“pa que tengai un respaldo”*. La joven reconoce que, en el momento de decisión, ella no tenía ningún conocimiento ni interés particular para ordenar su futuro en contraposición con lo definido por su madre, así que no hay mayores actitudes o prácticas para incidir sobre la elección sobre su Enseñanza Media, también reconociendo su propia realidad socioeconómica que le impedía pagar por su educación:

O sea, yo no lo decidí, lo decidió mi mamá. Es que yo no sabía qué quería hacer realmente po, como no tenía decidido nada, como que a mí me dio lo mismo en su momento, y mi familia no tenía plata pa' pagar un colegio privado, ni siquiera subvencionado. (Mujer, 24 años, Administración)

Por otra parte, encontramos lo relatado por “Hombre, 25 años, Administración”, joven que ingreso a mitad de 2° Medio al Liceo Técnico de su comuna de Pirque (Región Metropolitana), después de haber comenzado la Enseñanza Media en un colegio confesional. Si bien la decisión por esta modalidad fue de él, teniendo la opción de entrar a CH, opta por TP pues reconoce que, por las condiciones materiales de su familia, esta opción le traería mayores posibilidades de surgir laboralmente, pues no podía asegurarse el acceso a la Educación Superior al término de su Enseñanza Media. Esta se presenta como una decisión aprehendida desde la observación crítica del hito en cuestión, cruzado por las dimensiones dominantes.

➤ Posicionamiento desanclado a la estructura: Aquí se pueden ubicar, con algunos matices, los 7 casos restantes⁷, compartiendo muchos puntos de encuentro. La dimensión *subjetivo-agencial* adquiere mayor relevancia, pues en este tipo de posicionamiento los jóvenes se ubican desde la autonomía por decidir, o sea, siendo agentes que determinan y configuran sus proyectos personales, los cuales encuentran en la formación TP su realización. En ese sentido se percibe una autonomía en ascenso, pues observan desde ya el futuro post-egreso de la Enseñanza Media como un escenario de cambio de sus realidades, y no como un contexto lejano de ser modificado como en el posicionamiento anterior.

Aquí, lo relatado por “Hombre, 20 años, Gastronomía” puede ejemplificar este tipo de posición. Un joven que siempre le interesó el área gastronómica, encontró en la EMTP la forma de acceder a ella tempranamente y proyectarse en el mundo laboral. En su núcleo familiar tuvo vasta aceptación y en ningún momento fue un tema problemático la cuestión económica u otros elementos estructurales. De esta manera, ingresa a un liceo municipal en la comuna de Pucón (Región de La Araucanía), que, según lo que él sostiene, era uno de los que tenía las mejores cocinas a nivel nacional.

Por otra parte, se puede observar el caso de “Mujer, 21 años, Gastronomía”, joven que egresó del mismo establecimiento educacional que el caso anterior, pero de cohorte distinta, cuenta que su familia quería que cursara su Enseñanza Media en un colegio de modalidad CH, el mismo al que asistía su hermana, sin embargo, ella evitó esa posibilidad real, y optó por la educación municipal a través del liceo TP del cual finalmente egresó de la especialidad de Gastronomía. Ella es clara y menciona que siempre había querido optar por la Educación Superior Universitaria, y asumía totalmente que la formación TP en ese

⁷ Mujer, 22 años, Contabilidad; Mujer, 24 años, Gráfica; Mujer, 21 años, Gastronomía; Hombre, 22 años, Gastronomía; Hombre, 21 años, Contabilidad; Hombre, 20 años, Edificación; Hombre, 20 años, Gastronomía.

liceo no le entregaría las herramientas para ello. Con esta advertencia, prefiere optar por la EMTP para culminar su Enseñanza Media.

*

La configuración general de las trayectorias que se pueden observar, desde un entendimiento dualista de la teoría de la estructura y la agencia, procede a indagar sobre las relaciones que se producen entre los intereses personales de los jóvenes y el *respaldo* que encuentran en discursos externos, en este caso, en sus padres; y, también, sobre la prefiguración de ciertas estrategias de acción (las tomas de decisión), desde las condiciones materiales e institucionales existentes, que se apoyan en el éxito asegurado (o el seguro efectivo) de un modelo de desarrollo, como la EMTP y sus objetivos de educación para el trabajo (Bustos y Quintana, 2010).

Las posiciones comentadas en este capítulo no solo buscan aportar a una comprensión inicial sobre las trayectorias, que claramente será complementada con las posiciones analizadas en las próximas páginas, sino que también, en sí mismas, ofrecen la posibilidad de proyectar tendencias de trayectorias que van a acompañar a las y los jóvenes en sus decisiones y evaluaciones siguientes. El uso de la clásica dicotomía estructura/agencia permite sugerir continuidades y cambios en las trayectorias previstas.

3.2. Entre lo instituido y lo subjetivo.

Las y los entrevistados son conscientes tanto de sus situaciones socioeconómicas como de los niveles de participación y decisión que tienen sus familias en sus proyectos educativos, de esta manera se expresa la triada entre el nivel *material, institucional y subjetivo-agencial* en la adscripción a la modalidad TP. En este plano, se pueden apreciar diferencias marcadas por el género, las características propias de cada sujeto, los proyectos personales, etcétera; de esta forma, se apunta hacia analizar esas diferencias,

jerarquías y supuestos que surgen en el momento de elegir el tipo de formación, como nociones previas que se pueden fundar por experiencias cercanas, información recogida a través de medios de comunicación, u otorgada por los mismos establecimientos de origen.

Por un lado, se aprecia que las condiciones económicas de las familias fueron relevantes en la elaboración de las aspiraciones de varios jóvenes, pues destacan que la situación de ese momento no otorgaba muchas posibilidades de una movilidad social ascendente. La mayoría de los escenarios que relataron los y las jóvenes en las entrevistas dan cuenta de contextos sociales difíciles, como situaciones de quiebre familiar, hacinamiento, trabajos precarios de los padres, entre otros, lo que implicaba asegurar un medio que permitiera, en un futuro cercano, una pronta inserción laboral, y, por ende, un ingreso económico temprano; de esta forma, la EMTP, desde su propuesta político-pedagógica, respondía a las necesidades contingentes de los grupos familiares:

Aun así, decidí irme al Técnico, porque igual en el fondo yo sé mi realidad, o sea, lo que era en ese momento, de que no me podía asegurar, quizás, no sé po, entrar a una universidad o tener, no sé, alguna carrera, entonces tenía como una as bajo la manga, por así decirlo y estudiar la administración técnico-profesional. (Hombre, 25 años, Administración)

Mi familia no tenía plata pa' pagar un colegio privado, ni siquiera subvencionado [...], entonces mi mamá dijo "*no, quédate en este y te metimos a Administración, como pa' que tengai un respaldo*". (Mujer, 24 años, Administración)

Es que en la casa era "*si te cambiamos a un colegio técnico es pa que saquís una carrera po, pa eso te dejai en el colegio que esta*". (Mujer, 23 años, Gastronomía)

Esta percepción de la EMTP como un "*respaldo*" o un "*as bajo la manga*", da cuenta de un imaginario asociado, principalmente, a la idea de un futuro tangible por medio del conocimiento de un oficio y la adquisición de un título profesional que lo respalde; la metáfora del "*as bajo la manga*", encubre en sí mismo un dispositivo eminentemente estratégico, en algún momento puede ser necesaria, como también puede que nunca se utilice, pero genera seguridad al saber que estará siempre disponible. Otras lecturas aluden a una jerarquización, o priorización, de ciertos pisos que se tienen que cubrir, tanto teórica como prácticamente, para el desarrollo, finalmente, de la decisión por ingresar a la EMTP.

Por otro lado, y dialogando con el anterior, son los intereses particulares de cada joven los que movilizan la decisión por optar a la EMTP. Las definiciones y opiniones asumen mayor importancia en cuanto se escoge la formación técnica, pues coincide con proyectos de vida previamente elaborados:

Yo siempre he querido estudiar lo que es Gastronomía, por eso yo decidí meterme a ese Liceo [...] me apoyaban y sabían que era lo que me gustaba, siempre me apoyaron, mi mamá, sobre todo, siempre me apoyó en que estudiara lo que a mí me gustaba. (Hombre, 20 años, Gastronomía)

Siempre me gustó [...] me interesaba un poco el tema, entonces decidí estudiar en un colegio Técnico-Profesional, posteriormente iba a hacer un preuniversitario para poder entrar a una universidad a estudiar, lo que era auditoría y posterior. (Hombre, 22 años, Contabilidad)

Aunque al parecer la situación económica familiar no resulta un riesgo del cual estar alerta para la definición de los proyectos personales, ambas dimensiones, la material y la subjetiva, llegan a ser complementarias en la mayoría de los casos desde el desarrollo teórico de cada una. Esto se evidencia a través de la dinámica interna de la construcción de los proyectos, pues, en general, se encuentran ensamblados en una tensa relación dialógica, donde en algunos casos los proyectos personales prevalecen por sobre el condicionamiento material e institucional, y viceversa. Si desde lo material e institucional, el hecho de obtener un título profesional se considera un primer escalón para una futura inserción laboral y estabilidad económica, desde los proyectos personales la formación técnica en sí misma se establece como un primer escalón para un desarrollo profesional y personal.

De esta manera, por ejemplo, se puede comprender la toma de decisión desde múltiples propósitos que se relacionan con los proyectos personales. En algunos casos se entiende como la base para proseguir estudios superiores, tanto universitarios como técnicos, vinculados a esa especialidad (Hombre, 20 años, Gastronomía; Hombre, 22 años, Contabilidad; Mujer, 22 años, Contabilidad), así como ingresar al mercado laboral con esos conocimientos técnicos (Mujer, 23 años, Gastronomía; Hombre, 20 años, Edificación). En

otros, es más ligado a una atracción por la modalidad educativa en sí misma, que también se comprende desde un descarte de la modalidad CH, por ejemplo: “no sé, Científico-Humanista, muchos ramos, quería algo más práctico” (Hombre, 22 años, Gastronomía):

De hecho, mi familia quería que yo estudiara en un Científico-Humanista, pero el Científico-Humanista bueno en el que querían que yo estudiara se pagaba y era católico, y ahí tengo dramas con ese tema [...] Había otro Liceo igual, que era Científico-Humanista, que igual postulé, pero no quedé, y en el Técnico me pedían solo una entrevista, entonces fue como "ya, si me encanta esta idea de las áreas", cachai, lo técnico en sí, puede ser una posibilidad más, así que la tomé, y a mi familia, bueno, a mi familia, en ese año cuando tomé esa decisión, igual estaba en un proceso de quiebre, y me apoyó. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Cabe destacar que, en las decisiones fundadas por las dimensiones *material e institucional*, también se propone un proyecto que, si bien se puede contraponer o no a los mismos proyectos personales de cada joven, tiene su origen en un balance de las condiciones materiales. De esta forma, se puede destacar un proceso de negociación bajo la toma de decisiones, donde también existen discursos familiares que enfatizan sobre las dificultades socioeconómicas y responden con un proyecto desde lo TP para incidir en una movilidad social ascendente (hacia lo máximo) o una mantención de una realidad conocida (hacia lo mínimo).

En esta misma línea, en los casos que la decisión fue, aparentemente, exclusiva del o la joven, se aprecia una contención y apoyo familiar permanente, que se destaca durante toda la educación secundaria. Es en este ámbito que se pueden evidenciar puntos de diferencia entre una trayectoria y otra, esta seguridad y confianza del grupo familiar también se respalda por la presencia de sujetos que se constituyen como referentes sociales en el momento de decidir sobre continuar con una formación técnica o descartarla.

*

Los dos posicionamientos descritos en este capítulo, desde los cuales los y las jóvenes toman ubicación para referirse a sus experiencias en el hito de la toma de decisión por

ingresar a la EMTP, en alguna medida pueden parecer bastante dicotómicos, sin embargo, la operación central, que se relaciona con el anclaje y desanclaje de la estructura, abre las posibilidades de comprender estas categorías desde una sincronía permanente. La estructura se puede entender como una manifestación conocida, que para el caso de este hito se vincula intensamente con la institución familiar y los contextos económicos y socioculturales que la circundan, un ir y venir hacia ella resulta cotidiano.

La decisión por ingresar a la EMTP no es casual, sino que trasciende de manera concreta los distintos proyectos personales y familiares. Es pertinente tomar la estrategia por optar por la EMTP no tan solo como la puerta de entrada a una modalidad educativa particular, sino que a todo un imaginario que poco a poco las y los jóvenes fueron experimentando durante los dos últimos años de la Enseñanza Media. Ahora, observar el transcurso de ese tiempo implica poner en cuestión las voluntades anteriores que se hicieron parte de escoger este tipo de formación, por lo que las categorías de posicionamiento se tienen que considerar móviles y flexibles.

CAPÍTULO 4: Posicionándose desde la experiencia educativa. Valoraciones sobre la EMTP.

Para el tema del ámbito como estudiar a futuro no nos preparaban, porque no era su orientación principal. En los Técnico-Profesional te preparan directamente lo que es el campo laboral directo. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Estudiando en un colegio particular subvencionado de Puente Alto, las palabras del joven citado condensan la percepción de la totalidad de las y los participantes en esta memoria. En su experiencia particular, este joven destaca positivamente la pedagogía de la formación TP, en tanto fortalece de manera focalizada la obtención de conocimientos y técnicas para desenvolverse en un ámbito específico, sin embargo, también lamenta que en este currículum técnico no se comunique ni motive sobre posibilidades de continuación de estudios de otras áreas, o que no se salga de la correlación unidireccional con Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.

En el presente capítulo se busca dar cuenta de la formación TP desde la observación y valoración que los propios egresados de esta modalidad expresan en las conversaciones realizadas, así como también comentar sobre la posición en la que se encuentran en el momento previo al egreso de la EMTP. La atención es concentrada principalmente en la dimensión *institucional*, y cómo esta es tensionada por la dimensión *subjetivo-agencial*, pues son los límites de la infraestructura, las normas y actores educativos quienes van estableciendo ciertos imaginarios sobre la EMTP que se ven reflejados en el Liceo o Colegio, los cuales son valorizados por los y las jóvenes, positiva, neutral y negativamente.

En la institucionalidad educativa no solo se encapsula una forma particular de relacionarse, sino que también existe un currículum que es evaluado por los y las jóvenes. Aquí, de una forma más crítica, se analiza la formación técnico-profesional recibida, sus potencialidades y falencias, cristalizadas desde relatos particulares, se posiciona un discurso general de

que la EMTP está en deuda con la formación de sus estudiantes. Una evaluación, ya sea de comparación, sanción o de positiva valoración, no surge desde una realidad insustancial, sino que responde a una determinada experiencia vivida (Boltanski, 2014), por lo que es de suma importancia retroceder a una observación analítica de la trayectoria escolar, personal y social, y así comprender de una forma la experiencia escolar. En las primeras páginas de este capítulo se destacan las diferentes valoraciones que ejercen los y las jóvenes sobre la institución educativa, la formación recibida y la práctica profesional, experiencia laboral que comparten la mayoría de los y las entrevistadas, resultando propicio su análisis en tanto frontera entre la EMTP y el mundo laboral.

Posteriormente, y en base a las valoraciones y evaluaciones descritas por los sujetos, la discusión se canaliza a través de entender los posicionamientos que los y las jóvenes recurren previo a su egreso de la modalidad TP. Aquí se cruzan, para generar una continuidad discursiva, los posicionamientos sobre el anclaje a la estructura descritos en el capítulo anterior, con las intenciones de continuar académica y/o laboralmente con la especialidad que cursaron en la EMTP. Los posicionamientos en este capítulo vienen a ser diversos y agrupan diferentes casos, ubicándose en cuadrantes al interior de un plano cartesiano sujeto a las variables mencionadas, de anclaje y desanclaje a la estructura, y continuidad o descarte del ámbito TP.

4.1. Evaluando y desvalorizando la experiencia de la EMTP.

4.1.1. Sobre la institución educativa.

Los juicios más importantes que realizan los y las jóvenes sobre la institución educativa de la cual fueron parte se fundan, entre otros elementos, por las expectativas que tenían sus colegios o liceos, sobre ellos como estudiantes, es decir, es posible rescatar una observación de segundo orden, en la medida que los y las jóvenes reflexionan, y valoran,

a partir de las valoraciones de sus instituciones educativas, permitiendo una heterorreferencialidad entre percepciones, conocimiento y acciones (Luhmann, 1998). Este modo de pensar institucional hace comprender una retórica sobre las posibles, y acotadas, trayectorias que se pretendía que los y las jóvenes fueran siguiendo, es decir, a través de un marco de expectativas institucional que constaba, principalmente: de un desarrollo unidireccional hacia cursar alguna carrera en la Educación Superior Técnico-Profesional, en el mejor de los casos la misma especialización de la EMTP, como efecto a esta expectativa se encuentra el olvido en la preparación de pruebas de admisión a la Educación Superior, sistemas que se preocupan especialmente en los accesos a Universidades; fomentar la pronta inserción laboral, a veces por medio de convenios con los lugares de práctica profesional.

Por un lado, se pueden identificar comentarios negativos y desalentadores por parte de docentes y directivos hacia los estudiantes, en los que se destaca transversalmente la ausencia de la esperanza en el acceso a la Educación Superior Universitaria, estigmatizando a la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) e indicando que será la única opción a la que podrán ingresar:

Teníamos el orientador o el director, de repente se tiraban comentarios como, no sé po, una vez les pedimos que nos trajeran Universidades, porque nos llevaban CFT, Institutos y Fuerzas Armadas, como pa' lo que podíamos hacer después, cachai, y una vez les pedimos universidades y nos dijeron "*pero si ustedes son mano de obra*", o sea, como por qué les vamos a traer algo en donde ustedes no van a llegar. (Mujer, 24 años, Administración)

Una de las profesoras dijo, como onda, no sé po, "*si quieren estudiar Gastronomía y salen con lo que tienen acá, se van a cagar de hambre, tienen que seguir estudiando, de preferencia en el Culinary*", porque nos iban a tomar más en serio que si salíamos del DUOC, del INACAP, de cualquiera de esas partes. (Hombre, 22 años, Gastronomía)

Creo que ningún profe tuvo como, es que igual es difícil, tuvo como la esperanza de que alguien entrara de por sí por PSU a la Universidad. [...] Entonces sí, era complicado, en realidad. Creo que hubieron compañeros míos que entraron a la Cato de Temuco por PACE⁸, y creo que solo hay una hoy en día que sigue estudiando. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

⁸ Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Actualmente es implementado por 29 Universidades, un CFT y un IP, realizando actividades de preparación en 3° y 4° Medio, y de acompañamiento en el primer año de Educación Superior. El objetivo del PACE

También, respecto a la desvalorización de la formación técnica, es posible identificar una tendencia a la sobrevaloración de la formación universitaria, la cual responde a un imaginario social ampliamente difundido históricamente, en el sentido de que los docentes, directivos, y algunos de los jóvenes entrevistados indican, “siempre quise entrar a una [Universidad] a estudiar [...] nunca estuvo en mis planes un CFT o un Instituto Profesional [...] nunca fue una opción, ni siquiera la opción Z fue” (Hombre, 21 años, Contabilidad), y conciben a la Universidad como un espacio sólo apto para quienes tengan competencias particulares, las cuales se definen en torno al rendimiento académico.

Más allá de esta dualidad, también existe la idea de que la EMTP forma parte de una serie de peldaños que van en ascenso hacia la formación Universitaria, siendo el paso por la ESTP un requisito o una fórmula mucho más accesible para posteriormente llegar a la Universidad.

La directora del colegio hizo charlas con todos los estudiantes de los colegios Técnico-Profesional de 4° Medio, y ella incentivaba a que los alumnos se fueran a los Institutos Profesionales a ser técnico, decía “*yo no recomiendo a que vayan, a ser tiren de una a lo que es Universidad*” – dijo – “*porque no se van a adaptar*”. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Refiriéndose a la formación técnica, la desvalorización también se comprende desde la ausencia de un sistema de acompañamiento vocacional, pues más allá de que los colegios y liceos organicen ferias “universitarias”, que aunque se destacan entre los jóvenes, mencionan que hay una presencia mayoritaria de IP y CFT, frente a pocas o ninguna Universidad, no existía un programa interno para resolver dudas en torno a qué especialidad escoger o qué hacer después de 4° Medio: “yo tenía trece carreras pa' elegir, dentro de esas trece nunca hubo una buena, o sea, como que no nos orientaron bien lo que quería cada alumno, si no fue como ‘elige lo que te gusta y estudiai’” (Mujer, 23 años, Gastronomía).

es promover la equidad de estudiantes destacados de la EM que provienen de contextos vulnerables. Ministerio de Educación – PACE. Disponible en: <https://pace.mineduc.cl/>

Por otro lado, es posible identificar experiencias más positivas relacionadas con la institución educativa, como la de una joven y su participación en el Centro de Alumnos de su Liceo, desarrollando proyectos solidarios en la comunidad (Mujer, 21 años, Gastronomía), la vivencia del proceso de embarazo de una joven durante II° Medio y el respaldo que le otorgó su Colegio (Mujer, 24 años, Gráfica) y buenos rendimientos académicos, de distintos jóvenes, que posibilitaban un trato y relación diferenciada con los docentes (Hombre, 21 años, Contabilidad; Hombre, 25 años, Administración; Mujer, 24 años, Administración). Si bien estas experiencias han sido positivas en las trayectorias presentadas, asumir que por ellas su valoración general sobre la EMTP sea más positiva implicaría jerarquizar las valoraciones que ejercen los y las jóvenes sobre diferentes ámbitos que se encuentran evaluando, como el currículum, la relación con docentes, directivos y compañeros, y la práctica profesional, es decir, de toda las relaciones preestablecidas en la institución escolar.

A pesar de que no existe una tendencia generalizada a alguna experiencia percibida como positiva, se puede destacar que en algunos casos se comparte la importancia de docentes específicos, configurándose como actores claves en su tránsito por la Enseñanza Media, motivándolos a proseguir estudios superiores:

De hecho, yo entré a estudiar porque mi profe jefe de 3° y 4° Medio como que me decía "usted tiene que estudiar, usted tiene que estudiar", y a todos nos decía "chiquillos estudien, porque ésto sí les va a servir para una trayectoria laboral, de cierta forma, semi-estable, pero la idea es que estudien, que sepan, que viajen, qué sé yo". (Mujer, 24 años, Administración)

Así como también,

Por ejemplo, hay un profe que me hizo clases en 1° y 2°, fue súper buen profe hasta 4° Medio, yo necesitaba alguna ayuda, algo, siempre estaba ahí, un apoyo súper [...] nada que decir, tú necesitas ayuda, conversar con alguien, ellos siempre están ahí. (Mujer, 23 años, Gastronomía)

La relación con la institución educativa está solapada cuando se refieren a los directivos, pues es evidente en sus relatos que la relación con éstos es distinta a la que tienen con sus docentes, puesto que ellos están más cerca de la cotidianidad escolar de los estudiantes,

posicionándose como agentes próximos a sus aspiraciones futuras, tanto como detractores y posibilitadores, existiendo, en ese sentido, diversas experiencias con el cuerpo docente. Por parte de los directivos no se encuentran tantas menciones, quizás por la relación distante que genera esta posición con los estudiantes; aun así, las referencias que exponen son significativamente relevantes, pues se posicionan como la “institucionalidad” práctica y sustentadora del discurso escolar.

Si bien las experiencias presentadas están permeadas por subjetividades y acontecimientos particulares, como problemas de salud (Mujer, 23 años, Gastronomía; Mujer, 24 años, Administración; Hombre, 20 años, Edificación), episodios de bullying (Mujer, 23 años, Gastronomía; Mujer, 24 años, Gráfica) o de quiebre al interior de sus familias (Mujer, 21 años, Gastronomía; Hombre, 22 años, Gastronomía), es posible, y necesario para su comprensión sistémica, salirse de la pura subjetividad que aparentemente puede existir en una trayectoria individual, y polarizar al punto de la sumisión frente a estructuras institucionales, como la familia y la escuela, que encuadran los límites posibles en la construcción de expectativas, y por lo tanto, de las mismas trayectorias.

En ese sentido, las diferentes trayectorias se conectan entre sí al evidenciar las tres dimensiones en cuestión (*material, institucional y subjetivo-agencial*) en las que se desprenden estrategias calculadas en base a evaluaciones, valoraciones o juicios, que los y las jóvenes realizan de su propio tránsito social, jerarquizándolas y destacando unas sobre otras, constituyendo una dinámica cultural relevante para este grupo en estudio.

4.1.2. Sobre la formación recibida.

Los y las jóvenes indican, en su mayoría, que la formación en la EMTP les entrega una base y las herramientas necesarias para cumplir con los requerimientos mínimos de sus respectivas especialidades, cuestión que comprueban en su práctica profesional y sus

primeras experiencias laborales; sin embargo, la formación sigue siendo muy hermética, pues no existe una vinculación entre el currículum de la EMTP con los conocimientos que comienzan a adquirir en la Educación Superior. En ese sentido, sumando más experiencias laborales y formativas, dan cuenta que el currículum de la EMTP queda desactualizado en torno a las herramientas tecnológicas y formas de hacer vigentes en cada especialidad técnica:

Qué pasaba con el colegio técnico, [...] es subvencionado, tiene pocos recursos, que no tiene estos software, entonces, ¿cómo lo practican con los niños?, es con estos métodos antiguos, pero ¿qué pasa?, que, al llegar al momento de poner a un chiquillo en una oficina, el niño queda helado porque no sabe ocupar un software, no sabe ocupar, por ejemplo, ocupar un Excel, ocuparlo a un nivel más avanzado. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

Así como también,

Obviamente en el término de que cuando te metís en un Técnico-Profesional te sacan hasta Educación Física, o sea, tenís menos horas de inglés, de Lenguaje, incluso de Historia, cachái. Entonces, nosotros teníamos otros ramos de la especialidad, en fin, no te servían como de forma académica, no te servían pa' entrar a la universidad. (Mujer, 24 años, Administración)

Sobre esta premisa, se ratifica que la formación Técnico-Profesional del nivel secundario, responde a una vinculación, la cual siempre puede mejorar, con los planes formativos que se dictan en CFT e IP, así como en las Universidades Técnicas. Adicionalmente, los egresados, en su mayoría, también revelan que hay una ausencia de formación laboral focalizada, pues sólo el relato de "Mujer, 22 años, Contabilidad", indica que recibió asignaturas que la prepararon exclusivamente para el desarrollo de habilidades blandas y herramientas laborales, como la presentación personal ante una entrevista de trabajo, la redacción del currículum, entre otras. Dicha formación, al no presentarse como focalizada, fue transversal a todas las asignaturas de la especialidad, con énfasis distintos, que según la mayoría de los y las jóvenes, pudieron adquirir algunas herramientas que les sirven hasta el día de hoy:

Como que transversalmente se trabajaba en temas, no sé po, el currículum, a mí me enseñaron a hacer currículum. Recuerdo que en clases de portugués a mí me enseñaron a cómo hacer RCP, Heimlich. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Sí, todo el rato, para ver el tema de los impuestos, de saber, no sé po, desde cosas de que uno compra, el IVA, qué significa el IVA, o, no sé po, liquidaciones de sueldo, qué significa cada cosa, nadie te mete el dedo en la boca, por así decirlo, con esas cosas. Saber cómo esas cosas más técnicas. (Hombre, 25 años, Administración)

Lo anterior remite a constataciones valorativas distintas en función de hechos y procesos vividos. No obstante, existen hitos generales al interior de todas las trayectorias presentadas, principalmente los que tienen relación al ámbito educativo y laboral. De esa forma, se pueden destacar ciertas potencialidades que la modalidad TP presenta a sus estudiantes como “herramientas” para adherirse al mundo laboral:

Yo creo que varios de los que entramos, ponte tú, a los Técnicos, era básicamente porque queríamos tener un respaldo, en caso que no pudiéramos estudiar, teníamos un respaldo laboral, un currículum, cachai. (Mujer, 24 años, Administración)

Como yo sé igual que en caso de que no lograra, no sé po, entrar a la Educación Superior, tenía que trabajar, entonces el método era como hacer una carrera, ahí bajo la manga. (Hombre, 25 años, Administración)

El acceso temprano a un sistema económico y productivo determinado parece ser una de las razones principales de los y las jóvenes, o de los padres, que escogen la EMTP para terminar su Enseñanza Media; acompañado de una temprana estabilidad laboral, el título obtenido se ve como un complemento útil:

Tengo sólo actualmente el título Técnico TP, y gano más lucas de amigos que tienen ya el título Técnico Superior. Gano más lucas que ellos y tengo más experiencia, y estoy, de repente, mejor que ellos mismos. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Es que, de por sí, el que me llamen a trabajar yo creo que va mucho por el que salí y tengo un título Técnico, o sea, yo tengo un título Técnico en Gastronomía, pero si quiero trabajar en cualquier cosa, como garzón o en un resto-bar, igual me llaman. Y sí, creo que eso me dio un *plus*. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Ya como teniendo un título, o sea, ya teniendo dos título, porque tengo el Contadora a Nivel Medio y Contadora General, se me ha facilitado mucho las puertas de trabajar. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

No hice la práctica simplemente, no tengo ese título [de Técnico en Nivel Medio], tengo el conocimiento, pero no ese título [...] La verdad es que fui a lugares con las personas que ya había trabajado [...], el restorán donde fui a pedir trabajo ya sabían cómo yo trabajaba, así que me permitió ingresar en su restorán. (Hombre, 20 años, Gastronomía)

Las decisiones que los y las jóvenes van ensamblando para la elaboración de sus proyectos, contribuyen y trascienden diferentes ámbitos de sus vidas, principalmente los

que tienen que ver con su situación socioeconómica y sus posibilidades para seguir proyectándose más a largo plazo.

El giro posmoderno de los años 80 desestructuró las clásicas maneras de concebir el curso de la vida, desvinculando los proyectos biográficos de las trayectorias laborales, las cuales obedecían a culturas del trabajo muy estáticas, complejas y entramadas a la forma de comprender la política, la educación y la economía. No obstante, en lo presentado en esta memoria es posible distinguir nuevamente estas estructuras, pero reguladas por proyectos biográficos independientes, los cuales se arraigan, en su mayoría, en la autorrealización y autonomía de los sujetos, que, a través de actividades excitantes, contribuyen con el compromiso subjetivo al sistema capitalista (Boltanski y Chiapello, 2002).

4.1.3. Sobre la práctica profesional.

Para obtener el título de Técnico en Nivel Medio es necesario cumplir con una práctica profesional de al menos, en la mayoría de los casos, 360 horas cronológicas⁹, la que se convierte en la primera experiencia laboral formal de quienes optan por el título en su Enseñanza Media.

Entre los entrevistados encontramos a dos varones que no concluyeron sus prácticas profesionales correspondientes, es decir, no se encuentran titulados de la especialidad que cursaron, ambos en Gastronomía, pero por razones diferentes. “Hombre, 22 años, Gastronomía” fue rechazado constantemente en los lugares donde consultó para realizar su práctica, hasta que comenzó a trabajar en un restaurante de comida rápida, donde pasado un tiempo preguntó si podía convalidar su trabajo como práctica profesional, en su momento fue posible pero nunca se concretó; entre el desánimo que le produjo aquella

⁹ Según la legislación actual, la práctica profesional tiene una duración mínima de 360 horas y máxima de 540, no obstante, para los estudiantes de formación dual la duración mínima es de 180 horas y máxima de 360. (DTO-1237 EXENTO / 06-feb-2019). Disponible en <http://bcn.cl/29f7s>

situación, no se interesó más por titularse y prefirió buscar cualquier trabajo para percibir un ingreso:

Ahí ya dejé completamente de lado la cocina, ya no trabajaba en eso porque me empecé a dar cuenta que no era como para mí, el estrés que se vive ahí no era para mí. Incluso, yo ahora siempre digo, yo si vuelvo a trabajar en la cocina, va a ser cuando tenga mi restorán o mi carrito de completos, que es como siempre lo que he querido tener, un carrito de completos. (Hombre, 22 años, Gastronomía)

El segundo caso corresponde a “Hombre, 20 años, Gastronomía”, el que comenzó su práctica profesional en un restaurante, a través de un convenio con su liceo, sin embargo, la realización de la práctica se cruzó con su postulación a un Instituto Profesional, el cual le exigió ir a matricularse y rendir pruebas en ciertos plazos. De esta forma tuvo que viajar de Pucón a la ciudad de Concepción, lo que produjo un malentendido con su empleador de la práctica, la que no pudo concluir:

Tuve un apuro para venir a hacer unas pruebas y no me querían dejar salir, así que en el restorán salí igual, les dije que me importaba más mi Educación Superior que su restorán, y se enojaron y me pusieron que mi práctica había sido rechazada. (Hombre, 20 años, Gastronomía)

Por otro lado, el resto de los entrevistados sí la terminó y son variadas las percepciones que obtienen de esta etapa, la que los hizo reflexionar si los contenidos que adquirieron en 3° y 4° Medio fueron suficientes, así como relacionarse en un nuevo espacio social, como lo es el laboral.

En una primera dimensión de análisis se encuentra la relevancia de la formación recibida en el ejercicio práctico de la profesión. Aquí se encuentran 3 relatos donde las herramientas y habilidades relacionadas con la especialidad fueron aplicadas exitosamente, sumado a un grato ambiente laboral, contaron con una buena recepción de parte de sus empleadores: “la práctica la hice en una pastelería y no, súper bien, un siete, de hecho, fui evaluada muy, muy bien” (Mujer, 21 años, Gastronomía):

Creo que mi base fue buena porque, de hecho, cuando hice mi práctica de Técnico, fue buena, me dijeron que sabía hartito, a pesar que yo decía que no tanto porque no conocía bien el ámbito, como recién estaba llegando, pero sí sabía hartito. (Hombre, 20 años, Edificación)

Sin embargo, se destacan experiencias en donde los contenidos recibidos en los dos años de formación fueron vagamente utilizados, hasta el punto donde la práctica profesional no tenía ninguna relación con la especialidad que cursaron. Uno de estos casos fue el de “Hombre, 25 años, Administración”, que en su práctica profesional realizó sólo labores contables, si bien rescata que aprendió cosas nuevas, no aplicó muchos de los contenidos que aprendió en su paso por la EMTP. En los otros relatos se expresa que las funciones que tuvieron que realizar no requerían una cualificación específica, al punto que autodenominaron sus roles como de ayudante o *junior*.

En una segunda dimensión se encuentra la percepción negativa sobre el ambiente laboral, la que no necesariamente se vincula con la relación que tenía la práctica profesional con la especialidad cursada en la EMTP. Aquí se destacan dos casos de mujeres donde el ambiente laboral se posicionó como un factor clave para significar la experiencia de la práctica profesional como “decepcionante” y “horrible”. Por un lado, se encuentra “Mujer, 22 años, Contabilidad”, que, aunque su práctica no tuvo que ver mucho con su especialidad, el ambiente fue un factor disruptivo, junto con una desatención hacia su propio trabajo:

En mi caso yo no hice nada de contabilidad, hice pura pega administrativa, y para mí fue muy decepcionante ¿ya?, todo lo que supuestamente yo tenía que haber aplicado, no lo aplicaba porque el ambiente laboral era horrible, era muy pésimo, había un trato pésimo a los trabajadores, y entonces no fue una gran experiencia en ese sentido. [...] Claro, cuando ahora estando en el Instituto yo decía, “*si yo hago hora extra ¿qué pasa?*”, “*no, se toman en cuenta*”, ya po, pero en mi liceo no po, ¿por qué?, porque a mí nunca, por ejemplo, la jefa de práctica me dijo “*oye, mira esta hojita se llena así, y tú tienes que facturar cierta hora, tú tienes que hacer esto, esto, esto, y tú no puedes salir más allá de cierta hora determinada, y si tú haces horas extra, tienes que incluirlas*”, tampoco. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

En el segundo caso corresponde a “Mujer, 23 años, Gastronomía”, quien fue víctima de acoso sexual por parte del maestro de cocina, que junto al contexto explícitamente machista que detalla de este espacio, hizo que su práctica profesional se fundara en una experiencia violenta:

Estuve trabajando en cocina los tres meses y la primera semana súper bien, la segunda semana fue horrible, una, porque te exigen mucho, es obvio, pero es por el hecho de que la

cocina es machista, y los hombres se pasan la película, y yo era menor de edad. Y había un maestro que se trató de propasar po, entonces yo avisé al tiro, pero tú sabís que ni pescan po, aparte que es una cabra de colegio, ¿qué va a perder?, nada, en cambio un maestro, que lleva años, ¿qué va a perder?, harto. Entonces, esa semana fue horrible. (Mujer, 23 años, Gastronomía)

De esta manera, se puede concluir que la práctica profesional, al ser una experiencia que la gran mayoría comparte al ser obligatoria para la obtención del título de Técnico en Nivel Medio, se configura como un proceso en el que el ambiente laboral y la correspondencia que tiene dicho trabajo con la especialidad, condicionan a que sea una experiencia satisfactoria, tanto en términos de aplicación de los contenidos aprendidos los últimos dos años de Enseñanza Media, como del establecimiento de relaciones sociolaborales positivas. Estos elementos se configuran como determinantes para que los y las jóvenes evalúen la práctica profesional, así como casi toda su experiencia al interior de la EMTP, como satisfactoria o desagradable.

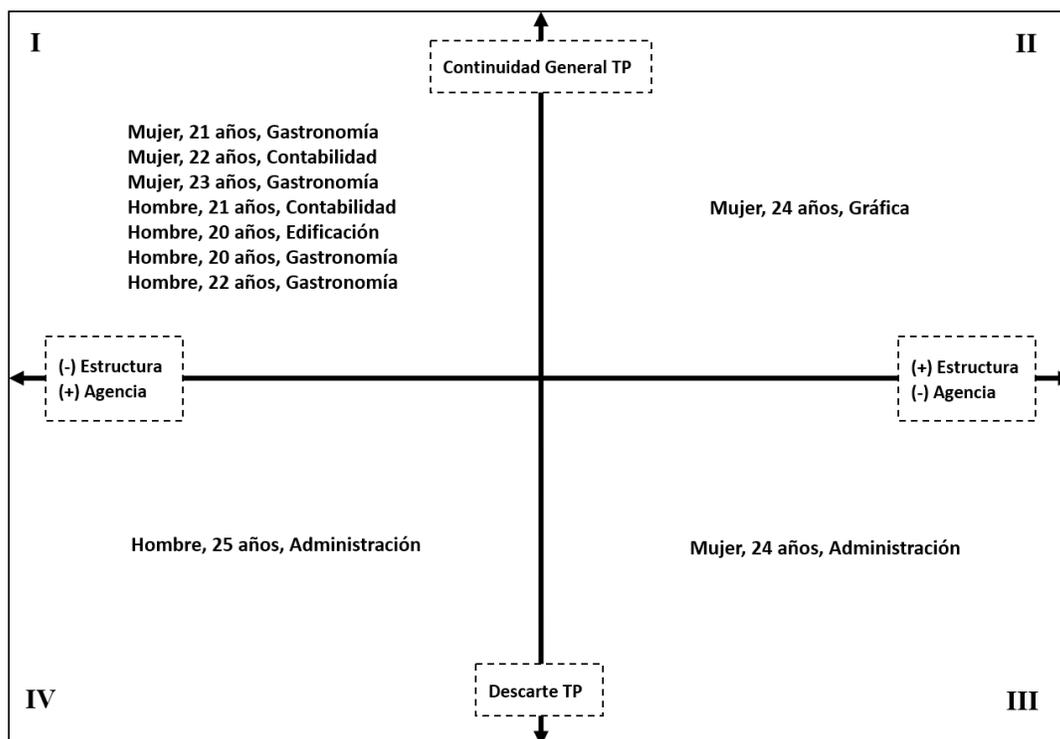
4.2. Proyectos previos al egreso y sus posicionamientos.

Como un dispositivo de tránsito, ineludiblemente la EMTP genera un efecto en los itinerarios educativos, laborales y sociales de los jóvenes; el proceso de transición está orientado hacia la individualización de los sujetos que, en tensión con lo institucional, pone en relieve prácticas de ajuste, resistencia, adhesión y escape, las que se expresan en la configuración de diversos proyectos de trayectorias entre los y las jóvenes (Corica y Otero, 2018), más allá de que el objetivo de la EMTP sea dirigir hacia una inserción laboral temprana desde el aprendizaje de un oficio.

Es posible observar cómo los sujetos se van posicionando respecto a su eventual egreso de la Enseñanza Media, imaginando escenarios posibles y deseados, es decir, donde las aspiraciones toman su lugar, no obstante, las expectativas del entorno también forman parte y van construyendo un posicionamiento final. Estudios que analizan este hito han buscado comprender, entre otros problemas, cuánto pesan y cómo operan las expectativas

adultas para la proyección de los y las jóvenes en este “momento de paso” (Canales, Opazo y Camps, 2016; Duarte, Aníñir y Garcés, 2017; Duarte y Sandoval, 2017).

En el capítulo anterior se lograron distinguir dos tipos de posicionamientos que tenían relación con el anclaje de los sujetos a la estructura, entendiendo ésta como los condicionamientos materiales y los límites institucionales, que iban en desmedro de la capacidad agencial de cada sujeto; sin embargo, la presencia de sujetos autónomos o *desanclados* a la(s) estructura(s) es aún mayor. De esta forma, es posible cruzar dicha relación de posicionamientos con los intereses, y el descarte por continuar, académica y/o laboralmente, con la especialidad que cursaron en la EMTP. A continuación, se presentan diagramas (Plano 1 y Plano 2), en los cuáles se pueden clarificar los distintos posicionamientos que los sujetos van adoptando en el tiempo previo a egresar:



Plano 1 *Proyecciones de trayectorias previas al egreso de la EMTP, en función del anclaje de los sujetos a la estructura y sus disposiciones de continuar o descartar la proyección TP.*
 Fuente: Elaboración propia.

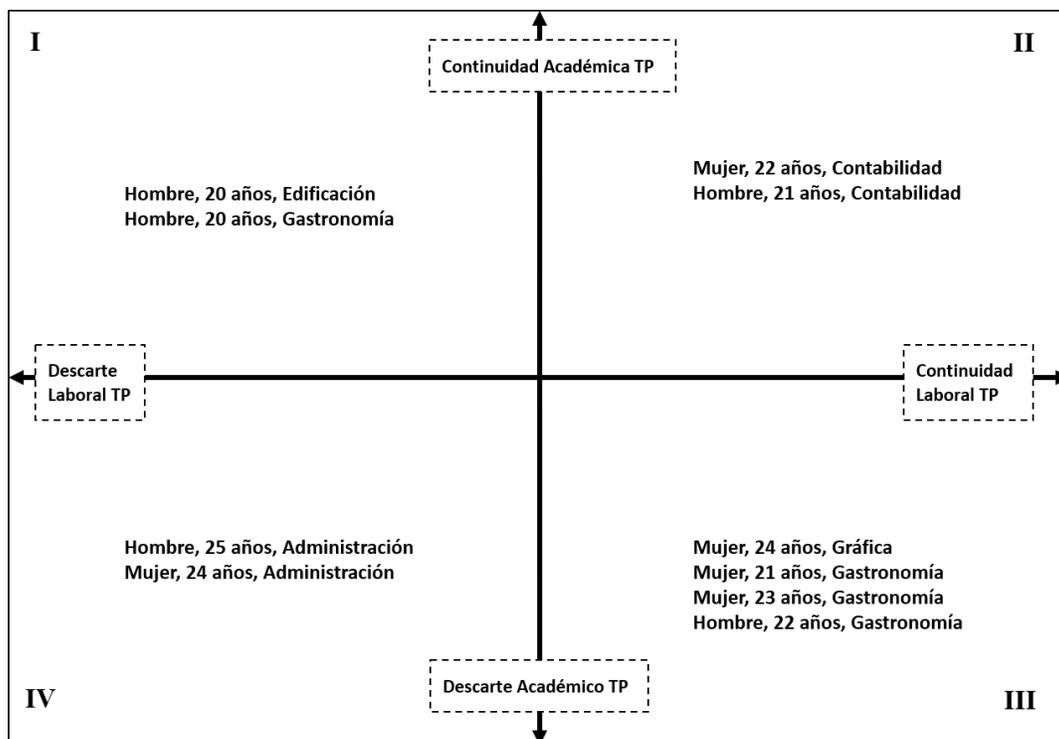
En el cuadrante I, las proyecciones de trayectorias elaboradas hasta ahí responden a quienes han decidido, desde su propia autonomía (- *estructura*, + *agencia*), continuar relacionándose con el mundo técnico-profesional. En el cuadrante II se alojan las trayectorias que, si bien desean continuar el vínculo con lo TP, realizan este ejercicio de decisión a partir de condicionamientos situacionales e institucionales (+ *estructura*, - *agencia*). Para el caso de “Mujer, 24 años, Gráfica”, alojado en el cuadrante II, la joven se encuentra anclada a la estructura familiar y material principalmente, puesto que necesitará mantener a su pequeña hija, en este sentido, opta, de forma estratégica, por seguir vinculada a la especialidad de la industria gráfica y así percibir algún ingreso.

Sobre el cuadrante III, se delimitan los proyectos previos al egreso de la EMTP que buscan alejarse, o, mejor dicho, descartar totalmente la relación con el mundo técnico-profesional, respondiendo, como en el cuadrante II, a presiones externas. En el cuadrante IV, las proyecciones que se presentan también adhieren a un descarte de lo TP, pero movidos desde su propia autonomía (- *estructura*, + *agencia*).

Para la presente investigación, coincidentemente se encuentran, en los cuadrantes inferiores, los dos jóvenes que cursaron la especialización de Administración de Empresas. La diferencia entre los jóvenes es el grado de anclaje en la estructura, para “Mujer, 24 años, Administración”, el ingreso a la EMTP fue promovido y decidido enteramente por su madre, en un discurso sobre la seguridad y respaldo que le daría para un futuro contar con un título aparte de “sacar” el 4° Medio. En esta misma línea, la joven, observando su contexto de precariedad, tiene como principal intención ingresar a una carrera profesional que no implique mayor gasto en su economía familiar, como seguir estudios de Turismo en un IP. En términos opuestos, para el caso de “Hombre, 24 años, Administración” es posible delimitar una cierta brecha de género en cuanto a los niveles de involucramiento, por parte de la institución familiar, en las trayectorias y decisiones de sus hijos e hijas.

En todos las entrevistas de hombres jóvenes, no hay énfasis en alguna figura familiar que haya estado presionando o condicionando sus decisiones, situación que no ocurre en los relatos de mujeres, donde es posible observar diversos grados de intromisión por parte de sus padres en momentos de decisión, tales como la opción por estudiar, qué estudiar, dónde estudiar, en qué trabajar. En algunas escenas esta presión está difuminada como acuerdo o definición horizontal entre la hija y el padre o madre, sin embargo, es un sujeto que persiste a pesar de que la determinación no sea explícita ni absoluta.

La mayoría de los casos se encuentran en el cuadrante I, donde los sujetos se proyectan continuar con su especialidad TP. A modo de profundización, se realiza un nuevo sistema cartesiano desde este cuadrante (Plano 2), pues es preciso indagar si el tipo de continuidad es hacia el ámbito laboral, educativo o ambos, pues en las decisiones adoptadas prevalecen diferentes sistemas de preferencias y jerarquías.



Plano 2 Proyecciones de trayectorias previas al egreso de la EMTP, en función de la continuidad o descarte, académico y laboral.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadrante I, las proyecciones se caracterizan por descartar la inserción laboral desde la especialidad cursada, pero sí adherirse a una continuidad académica, por lo que en un futuro se está pensando en continuar carreras relacionadas con el ámbito técnico-profesional. Los jóvenes que se ubican en este cuadrante están muy interesados en continuar con la especialidad que cursaron, pero con dedicación exclusiva, por lo que descartan un inicio laboral paralelo.

En el cuadrante II se encuentran quienes, también motivados por una continuidad académica con la especialidad cursada, incluyen también, dentro de sus proyecciones, una vinculación laboral con lo TP, generalmente, en estos proyectos el complemento educación-trabajo es completamente recíproco, seguir especializándose en conocimientos y práctica, así como también adquirir una temprana autonomía social y financiera.

Sobre el cuadrante III, persiste la continuidad laboral TP, sin embargo, existe un descarte de vincularse en carreras de Educación Superior a ese tipo de formación. Quienes participan de esta ubicación, tres jóvenes de Gastronomía y una de Diseño Gráfico, observan como una oportunidad utilizar sus conocimientos técnicos para acceder a trabajos, dado que reconocen que sus contextos socioeconómicos les imponen generar ingresos tempranamente.

En el cuadrante IV, el descarte TP es generalizado, sin embargo, los casos que se ubican en esta sección del plano mencionan reiteradas veces que la opción por entrar a la EMTP fue para conseguir un respaldo en caso que lo necesitaran posterior al egreso, pues sus condiciones socioeconómicas hasta ese entonces no eran muy favorables y no les aseguraban un destino diferente.

*

Las aspiraciones y expectativas sobre el egreso son los puntos de referencia sobre los cuales se construyen y establecen los posicionamientos frente a este hito. El “salir del cuarto” se ha constituido, tanto por los medios de comunicación, los deseos de las familias, y hasta la misma competitividad individual que genera el sistema neoliberal, como un momento crucial para muchos y muchas jóvenes (Canales et al., 2016), si bien no todos necesariamente comparten esta sensación, el transcurso durante más de 10 años de educación obligatoria, presupone la adhesión a un *habitus* que se instituye como normalizador de las conductas de los sujetos frente a diferentes situaciones. En este sentido, de alguna u otra forma todos los sujetos se posicionan discursivamente sobre el egreso, variando, por ejemplo, desde el interés por seguir una formación técnica superior, hasta un *desanclaje* a la estructura de la EMTP y optar por la vía universitaria, no obstante, es posible identificar códigos institucionales compartidos que hacen posible un diálogo intersubjetivo entre todas las trayectorias, sobrepasando género, territorio y clase.

CAPÍTULO 5: Egresando: linealidades y otras trayectorias

El presente capítulo otorga claves para la comprensión de las trayectorias analizadas, esta vez fuera de los límites institucionales que les otorgó el liceo o colegio. El momento del egreso hasta lo que ocurre en la actualidad, se observan en función, por un lado, de los posicionamientos que tomaron los y las jóvenes al terminar su EMTP, comentados en el capítulo anterior y, por otro lado, por sus proyectos de vida vistos desde el presente, los que se encuentran en constante tensión con las diversas instituciones con las que han interactuado (educativas, laborales y familiares) y también con sus relaciones interpersonales.

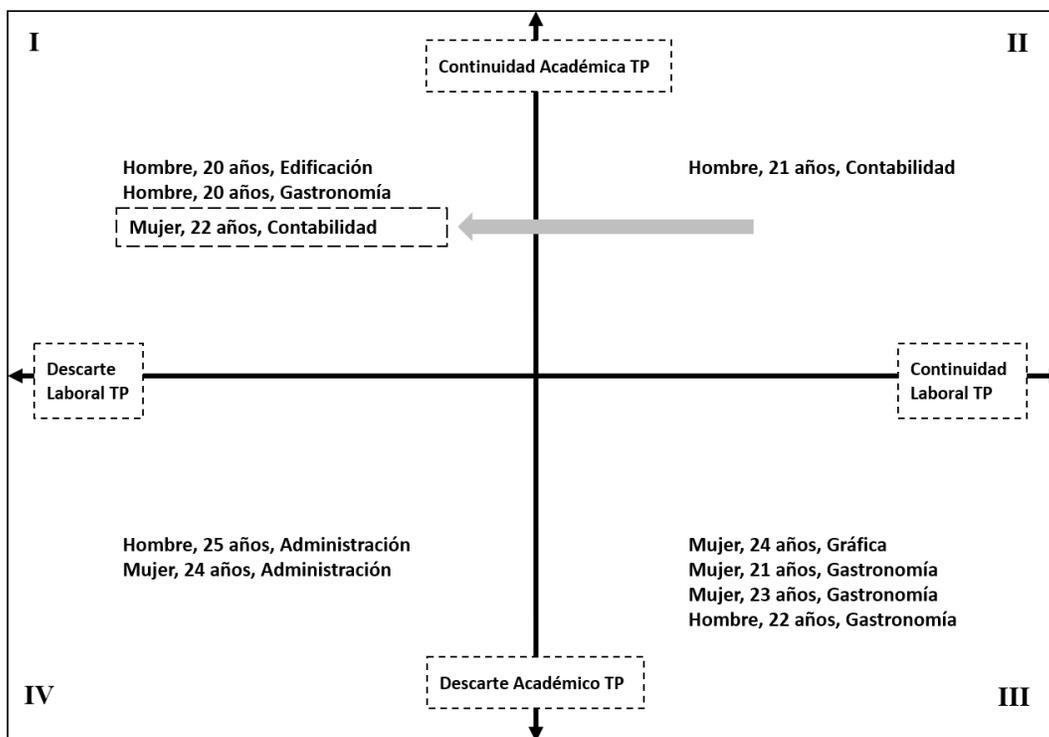
Los cursos que han tomado las trayectorias de los y las jóvenes al salir de la EMTP son tan diversos como sus posicionamientos, desde algunos que responden plenamente a sus aspiraciones previas, hasta otros que han tenido que modificarlas en su totalidad por diversos factores, situacionales, institucionales (familiares, experiencia educativa), económicos, entre otros. A pesar de contar con importantes puntos de encuentro, los posicionamientos y las trayectorias se pueden observar ligadas a regulaciones temporales particulares, como la inserción al mundo laboral o el ingreso a la Educación Superior, principales ejes movilizados de la memoria.

El diálogo que los mismos jóvenes producen desde la triada temporal *pasado-presente-futuro* resulta relevante para la comprensión de sus proyectos de vida, la reflexión sobre la toma de decisiones y las valoraciones de estas mismas, pues en ella se evidencian estructuras de tiempo, principalmente lineales, que reflejan las relaciones de poder estructural e institucional que los van rodeando (Vargas Cetina, 2007).

5.1. Lo inmediato: el primer año de egreso.

Dentro de las y los jóvenes entrevistados se encuentra la historia de “Hombre, 20 años, Edificación”, que antes de egresar de la EMTP ya tenía decidido que quería continuar por el área de la Construcción, durante su paso por la especialidad fue orientado constantemente de las diferentes ramas que tenía para desarrollarse profesionalmente más adelante, por lo que tenía la confianza y seguridad que el campo al cual se iba a adentrar le gustaría. Por otra parte, se encuentran los casos de “Mujer, 21 años, Gastronomía” y “Hombre, 20 años, Gastronomía”, ambos estudiaron en el mismo liceo público, uno de los mejores en el ámbito de la Gastronomía, sin embargo, sus intereses para el futuro egreso eran muy diferentes. Ella no quería proseguir estudios relacionados con el mundo de las cocinas, en cambio, buscaba una carrera, como ella denomina, “humanista”, no obstante, estaba consciente que la especialidad cursada le permitiría ingresar a algún trabajo relativamente estable para ayudar a costear sus estudios fuera de su ciudad natal; por el contrario, el joven de 20 años siempre había querido continuar estudios superiores en Gastronomía, por lo que su paso por la EMTP lo percibía como fundamental para ir adquiriendo conocimientos que más adelante los profundizaría.

El capítulo anterior finaliza refiriéndose a las proyecciones de trayectorias previas al egreso, destacando cuatro posicionamientos que en ese momento los y las jóvenes se localizan. El primer año de egreso requiere un análisis particular sobre si estas proyecciones se cumplieron y en qué medida, de esta forma es posible ubicar nuevamente a los sujetos en el mismo cuadrante, esta vez en función de lo que realmente pasó:



Cuadrante 1 Situación primer año de egreso de la EMTP, en función de la continuidad o descarte, académico y laboral.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien sólo un caso cambió de cuadrante, es decir, de tipo de posicionamiento, en la diversidad de experiencias existen diferencias respecto a las carreras que querían continuar o a los trabajos que querían desempeñar, por lo que es preciso trasladarse a una comparación cualitativa entre lo que esperaban que sucediera al primer año de egresar y lo que realmente ocurrió, cuestiones que se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 3
Contraste aspiraciones y primer año de egreso

Caso	Aspiración previa al egreso	Realidad primer año de egreso
Mujer, 22 años, Contabilidad	Ingresar a la carrera de Contador Auditor en la Escuela de Contadores Auditores de Santiago (IP), en modalidad vespertino. Trabajar en la especialidad.	Ingresa a la carrera de Auditoría en DUOC UC (IP), en modalidad diurno. No trabaja.
Mujer, 24 años, Gráfica	No espera estudiar. Trabajar en el área Gráfica.	No estudia. Comenzó a trabajar en una empresa de la industria gráfica.

Mujer, 21 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera de Psicología en la Universidad de Chile. Trabajar de tiempo parcial en la especialidad.	Ingresar a la carrera e institución esperada. Trabaja de tiempo parcial en la especialidad.
Mujer, 23 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera de Kinesiología en la Universidad SEK. Trabajar en la especialidad	Ingresar a la carrera e institución esperada. Trabaja de forma parcial en las cocinas del Hospital del Trabajador (ACHS).
Mujer, 23 años, Administración	Ingresar a la carrera de Antropología en la Universidad de Chile. No espera trabajar.	Ingresar a la carrera e institución esperada. No trabaja.
Hombre, 22 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera universitaria de Pedagogía en Educación Física. Trabajar en la especialidad.	No ingresa a ninguna carrera de Educación Superior. Trabaja en la especialidad.
Hombre, 25 años, Administración	Ingresar a la carrera de Enfermería en la Universidad Finis Terrae. No espera trabajar.	Ingresar a la carrera e institución esperada. No trabaja.
Hombre, 21 años, Contabilidad	Ingresar a la carrera de Contador Auditor en la Universidad de Chile. Trabajar en la especialidad.	Ingresar a la carrera e institución esperada. Trabaja de forma parcial en la especialidad.
Hombre, 20 años, Edificación	Ingresar a la carrera de Técnico en Construcción en DUOC UC (CFT), modalidad diurna. No espera trabajar.	Ingresar a la carrera, institución y modalidad esperada. Trabaja de reponedor.
Hombre, 20 años, Gastronomía	Ingresar a la carrera de Administración Gastronómica Internacional en INACAP (IP). No espera trabajar.	Ingresar a la carrera e institución esperada. No trabaja.

Fuente: Elaboración propia.

Particularmente son dos casos que las aspiraciones relacionadas con el ámbito educativo se ven alteradas. El proyecto de “Mujer, 22 años, Contabilidad” cambia de dirección al conocer los resultados de los beneficios estudiantiles estatales, obteniendo la Gratuidad¹⁰, sistema que le permite ingresar a la misma carrera en otra institución y en modalidad diurna,

¹⁰ Sistema de financiamiento para el acceso gratuito a las Instituciones de Educación Superior. Pueden postular a ella las personas que correspondan al 60% de la población con menores ingresos, clasificación entregada a través del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS). Quienes obtengan el beneficio no deben pagar arancel ni matrícula durante la duración formal de la carrera. Actualmente son 33 Universidades (entre públicas y privadas), 6 Institutos Profesionales y 19 Centro de Formación Técnica que son elegibles para la Gratuidad. Subsecretaría de Educación Superior – Gratuidad. Disponible en: <http://www.gratuidad.cl/>

pues antes pensaba estudiar de forma vespertina para poder trabajar, actividad que desistió al poder dedicarse de tiempo completo a sus estudios superiores:

Me asignaron la Gratuidad, mi mamá no me creía, entonces fuimos al DUOC de Plaza Vespucio y, onda, era el último cupo de Auditoría y quedé, y me dijeron "*no paga na', no paga matrícula*", nada po, y yo con mi mamá, mi mamá ya me tenía matriculada en el ECA [Escuela de Contadores Auditores] po hueón y yo así "*¿qué hacemos?*". Y en el ECA eran igual casi doscientas lucas mensuales, entonces mi mamá igual iba a pagar eso, y a mí igual me daba cosa, porque en ese sentido, es plata que, es plata que igual afecta al bolsillo de tus papás po. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

En el proyecto de "Hombre, 22 años, Gastronomía" también se encuentra una realidad alterada respecto a sus aspiraciones, las cuales tenían que ver con ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Física a través de un convenio, entre su liceo y determinada Universidad que impartía la carrera, que le permitía ingresar por medio de una beca deportiva, pues él participaba en la selección de básquetbol de su establecimiento y era un jugador destacado. Sin embargo, por cuestiones burocráticas tuvo que desistir de la posibilidad de estudiar ese año:

Quando yo salí de 4° Medio me iba a inscribir en la universidad, pero nadie pudo ser mi aval [...]. Me daban beca deportiva, entonces lo que yo decía era como "*ya, voy, me dieron la beca deportiva, todo, pero igual necesitaba un aval*". Nadie pudo, nadie pudo, me quedé sin matrícula. Con la beca, con todo. Por el NEM, el puntaje de la PSU y la beca deportiva me quedaba en 20 lucas, que era nada en comparación con otras carreras po, pero nadie pudo ser mi aval por temas de tiempo. (Hombre, 22 años, Gastronomía)

Respecto a las aspiraciones laborales, tanto el deseo de trabajar al año siguiente del egreso, como el no hacerlo, generalmente se cumplen.

La rearticulación de los proyectos y el éxito del cumplimiento de las aspiraciones, van configurando el inicio de la trayectoria de los y las egresadas de EMTP. Este primer año es observado de una forma distinta entre quienes ingresaron a carreras diferentes del área de su especialidad técnica a los que comenzaron estudios en carreras afines. Quienes se alejaron de su especialidad en el ámbito académico, observan como un año difícil, de ajuste y resistencia:

Ahí yo vi hartó la diferencia, yo ahí me asusté hartó po, porque yo veía a mis compañeros que llegaron y que llegaron súper preparados, como cosas de Ciencias, no sé po, química, física, los moles, molaridad, yo, así como que estaban hablando chino pa' mí po, entonces igual ahí me asusté un poco. (Hombre, 25 años, Administración)

Yo al principio tampoco me la pude, o sea, tuve problemas en me acuerdo en mi primer grupo de trabajo, porque yo no sabía hacer un trabajo, o sea, realmente no lo sabía, yo lo pienso ahora, pero no tenía idea de cómo hacer un trabajo, cachai, y obviamente ellas tuvieron que suplir todo lo que yo no pude hacer, cachai, fue un tema po. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Tú cachai que entrando de un Técnico-Profesional acá a la universidad, una universidad tan exigente como ésta, nada da abasto realmente, porque nada te preparó po, nada te dice que vai a tener que dormir menos, porque en realidad leís súper lento, no leís en inglés, tenís que estar traduciendo las cosas, gastai el doble de tiempo, es como súper dispar po. Ponte tú, lo veía con mis compañeros, no podía alcanzar su nivel, aunque quisiera. (Mujer, 24 años, Administración)

Mientras quienes accedieron a carreras similares de su área, encontraron algunas ventajas frente a sus compañeros, principalmente por tener una base teórica y práctica de los contenidos que, aunque sea básica e introductoria, les posibilitó una experiencia no tan difícil ni angustiante como los otros casos:

Ahí desarrollabai una ventaja, por ejemplo, cuando pasábamos los ramos, partíamos con los ramos introductorios como de contabilidad o de la carrera, yo tenía, por así decirlo, una ventaja que los demás no poseían. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Hay compañeros que se han metido, o sea, han entrado al DUOC sin saber nada, y uno igual tiene más nivel en conocimiento que otro. (Hombre, 20 años, Edificación)

Pasa que mis compañeros, al no tener, por ejemplo, base, base me refiero que tú saliste de un colegio técnico y tienes el conocimiento, y la experiencia de la contabilidad, ellos quedan, así como mal. Por ejemplo, una compañera, yo me acuerdo que estaba estresada porque entró, era de un colegio humanista, entró a Contabilidad y quedó, así como *"es que no sé"*, y yo le explicaba, le explicábamos, me decía *"es que no, es que no me calza, es que no sé, es que a dónde lo encuentro, en dónde lo leo"*. A veces las cosas no se leen, porque no hay como una justificación o una explicación lógica. Pero eso, al no tener ellos una buena base en ese sentido, no han podido como progresar, y he tenido compañeras que, por estudiar en colegios humanistas, han tenido que repetir años anteriores o no han pasado, y así. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

La diferencia emergente se relaciona principalmente con la formación de origen de los y las estudiantes. La distinción frente las modalidades Técnico-Profesional y Científico-Humanista parece ser muy notoria al momento de analizar las reacciones de los estudiantes en determinados tipos de carrera. Esto tiene su corolario con la intencionalidad político-pedagógica de la EMTP, que, si bien no limita su elección futura sobre ingresar a un IP o

CFT (así como la modalidad CH tampoco limita que los estudiantes opten exclusivamente por la vía universitaria), les entrega condiciones particulares para proseguir con carreras del tipo técnico-profesional.

La inserción laboral durante el primer año no resulta tan alejada de lo que ellos y ellas esperaban, principalmente porque la práctica profesional los acercó previamente al mundo del trabajo y, aparte, en ningún caso hubo alguna experiencia ajena o difícil sobre el ejercicio laboral, independiente si fuera relacionado con la especialidad técnica o no. Sin embargo, la relevancia de la inserción laboral temprana recae en generar algún tipo de ingreso, tanto para el uso personal como la inversión en algún proyecto individual o familiar.

5.2. La cuestión de la linealidad en la configuración de las trayectorias

La posición analizada en este capítulo es multidimensional, pues abarca un periodo temporal extenso como también espacialmente diverso. Sin embargo, el lugar de enunciación del trayecto, es decir, desde donde se describe y evalúa el recorrido, es delimitado por subjetividades que responden a un contexto situacional específico que se inserta en el curso de vida propio de cada joven. Dicho contexto está sostenido espacial y temporalmente para la configuración de las aspiraciones y los proyectos de vida.

La categoría espacial, desde el punto de vista del territorio y las condiciones estructurales e institucionales tangibles que rodean a los sujetos, se imbrica dentro de los diferentes escenarios en que los y las jóvenes están insertos. Por otro lado, la categoría temporal, desde lo que sostiene Leccardi (2002), posee una doble recursividad, primero, se significa recíprocamente en la medida que se producen transformaciones en los modos de vida, traducidos en las transiciones de las mismas trayectorias, y en un segundo plano, tanto la subjetividad como las construcciones biográficas se comprenden como *estructuras*

temporales, por la capacidad creativa sobre el mundo y la posibilidad de narración de una serie de eventos con un campo de significados, finalidades y fines (p. 43).

Las estructuras temporales desde donde se enuncian las trayectorias están dotadas de esquemas cognitivos que trascienden las diferentes tomas de decisiones que han tenido que deliberar, y que quedan demostrados en los capítulos anteriores por medio de la categorización de los posicionamientos estructurales y las trayectorias sociales. Se puede concluir que en cada trayectoria analizada hay una tendencia hacia configurar el proyecto de vida y, por ende, narrar la historia desde una fórmula precisa, en función del ámbito educativo o del ámbito laboral, lo que se manifiesta en una comprensión lineal horizontal del pasado, presente y futuro, que si bien responde a una condición de la ontología occidental (Vargas Cetina, 2007), también da cuenta de la capacidad de individuación de los sujetos (Douglas, 1992), la negación de repetir patrones sociales anteriores y de la autoconstrucción de sus biografías (Saintout, 2007).

Como te digo, mi carrera es de banco, cachai, yo estoy estudiando en un instituto bancario. Entonces a nosotros, una vez que nos titulen, nos mandan a trabajar a un banco, y en el banco, hay diferentes bancos po, te cobra, te dan el 100%, el 90% te cubre el banco para sacar tu casa, por ser solamente trabajador. En cambio, la gente que no trabaja en el banco, le financian solamente el 80% de la casa, entonces, yo estuve averiguando y sé, más o menos, que el Santander me cubre el 100% al ser trabajador de ahí. Entonces igual estoy (...), mañana empiezo a trabajar, empezar a ahorrar plata po, para poder tener, aunque sea una base, pa' poder sacar la casa po, pedir el crédito hipotecario y comprarme la casa. (Mujer, 23 años, Gastronomía)

La relación entre las linealidades no llega a ser conflictiva entre las trayectorias analizadas, pues en los relatos queda claro cuál es la que marca la dirección en las aspiraciones y proyectos. Lo interesante es revelar cómo son las relaciones de negociación entre el mundo del trabajo, la Educación Superior, las condiciones de sostenimiento de las mismas linealidades y la relación con el proyecto personal.

5.2.1. Linealidad educativa

La linealidad educativa se entiende desde la configuración de un proyecto que prioriza una concreción de estudios superiores por sobre la estabilidad laboral, pero no excluyendo del todo el mundo del trabajo, pues dentro de las trayectorias alineadas a lo educativo, se pueden encontrar jóvenes que están en un trabajo constante, pero el *sacar la carrera* se vuelve mucho más importante, movilizándolo en función de aquello.

La permanencia y estabilidad en una misma carrera, independientemente si existe cambio de institución educativa, marca aquí la linealidad (ver Figura 2). El sostenimiento de esta condición se debe a diferentes factores, algunos vinculados a tópicos más estructurales como la posesión de alguna beca o sistema de financiamiento como la Gratuidad, situación que también condiciona a que la inserción laboral no se configure como un medio para solventar los estudios:

Yo desde los 12 años trabajo en los veranos, en palta, cortando paltas, trabajaba, ya no. Y con eso yo como que hice un poco de plata, y como que igual mi mamá tenía algunos ahorros, o sea, ahorró de muy chica pensando que yo podía estudiar alguna vez, así como por si acaso, por si las moscas, y pagamos la matrícula con eso y me salieron todas las becas. Tenía beca pal arancel, pa' cubrir la parte del arancel que faltaba, beca de viaje, beca de fotocopia, de todo, yo no pagué na', de hecho, yo estaba en el Hogar [Universitario], vivía en el Hogar, entonces pagaba 60 mil pesos, cachai, y ese era mi único gasto, eso lo cubría con la Presidente de la República¹¹ o cosas así po, tenía como becas para todo. (Mujer, 24 años, Administración)

Por el momento no tenía la necesidad, porque, una, tenía, o sea, tenía becas para estudiar, no estudiaba gratis pero igual mis papás tenían que pagar una diferencia, porque tenía beca y crédito y aun así tenía que pagar un resto. Y también tenía la beca Presidente de la República, que esa me te dan como plata, como efectivo para ti po, entonces ahí te dan, no sé po, en el colegio te dan como 20 mil pesos y ahora en la universidad dan como 55 por ahí. (Hombre, 25 años, Administración)

¹¹ La Beca Presidente de la República (BPR), es un beneficio estudiantil de mantención otorgado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). La BPR es un aporte de libre disposición que equivale a 0,62 UTM mensual, pagado hasta en 10 cuotas anualmente. Se otorga a estudiantes de 1° a 4° Medio que estudien en Liceos municipales, cumplan con requisitos académicos (promedio sobre 6,0) y que pertenezcan al 60% más vulnerable del Registro Social de Hogares (RSH). En la Educación Superior solo los estudiantes que obtuvieron el beneficio en la EM pueden renovarlo acreditando un promedio mínimo de 5,0 y un RSH dentro del 70%. Disponible en <https://www.junaeb.cl/becas-junaeb>

Otro elemento importante para el sostenimiento de la linealidad educativa es por medio de la misma justificación de los proyectos personales, que tienen a la adquisición del título profesional como una marca indispensable para el logro:

El administrativo también te permite ya poder iniciar tú solo con un emprendimiento [...], este los dos últimos años ya te enseñan lo que es administración, cómo abrir un local y lo que tiene que llevar sobre el rubro de la gastronomía. (Hombre, 20 años, Gastronomía)

No voy a ejercer como auditor [...] obtener el título de auditor es un paso dentro de una escalera que necesito todavía [...] entonces, como no me gusta mucho la auditoría, me gusta más lo que es temas contables, temas como de inversiones, apuntaba hacia otro lado. Entonces necesitaba el título de auditor para poder desarrollar un magíster en el tema de finanzas, cachai, y poder trabajar en lo que me llama la atención y lo que apunto, que es trabajar en inversiones, corredor de bolsa. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

Si bien este elemento puede ser discutible desde la desvalorización creciente que ha tenido la posesión de títulos académicos y profesionales debido al giro posmoderno comentado anteriormente (Boltanski y Chiapello, 2002), se comprende como el resultado de una estrategia que surge desde el cálculo de las posibilidades de acción y los fines de los proyectos personales (Callon, 1998), es decir, la posesión del título es relevante en estos tipos de proyectos porque logra acceder a determinados estándares mejor evaluados, principalmente laborales, y no necesariamente por una modificación en la condición de clase del sujeto por el sólo hecho de llevar un título.

- Mujer, 22 años, Gastronomía: A veces, en los veranos me quedo acá y trabajo de garzona, y durante el año, a veces, hay un local de Bellavista que me llama y es como "*oye, podís sustituir este día*", igual me gano mi plata.
Investigador: Y en ese sentido, en esas experiencias laborales que has tenido, ¿has puesto en práctica alguno de los contenidos que recibiste en tu liceo?
Mujer, 22 años, Gastronomía: Sí, de hecho, sí; es que de por sí el que me llamen a trabajar, yo creo que va mucho por el que salí y tengo un título Técnico, o sea, yo tengo un título Técnico en Gastronomía, pero si quiero trabajar en cualquier cosa, como garzón o en un resto-bar, igual me llaman. Y sí, creo que eso me dio un plus.

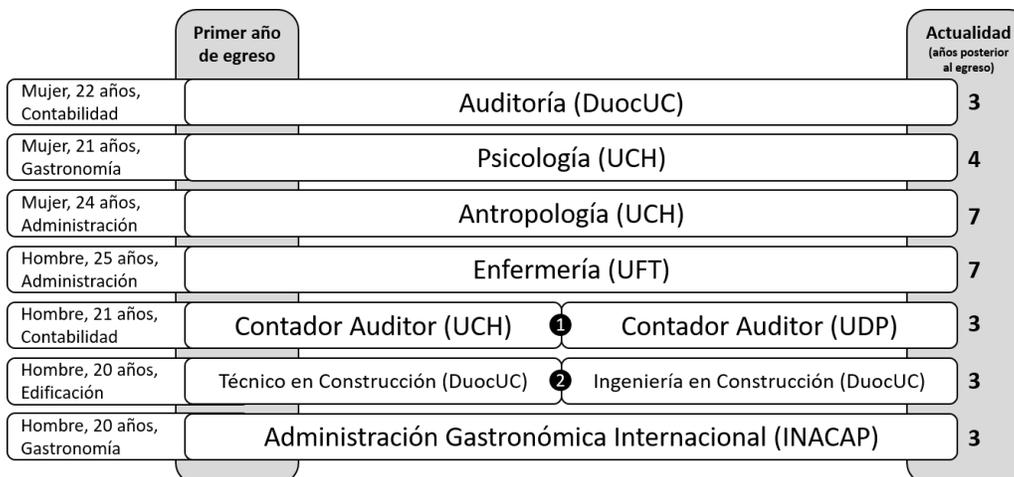


Figura 3 *Linealidad Educativa*

1. Cambio de Universidad y modalidad (de diurno a vespertino), misma carrera.
 2. Cambio tipo de carrera, desde un CFT a un IP, y modalidad (de diurno a vespertino).
- Fuente: Elaboración propia

Los trabajos que realizan pueden tener alguna relación con la especialidad que estudiaron en su liceo o colegio, en caso que exista es porque también buscan obtener experiencia en el rubro, como “Hombre, 21 años, Contabilidad”, que menciona lo importante que es tener un buen currículum, o porque al tener el título Técnico de Nivel Medio les permite acceder a trabajos más específicos, como “Mujer, 22 años, Gastronomía” en la cita anterior.

De esta manera, la relación que construyen los y las jóvenes, normados por la linealidad educativa, con el mundo del trabajo, es generalmente esporádica y flexible, siendo la autonomía financiera su única finalidad, pues ninguno necesita trabajar para estudiar y, quienes lo hacen, es para no depender de terceros, principalmente su padres, del financiamiento del ocio, la recreación y el transporte, entre otros elementos personales. Aun así, está el caso de “Mujer, 24 años, Administración” que, en un momento de su carrera y de forma excepcional, tuvo que trabajar un par de meses para pagar un arriendo.

- Investigador: ¿Y por qué trabajas?, o sea, ¿para tener tus lucas, para mantenerte, para financiar tus estudios?
Hombre, 20 años, Edificación: No, no pa' generar plata pal estudio, sino que para tener plata yo, de repente, para un gusto que tengo.
- Investigador: ¿Y cómo ha sido esa experiencia finalmente?, ser más independiente.

Hombre, 21 años, Contabilidad: Buenísimo, no hay como esa independencia económica, lo que uno siente [...], pucha, imagina, ahora me compré mi auto, mucho más cómodo, o sea, si necesito hacer un regalo, si quiero salir, o sea, ahora tomé un impulso y me compré los viajes a Brasil, voy a pasar el año nuevo a Brasil con un amigo. Así que no hay como eso, o sea, poder empezar uno antes, disfrutar antes, de forma responsable, cachai.

Investigador: Sí po, haciéndote cargo.

Hombre, 21 años, Contabilidad: Exacto, si quiero salir a carretear, salgo, no necesito, así como "oye, quiero salir, denme lucas", cachai. Si quiero pegarme un viaje, arrancarme un fin de semana a la playa, lo hago.

Los proyectos personales que circulan entre los y las jóvenes que adscriben a este tipo de linealidad, se caracterizan porque la relación que tienen con su pasado, presente y futuro tiende a ser secuencial, es decir, reconocen su pasado, viven el presente y están proyectando un futuro real y tangible, el que se materializará desde el ejercicio actual de determinadas decisiones y disposiciones, como el terminar la carrera en los plazos pertinentes, generar, si es posible, algún tipo de ahorro, cimentar redes de apoyo para la futura inserción laboral y profesional. La diferenciación principal con la linealidad laboral radica en su concepción sobre el trabajo y cómo éste se articula con los proyectos de vida, al punto de dejar en un segundo plano la profesionalización a través de la Educación Superior.

5.2.2. Linealidad laboral

Este otro curso de las trayectorias analizadas se presenta en tres casos principalmente (ver Figura 3), en ellos la permanencia en el mundo del trabajo es mucho más necesaria que la dedicación a una carrera profesional, aunque el interés de comenzar estudios superiores se encuentra presente, existen presiones estructurales que hacen aplazar su ingreso.

Dentro de las condiciones de sostenimiento de esta linealidad, se encuentran proyectos de vida compartidos entre cada uno de los jóvenes y sus respectivas parejas, donde existe la presencia de hijos, entre otras características (ver Tabla 3). Estas particularidades implican que exista una proyección ligada a la conformación de una familia, que vista sistémicamente, coincide con la producción de una economía doméstica, de relaciones de

dependencia de unos miembros sobre otros. De esta manera, la estabilidad laboral, y por ende, económica, entre estos jóvenes es uno de sus principales articuladores en sus proyectos de vida, también en el sentido de que responde no solo a exigencias del momento vivido, sino que a una determinada condición de clase que les imposibilita, por ejemplo, llevar a cabo estudios superiores de forma paralela, sumado a que no cuentan con las suficientes redes de apoyo para una crianza extendida o una solvencia económica mayor, que les permita concebir la posibilidad de iniciar alguna carrera.

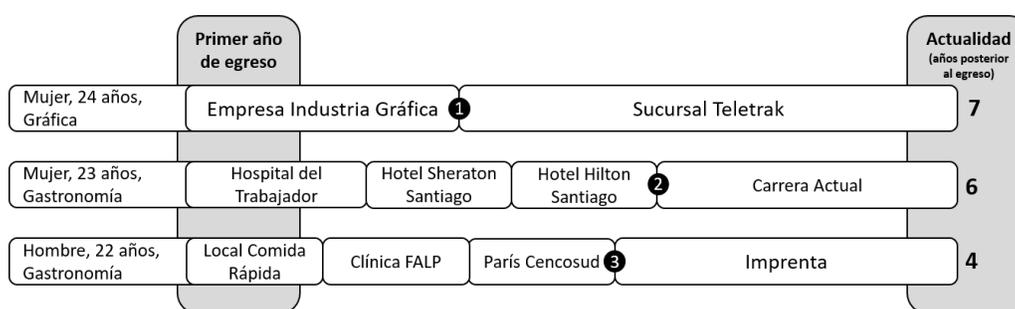


Figura 4 *Linealidad Laboral*

1. Periodo de 2 meses de cesantía, búsqueda laboral.
2. Periodo de 1 año de cesantía, búsqueda laboral. Inicio de actual carrera con trabajos esporádicos.
3. Periodo de 1 año de trabajos esporádicos.

Fuente: Elaboración propia.

Los casos de maternidad y paternidad presentados se muestran como procesos de cambio en los proyectos y autodefiniciones de vida de cada joven, lo que se expresa en nuevas prioridades, límites y posibilidades:

- Hombre, 22 años, Gastronomía: El tema laboral, me hizo centrarme.
Investigador: ¿En qué sentido?
Hombre, 22 años, Gastronomía: Porque ya no me podía dar el lujo de estar saltando de pega en pega, y tenía que buscarme algo fijo.
Investigador: Claro.
Hombre, 22 años, Gastronomía: Para darle estabilidad a mi hija, entonces, en ese sentido me centré, y también po, que es como lo mejor que le puede pasar a uno, no sé po, llegar cansado de la pega y verla a ella, no sé po, con su "hola" y que sale corriendo a darme un abrazo.
- Mujer, 24 años, Gráfica: Ha sido un impedimento, entre comillas, un impedimento mi hija de estudiar, porque tampoco he podido hacer lo mismo de mis compañeros, que, no sé, te tiraban una prueba y podías llegar a tu casa a estudiar al tiro, no po, yo no podía, tenía que esperar que se quedara dormida y ahí hasta las 4 de la mañana, estudiando, y después levantarse a las 6 e ir al colegio [...] Pero eso es lo que pienso, quiero estudiar, quiero independizarme y vivir, después, de la cosmetología, de la estética [...] mi hija era pequeña,

no lo sé, pero será po, ahora mi hija está un poco más grande, puedo dejarla un poco más de tiempo sola.

Una de las principales particularidades de quienes están en esta linealidad, es el caso de “Mujer, 23 años, Gastronomía”, que se podría entender como en tensión con la linealidad educativa, pues en su primer año de egresada inició estudios superiores, los que no se extendieron más allá de ese año, posteriormente intentó cursar dos carreras técnicas, a la par de trabajos estables en la especialidad que cursó, pero alcanzó a estar un semestre en una y un mes en la otra; en la actualidad cursa estudios superiores junto con trabajos esporádicos. Si bien se puede entender como una doble linealidad, el ámbito que marca las pautas de acción y decisión es la estabilidad laboral, que tiene como correlato el sostenimiento del proyecto de vida en pareja que está construyendo.

Tabla 4
Caracterización casos linealidad laboral

Joven	Vivienda	Hijos/as	Formalización
Mujer, 24 años, Gráfica	Casa propia.	Sí, una.	No, sólo conviviendo.
Mujer, 23 años, Gastronomía	Allegados casa familia del esposo.	No, pero existe el proyecto.	Sí, matrimonio civil.
Hombre, 22 años, Gastronomía	Casa propia.	Sí, una.	Sí, matrimonio civil.

Fuente: Elaboración propia.

La relación que estos jóvenes establecen con su pasado, presente y futuro, es de forma sincrónica, principalmente tomando la relación de estos dos últimos como realidades que se van actualizando momento a momento, pues tienen que pensar en responder tanto las exigencias del presente, como lo puede ser la crianza de sus hijos, la vulnerabilidad socioeconómica, las pocas redes de apoyo, mejor de lo que hicieron en el pasado, y estar constantemente evocando el futuro como realidad posible y tangible en medida que se concreten metas compartidas juntos con sus parejas.

5.3. Trayectorias, posiciones y género

En la combinación de ambos espacios de búsqueda (el institucional y el individual) es donde aparecen las diferencias y semejanzas entre los distintos recorridos juveniles. Desde allí cobra asidero que como parte y expresión del fenómeno de individualización los recorridos de los jóvenes muestran singularidades, diversificación y amplitud en las estrategias de búsqueda en la elección de carreras/formación superior y, en estos procesos intervienen múltiples factores con combinaciones inéditas. (Corica y Otero, 2018, p. 163)

El cómo los sujetos se involucran, participan o someten a distintos espacios sociales estructuradamente diferenciados, repercute en la construcción de las subjetividades, asociadas a las prácticas y discursos que se generan adyacentemente (Bourdieu, 1988). En los capítulos anteriores se proponen posicionamientos estructurales de los sujetos en sus trayectorias educativas y laborales, los cuales se nutrían desde determinados contextos institucionales, económicos y subjetivos, material y físicamente delimitados. De esta manera, surge una relevancia por comprender cómo son proyectadas las diferencias de género al interior del desarrollo de las trayectorias, pues no solo son en las decisiones que toman las y los sujetos, sino también en las experiencias vividas, que se encuentran tensiones y brechas entre hombres y mujeres (Corica y Otero, 2018; Sevilla et al., 2019).

Las posiciones analizadas dan cuenta del accionar de una serie de formas de hacer relacionadas con las culturas laborales y educativas, que como en cualquier otro sistema cultural, se ensamblan y remueven prácticas y valoraciones (Boltanski, 2014). Para el caso de las trayectorias, de tanto hombres como mujeres, lo social se encuentra delimitado por estrategias que van *reproduciendo* esquemas aprendidos y *produciendo* nuevas narrativas que nutren estas culturas del trabajo y del estudio (Bourdieu, 2011), vinculadas a condiciones materiales, de clase y de género, donde lo juvenil, desde la dimensión *subjetivo-agencial*, también se constituye como una condición relevante.

En ambos grupos diferenciados, los y las jóvenes se sienten conformes con sus respectivas situaciones actuales, algunas asumidas desde la ausencia de dificultades económicas para

seguir sus estudios superiores, la mayoría ligado a la obtención de la Gratuidad como mecanismo de financiamiento de sus estudios, y otros relacionando la estabilidad laboral y el cumplimiento de metas propuestas previamente. A pesar de que esta construcción de la conformidad radica en una ausencia de peligros (cesantía, endeudamiento por estudiar, metas inconclusas o fracasadas), en la propia enunciación de este relato, realizando una lectura panorámica de la trayectoria, se presentan nociones que hacen cuestionarse la aparente conformidad que suelen declarar.

En el grupo de mujeres se dilucida una suerte de conformidad en la base a logros de aspiraciones jamás planteadas, esto debido a que, en el momento de referirse a la evaluación de su situación actual, contrastan sus experiencias pasadas con las actuales y, de esa forma, caracterizar su actualidad de cumplimiento satisfactorio:

Siempre duraba poco en los trabajos, entonces este trabajo me ha dado muchas oportunidades, de relacionarme con gente de todo tipo, de tener un poco más de personalidad, porque igual era una niña más sumisa, más callada, y de conocer distintos problemas. (Mujer, 24 años, Gráfica)

Yo creo que la evaluó bien, porque poder lograr como mi objetivo de poder estudiar en seguida, al tiro, no he tenido esa complicación del dinero, o sea, no me he echado ningún ramo, gracias a Dios, porque, por ejemplo, si tú te echas un ramo que te atrasa la carrera, tu pierdes la gratuidad. (Mujer, 22 años, Contabilidad)

Yo lo pensé [desertar] en tercer año, el año pasado, pero no por temas de universidad misma, sino que por temas personales. Ocurrieron muchas cosas en el sur, con mi familia, que fue como "*en verdad, no me la puedo*", o sea, "*no me la puedo estando lejos, no me la puedo con*", o sea, hasta hoy mismo, cachai, como estamos intentando cerrar el semestre, estoy con ocho ramos, cachai, [...] no me la puedo, de verdad es difícil. Pero, yo sé que igual la saco, si ya lo he hecho antes, lo puedo hacer ahora. (Mujer, 21 años, Gastronomía)

Esta sensación y noción de cumplimiento se asienta en una visión y *praxis* del mundo particulares, los cuales no están enteramente entendidos sin comprender el contexto en que se mueven las trayectorias sociales de quienes egresan de la EMTP. En este caso se percibe una conformidad enunciada desde un discurso retrospectivo que deviene de una *dialéctica experiencial*, o desde las experiencias pasadas.

En el caso de los hombre se presenta una noción de conformidad significativamente distinta. La enunciación de este cumplimiento va en el reconocer la necesidad de perfeccionamiento profesional constante, lo que decantaría en una mejor proyección laboral y personal, es decir, en la organización de una estrategia específica:

Estoy conforme, igual siempre se puede mejorar, siempre está como la, no sé, que qué uno puede mejorar, independiente de que esté el área administrativa, que igual tengo que, en el fondo, actualizar mis conocimientos. (Hombre, 25 años, Administración)

En temas laboral igual estable, o sea, tampoco es que se me haya quitado la idea de la cabeza de estudiar. Voy a estudiar, ¿cuándo?, no sé. (Hombre, 22 años, Gastronomía)

Saliendo a los 23 años con título y ya con 5 años de experiencia contable, buenísimo, con experiencia en firma mundial, con experiencia en empresas grandes. [...] me siento conforme y contento con las decisiones que he tomado [...] tengo muchos contactos ahora, muchos más contactos que antes, todos sabemos que Chile es un país de pitutos y de contacto, por lo cual los contactos siempre van a servir y van a ser de mucha ayuda. Entonces me siento tranquilo, me siento feliz, mucho más relajado, no me siento estresado. (Hombre, 21 años, Contabilidad)

En vista de esta noción lineal y unidireccional que presentan los hombres del estudio respecto a su futuro, se puede deducir una *dialéctica proyectiva*, o desde la posición actual, en el que el discurso conformista se asocia a una evaluación proyectada de lo que buscan cumplir. Por otro lado, las mujeres se posicionan con una noción circular y multidireccional sobre su futuro, el dialogo con el pasado parece ser esencial para la comprensión, evidente o no, de la valoración de su situación actual.

Esta noción presentada por las mujeres no supone una incertidumbre en su futuro, sino que refleja una particular comprensión sobre el presente, la cual se escapa a los discursos exitistas del neoliberalismo, como llega a ser la pretensión de los hombres. Ambas dialécticas logran encauzar hacia la ciclicidad prima del análisis del presente capítulo, se constituyen como los ejes movilizados de las *culturas de la experiencia* percibidas por los y las jóvenes en la construcción de sus trayectorias educativo-laborales.

*

Estos modelos de linealidades temporales con enfoque de género buscan caracterizar aún más las diferentes trayectorias presentadas en esta investigación, pues durante el análisis de las entrevistas fueron quedando plasmados ciertos patrones y tipos de discursos que hablan no solo de las aspiraciones y deseos de las y los jóvenes, sino cómo ellos y ellas asumen diferentes roles para comprender sus propios posicionamientos. De esta manera, las valoraciones definitivas sobre la EMTP emergen en el egreso, es ahí donde toman forma las potencialidades, en términos de formación técnica, que otorgó esta modalidad educativa durante los últimos años de Enseñanza Media.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Entonces, no sé po, podría haber un liceo, si fuera toda la educación como pública, cachai, podrían haber liceos con especialidades, pero eso no implicaría que los que entren sean personas de bajos recursos, sino que cualquier persona, de cualquier clase social podría entrar, cachai. Como porque le gusta la cuestión po, pero no necesariamente porque tiene que tener, como nosotros, un as bajo la manga, por si te quedai sin trabajo o sin poder estudiar. (Mujer, 24 años, Administración)

Los estudios sobre juventudes en Chile abarcan diversos tipos de enfoque teóricos y metodológicos, que resultan beneficiosos para poder comprender de una forma integral a las juventudes contemporáneas. El enfoque de trayectorias sociales permite aproximarse a los sujetos desde sus historias de vida, sus decisiones, sus procesos de cambio y reinención. La presente investigación persistió en la búsqueda de comprender cómo las y los jóvenes egresados de la Educación Media Técnico-Profesional conciben sus trayectorias, evalúan sus decisiones y significan los diversos espacios y sujetos con los cuales han interactuado, principalmente en el ámbito laboral y educativo.

Las y los jóvenes presentan y experimentan sus trayectorias de múltiples formas, si bien comparten el haber pasado por una modalidad tan particular dentro del sistema educativo chileno, es posible identificar posicionamientos estructurales, o situacionales, por los cuales sus decisiones, desde ingresar a la EMTP o hasta considerar como un *“as bajo la manga”* la posesión del título técnico, pueden verse influenciadas, presionadas o condicionadas por elementos externos, como la familia y la misma escuela.

El último capítulo deja abierta una discusión epistemológica sobre cómo nuestras concepciones sobre el tiempo van moldeando y prefigurando nuestras decisiones y opciones futuras, problematizando desde un enfoque de género, fue posible distinguir, de manera exploratoria, algunas diferencias sobre cómo los hombres y las mujeres interpretan sus trayectorias en función de sus nociones sobre el pasado, presente y futuro.

El momento presente, desde el cual cada joven fue entrevistado, resulta particularmente relevante, pues es desde ahí donde más diferencias entre las trayectorias aparecen, algunos terminando sus estudios superiores, otros viendo cómo van escalando positivamente en cuanto a los empleos que pueden acceder, también quienes van concretando proyectos como de la casa propia y la independencia de sus familias, entre muchos otros más. De esta manera, es plausible seguir caracterizando, también de forma exploratoria, este momento presente, a través de nuevos posicionamientos, en cuanto a cómo se van gestando los proyectos a futuro. Estos posicionamientos no son excluyentes ni interdependientes, sino más bien sincrónicos y paralelamente transitables:

➤ Posicionamiento de producción personal: Se puede relacionar con la linealidad educativa, pero en general todos los y las jóvenes del estudio demuestran, en diferentes intensidades, su preocupación, necesidad y destino, que es la autosuficiencia económica, desde la que se desprende una autonomía personal que responde a diferentes ámbitos sociales, culturales y políticos, expresados en la finalización de una carrera profesional, el cumplimiento de etapas y la acumulación de experiencias de crecimiento personal.

La producción personal se entiende como la individuación progresiva que aspiran y realizan los y las jóvenes, para alcanzar a una construcción autónoma de su personalidad (Douglas, 1992; Saintout, 2007); en este proceso se evidencia el deseo por la desvinculación progresiva de la dependencia de los padres. La acumulación de capital económico propio se constituye como el principal móvil de esta trayectoria, el cual resulta, generalmente, por medio del trabajo. Sin embargo, la realización de estudios marca una índice en la fundamentación de este tipo de trayectoria, pues se enmarca en una estrategia general sobre el mejoramiento de posibilidades laborales.

➤ Trayectoria de reproducción familiar: Se puede relacionar principalmente con la linealidad laboral, pero también hay otros jóvenes que mencionan la posibilidad de un futuro

en el que se consoliden vínculos interpersonales, como el matrimonio y la convivencia, los que impliquen una proyección conjunta. Este tipo de trayectoria busca una sostenibilidad en el tiempo, implica la formulación de estrategias hacia la acumulación de un capital económico que permita cumplir con la mantención del sistema familiar que se desea construir. Es posible presenciar tanto la postergación de estudios superiores como la realización paralela de estos con trabajo, con el fin de conseguir sus propósito

Observar las trayectorias desde estos enfoques (de género, producción personal y reproducción familiar) permite ampliar la discusión que se origina desde la problemática abordada en esta investigación, queda para otras aproximaciones el desafío de incorporar estos lentes de observación para comprender de otras maneras, los desarrollos de las trayectorias, principalmente desde las diferentes concepciones de las mismas, es decir, desde la posición enunciativa que adquiere cada joven al momento de ser entrevistado, o consultado desde otras técnicas, sobre sus propios recorridos experienciales y relacionales.

*

La EMTP tiene muchos desafíos para las y los jóvenes que pasan por ella, al comparar la situación con la EMCH es evidente que existe una mayor visibilización, desde el sólo hecho que existe un sistema de admisión exclusivo para acceder a Universidades, y también un respaldo sociocultural, anclado en la percepción de que la formación y los trabajos técnicos son para un sector determinado de la sociedad, menos ilustrado como para ingresar al mundo universitario.

La EMTP también tiene desafíos con relación a la planificación de los proyectos que tienen sus estudiantes, en el sentido que muchas veces las especialidades no tienen un campo laboral muy definido, o algunas veces existente, por lo que, en algunos casos, la formación técnica resulta un complemento de poca utilidad.

Existen desafíos a nivel gubernamental y de políticas públicas, los cuales tienen que ver más allá de la positiva valorización a través de campañas propagandísticas, sino con un cambio de paradigma en la concepción sobre la educación técnica, dejando de lado la idea, o predisposición, de que está pensada para las clases bajas.

Se identifican desafíos a nivel de acceso a la Educación Superior Técnico-Profesional; la continuidad entre la EMTP y la ESTP debería ser más canalizada y expedita, pues son muchos los y las jóvenes que buscan esta continuidad. En los cerca de cinco años que lleva en marcha la Gratuidad en la Educación Superior, ésta ha llegado a 19 de 51 Centros de Formación Técnica en Chile, y tan sólo a sólo 6 de los 39 Institutos Profesionales del país.

*

Es posible, y metodológicamente necesario, concebir al enfoque de trayectorias sociales como interdisciplinario, sin embargo, quedan desafíos importantes para la antropología social, los cuales se pueden profundizar desde distintas trincheras. Por un lado, los estudios sobre trayectorias sociales resultan un buen insumo para la elaboración de investigaciones etnográficas, por ejemplo, en el mundo educativo y laboral; conocer las significaciones y procesos de decisión sustenta la delimitación de variados sistemas culturales y sociales. Por otro, los resultados sobre trayectorias sociales pueden ser difundidos de maneras mucho más variadas y a distintos grupos de personas, pues es la demostración de la propia capacidad humana de delimitar, decidir, rechazar y proyectar diferentes estadios de la vida, lo que se demuestra. Muchas y muchos se pueden ver reflejados en los sentires y acciones que toman otros, siendo un ejercicio necesario para nuestro propio autoconocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, N., de Diego, M., Pagés, C., y Prada, M. (2018). *Hacia un sistema de Formación Técnico-Profesional de Chile: Un análisis funcional*. (IDB-TN-1522). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Baeza, A., y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490.
- Baeza, J., Flores, L., y Sandoval, M. (2014). *Construcción y deconstrucción de la confianza en jóvenes chilenos*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., y Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31(2), 91-110.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Boltanski, L., y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bravo, S. (2018). Culturas de consumo de alcohol y cocaína: prácticas y sentidos de la experiencia femenina juvenil metropolitana. *Ultima Década*, 26(49), 36-58.
- Bucarey, A., y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la Educación Media Técnico Profesional en Chile. *Estudios Públicos*, 129, 1-48.
- Bustos, N., y Quintana, J. (2010). Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de egresados de liceos técnico-profesionales. *Diversia. Educación y Sociedad*, 2, 45-70.
- Cáceres, C., y Bobenrieth, E. (1993). Determinantes del salario de los egresados de la Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile. *Cuadernos de Economía*, 89(30), 111-129.
- Callon, M. (1998). The embeddedness of economic markets in economics. En M. Callon (Ed.), *The laws of the markets* (pp. 11-68). Oxford: Backwell.
- Canales, M. (2006). Presentación. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 11-30). Santiago: LOM Ediciones.
- Canales, M., Bellei, C., y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109.

- Canales, M., Guajardo, F., y Orellana, V. (2020). La elite del Llano: de la promesa a las desilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva clase media. *Ultima década*, 28(53), 78-102.
- Canales, M., Opazo, A., y Camps, J. P. (2016). "Salir del cuarto". Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima Década*, 24(44), 73-108.
- Casson, R. (1983). Schemata in cognitive anthropology. *Annual review of anthropology*(12), 429-462.
- Castillo, J. C., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes de primera generación en Educación Superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*(32), 44-76.
- Corica, A., y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Ultima Década* 26(48), 133-168.
- Dávila, Ó., y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración social. *Papers*, 96(4), 1205-1233.
- (2012). Transiciones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Ultima Década*, 37(2), 69-83.
- (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Ultima Década*, 26(50), 23-39.
- Dávila, Ó., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Donoso, M. F., y Donoso, G. (2018). *Trayectorias educativas y formación técnico-profesional a partir de la evaluación PIAAC*. (Documento de Trabajo N°13). Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Douglas, M. (1992). *Risk and blame. Essays in cultural theory*. Londres: Routledge.
- Duarte, K., Aniñir, D., y Garcés, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388.
- Duarte, K., y Sandoval, M. (2017). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 33, 5-19.
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Escalante, G. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 2(18), 55-67.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago: LOM Editores.
- Ganter, R., Rivera, A., y Cuevas, H. (2017). Trayectorias e inflexiones en el espacio juvenil en la ciudad de Concepción - Chile. *Última Década*, 25(46), 71-116.
- Ghiardo, F., y Dávila, Ó. (2008). *Trayectorias Sociales Juveniles: Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago de Chile: INJUV y Ediciones CIDPA.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: Colegio de Sonora.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education.
- Instituto de Sociología UC. (2015). *Trayectorias de jóvenes infractores de Ley: investigaciones sobre población adolescente*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Larragaña, G., Cabezas, G., y Dussillant, F. (2013). *Informe completo del estudio de la Educación Técnico Profesional*. Santiago de Chile: PNUD.
- (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- Leccardi, C. (2002). Tiempo y construcción biográfica en la "sociedad de la incertidumbre"; reflexiones sobre las mujeres jóvenes. *Nómadas*(16), 42-50.
- Luhmann, N. (1998). ¿Cómo se pueden observar estructuras latentes? En P. Watzlawick y P. Krieg (Eds.), *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo* (pp. 60-72). Barcelona: Gedisa.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- Mettifogo, D., y Sepúlveda, R. (2005). *Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley*. Santiago de Chile: INAP y Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares para Formación Diferenciada Técnico-Profesional*. (Decreto Supremo de Educación N° 452/2013). Santiago de Chile: MINEDUC.
- (2017). *Manual de apoyo a la trayectoria educativa para estudiantes de 3° y 4° año de Educación Media Técnico-Profesional*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- (2018). *Indicadores de la Educación en Chile 2010-2016*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- (2019a). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

- (2019b). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2017*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- (2019c, 07 de noviembre). Matrícula de alumnos. *Centro de Estudios MINEDUC*. Obtenido de <http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ1/dist/index.html>
- (2019d, 13 de diciembre). Mineduc lanza campaña #EligeSerTP para que jóvenes se informen y opten por la educación Técnico-Profesional. Retrieved from <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2019/12/13/mineduc-lanza-campana-eligesertp-para-que-jovenes-se-informen-y-opten-por-la-educacion-tecnico-profesional/>
- (2020a). *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- (2020b). *Resumen estadístico de la educación 2019*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Muñoz, J., Norambuena, C., Ortega, L., y Pérez, R. (1987). *Universidad de Santiago de Chile: Sobre sus orígenes y su desarrollo histórico*. Santiago: USACH.
- Noël, M., Elizalde, L., y Rolando, R. (2015). *Acceso a la Educación Superior de los estudiantes secundarios en Chile*. (02). Servicio de Información de Educación Superior.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Pallas, A. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. Mortimer y M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Palma, I. (2010). Trayectorias sexuales, preventivas y sociales en el embarazo no previsto de los segmentos juveniles en Chile. *Ultima Década*, 18(33), 85-111.
- Quezada, V. (2016). Jóvenes y cotidianidad: consumo, infracción, ocio y tiempo libre. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. 1, pp. 253-267). Santiago de Chile: Social Ediciones.
- Revista Docencia. (2007). Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico Profesional. *Docencia*, 32, 32-43.
- Saintout, F. (2007). *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. (tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias Sociales), FLACSO - Sede Argentina, Buenos Aires.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas públicas. *Revista Perspectivas*(21), 27-53.
- (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de Educación Técnica en Chile ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 49-84.

- Sepúlveda, L., Sevilla, M. P., y Valdebenito, M. J. (2020). Educación Media Técnico Profesional: Cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella y J. García-Huidobro (Eds.), *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 217-234). Santiago de Chile: Facultad de Educación UAH.
- Sepúlveda, L., Ugalde, P., y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional. *Polis*, 38.
- (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3).
- Sevilla, M. P. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, 40(298-317).
- Sevilla, M. P., Farías, M., y Sepúlveda, L. (2013). Una nueva perspectiva para la educación técnica: condiciones y propuestas asociadas. *Cuadernos de Educación*, 56, 1-4.
- Sevilla, M. P., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la Educación Técnico Profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, 41(83-117).
- Sevilla, M. P., y Sepúlveda, L. (2016). Selección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional. *Revista Estudios Política Educativa*, 3, 74-105.
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo*, 56(1).
- Tsakame, A. (2016). *Delincuencia juvenil y control social en el Chile neoliberal*. (tesis para optar al grado académico de Doctor en Sociología), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Vargas Cetina, G. (2007). Tiempo y poder: la antropología del tiempo. *Nueva Antropología*, 20(67), 41-64.
- Vivanco, M. (2006). Diseño de muestras en investigación social. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 141-167). Santiago: LOM Ediciones.
- Zúñiga, R. (2016). "Iniciación sexual masculina". Representaciones sociales en la construcción de la hombría en jóvenes heterosexuales estudiantes de Educación Superior chilena. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. 1, pp. 138-158). Santiago de Chile: Social Ediciones.

ANEXOS

Anexo I. Caracterización en profundidad de los participantes.

N° de caso	Sexo	Edad (años)	Tipo de establecimiento de origen	Comuna (Región) del establecimiento de origen	Especialidad EMTP	Código (Sexo, Edad, Especialidad)
1	Mujer	22	Particular Subvencionado	Ñuñoa (RM)	Contabilidad	Mujer, 22 años, Contabilidad
2	Mujer	24	Particular Subvencionado	San Miguel (RM)	Diseño Gráfico	Mujer, 24 años, Gráfico
3	Mujer	21	Municipal	Pucón (IX Región)	Gastronomía	Mujer, 21 años, Gastronomía
4	Mujer	23	Particular Subvencionado	Ñuñoa (RM)	Gastronomía	Mujer, 23 años, Gastronomía
5	Mujer	24	Municipal	Cabildo (V Región)	Administración de Empresas	Mujer, 24 años, Administración
6	Hombre	22	Municipal	La Florida (RM)	Gastronomía	Hombre, 22 años, Gastronomía
7	Hombre	25	Municipal	Pirque (RM)	Administración de Empresas	Hombre, 25 años, Administración
8	Hombre	21	Particular Subvencionado	Puente Alto (RM)	Contabilidad	Hombre, 21 años, Contabilidad
9	Hombre	20	Particular Subvencionado	Santiago (RM)	Edificación	Hombre, 20 años, Edificación
10	Hombre	20	Municipal	Pucón (IX Región)	Gastronomía	Hombre, 20 años, Gastronomía

Fuente: Elaboración propia.

Anexo II. Pauta de Entrevistas.

Sobre la familia		Preguntas troncales		Sobre el colegio/liceo
¿Cómo influyó tu familia en las decisiones tomaste?	¿CÓMO EVALÚAS TU SITUACIÓN ACTUAL?	Me gustaría conocer cómo recuerdas tu Enseñanza Media	¿QUÉ PIENSAS DE LA EDUCACIÓN?	¿Cómo sientes que te preparó tu colegio/liceo?
¿De qué manera te ha apoyado tu familia en este proceso?		¿En qué momento decidiste lo que harías después del colegio/liceo?		¿Cómo evalúas lo que estás haciendo ahora?
¿Qué piensa tu familia?		¿Qué hiciste finalmente después del colegio/liceo?		¿De qué manera te ha servido lo que aprendiste?
		¿Cuál es tu proyección hacia el futuro?		¿Qué crees que tienes que mejorar o aprender para enfrentar tus desafíos?

Anexo III. Carta de Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Has sido invitado(a) a colaborar en la investigación: *“Educación Media Técnico-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social”*, la que se desarrolla como parte del proceso de titulación de la carrera de Antropología Social de la Universidad de Chile, por parte del investigador responsable y tesista José Manzano Pavez.

Dentro de los objetivos de la investigación se espera conocer y analizar las diferentes trayectorias sociales, educativas y laborales, que han trazado los egresados de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), desde el momento en que terminan sus estudios secundarios hasta la actualidad. Rescatar los hitos importantes, las decisiones tomadas, los espacios educativos y laborales implicados, así como la intervención, directa o no, de otras personas e instituciones en las trayectorias personales. De la misma forma, también se espera generar una reflexión sobre la visión que tienes del sistema educativo en general y la EMTP en particular, así como una comparación respecto a la modalidad Humanista-Científico (EMHC).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que consideres la siguiente información. Siéntete libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro:

Participación: Tu participación consistirá en responder algunas preguntas sobre los temas señalados, sin embargo, el instrumento no se presenta como una entrevista, sino que busca que puedas elaborar un relato de vida, particularmente del tiempo que va desde tu egreso de la EMTP hasta hoy, en base a distintas temáticas que el investigador responsable irá mencionando. En este sentido, se pretende generar un diálogo donde te sientas libre de ir contando tú historia. El diálogo tendrá una duración aproximada de máximo 1 hora, y se desarrollará en un espacio a convenir entre ti y el investigador responsable.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada en audio. En cualquier caso, tú podrás interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quieras.

Riesgos: La presente investigación no supone ninguna clase de riesgo para ti.

Beneficios: Tú no recibirás ningún beneficio directo por participar en este estudio. Sin embargo, tu participación permitirá generar información relevante y actualizada sobre trayectorias sociales y Educación Técnica en el país, así como contribuir a la discusión académica en antropología y ciencias sociales.

Voluntariedad: No estás obligado(a) a participar de ninguna manera en este estudio. Si no aceptas participar no es necesario que des explicaciones y no habrá ninguna consecuencia negativa. Además, tienes la libertad de contestar las preguntas que desees, así como de detener tu participación en cualquier momento.

Confidencialidad: Todas tus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en reserva. Tanto en la transcripción del relato como en la redacción de la tesis, se omitirá toda referencia o alusión que pudiese identificarte de manera individual, no obstante, se indicará tu sexo (Mujer; Hombre), año de egreso de EMTP y situación actual (ESTP [Educación Superior Técnico-Profesional, que considera IP y CFT]; Universidad; Continuidad Laboral; Sin Continuidad Laboral [respecto a tu especialidad en EMTP]), de la siguiente forma: “(Sexo, Egreso, Situación Actual)”. Esto es para garantizar tu

confidencialidad, de acuerdo con la Ley 19.628 / 1999, sobre Protección de la vida privada o Protección de datos de carácter personal.

Los materiales generados, como el archivo de audio, la transcripción y las posteriores modificaciones, serán utilizados únicamente para fines académicos.

Conocimiento de los resultados: Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, comunícate con el investigador responsable.

Datos de contacto: Si requieres obtener más información, o comunicarte por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puedes contactar, tanto al investigador responsable de este estudio, como al profesor guía de esta memoria, y académico del Departamento de Antropología, profesor Dimas Santibáñez (dimasanti@gmail.com)

José Daniel Manzano Pavez

Teléfono: +56974216300

Dirección: Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, RM.

Correo Electrónico: jose.manzano@ug.uchile.cl

Anexo IV. Formularios de Consentimiento Informado.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Davide Alarcón Ossa, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnica-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: UC 28 - Sept - 2019 -

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

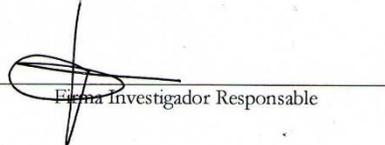
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, MAURICIO ANDRÉS MUÑOZ CABRERA, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnico-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

MAURICIO MUÑOZ


Firma Participante


Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 02/12

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Francisco Villosa Portas, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnico-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Francisco Villosa
Firma Participante

[Firma]
Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 6/12/19

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Sofía Constanza Rivera Zelaya, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnico-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



Firma Participante



Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: FACSO, 13 de diciembre

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Coala Gómez Asternes....., acepto participar en el estudio "Educación Media Técnica-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante


Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 06/09/2019. Capilla San Agustín.
18⁰⁰ Eduardo Castillo Velasco 4550, Nueva.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Ladibel Muñoz....., acepto participar en el estudio "Educación Media Técnica-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante


Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 28/17

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Natalia A. Zatone Valdés, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnico-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Natalia L. | [Firma]
Firma Participante | Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: Diciembre 2019.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Marjorie Aracelly....., acepto participar en el estudio “Educación Media Técnica-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social”

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante


Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 07/10/19

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Angel Sánchez Sánchez, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnica-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.


Firma Participante | 
Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: 07/10/19

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

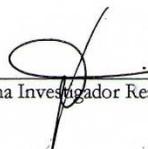
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Andrés Jeldres, acepto participar en el estudio "Educación Media Técnico-Profesional y Trayectorias Educativo-Laborales: Valoraciones de jóvenes egresados sobre su realidad educativa, laboral y social"

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Andrés Jeldres

Firma Participante



Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha:

22 / 03 / 2020

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo V. Entrevistas Transcritas¹².

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA Mujer, 21 años, Gastronomía
<p>Fecha: 13/12/19 Duración: 00:42:57 Archivo: Mujer.M.U.SC.PR.15.MP3</p>
<p>Entrevistador: Ya, para comenzar, me gustaría conocer cómo recuerdas tu EM. Mujer, 21 años, Gastronomía: Mi EM, tengo buenos recuerdos de mi EM, porque me uní como al CCAA, entonces pude hacer tantas cosas como de apoyo social y temas así, como que sentí que tenía sentido ayudar a compañeros en situación de vulnerabilidad y como al Liceo mismo. Lo que pudimos entregar al Liceo, antes de irnos de IV° Medio, no sé po, un escenario, cortinas, cachai, entonces era como relevante. Por otro lado, igual tengo malos recuerdos, pero respecto como a autoridades de mi Liceo, como que había una persona que tenía como una funa por pedofilia, cachai, entonces ya era complicado. E: ¿Dónde estudiaste? M: En la Araucanía, en Pucón. E: Y respecto a tus compañeros, a la formación que recibiste. M: La formación técnica que recibí fue muy buena, considero que habría muchas oportunidades como para los estudiantes que no querían, o no podían, optar a una ES; que salíamos con el título ya en mano, si uno hacía la práctica te daban el título y con eso podías trabajar. La mayoría de los casos los chiquillos nos decían como que nos podíamos quedar trabajando en el lugar de práctica, entonces ya es un ingreso importante para personas que de verdad tenían problemas de vulnerabilidad, que era como el 85% del Liceo. E: ¿El Liceo estaba en la ciudad de Pucón?, ¿era urbano? M: Sí. E: Ya, ¿y era mixto? M: Sí, era mixto. E: ¿Y qué especialidades tenía tu Liceo? M: Tenía Gastronomía, tenía Turismo y tenía Hotelería. E: Ya, ¿y tú cuál cursaste? M: Gastronomía. E: Ah, ya, ¿y desde qué año estuviste en ese liceo? M: Desde el 2012 hasta el 2015. E: O sea, estuviste en la EM. M: Sí. E: Súper, ¿y por qué elegiste Gastronomía? M: Me llamaba más la atención como aprender a cocinar, porque lo otro, en Hotelería era como para, no sé po, uno podía trabajar en hoteles o bares haciendo tragos, cachai, y en Turismo, bueno, no me llamaba mucho la atención. E: Ya, y antes de elegir la especialidad, ¿hubo como algún acompañamiento vocacional o algo así? M: No. E: O que les dijeran de qué se trataba cada una. M: Sí, tuvimos, me acuerdo que tuvimos como una exposición de las áreas, pero fue como un día antes de escoger las áreas. Que igual había toda una cultura de las áreas que habían en el Liceo, entonces como que tú veías a los chicos que eran más grandes, cursando sus cosas, entonces como que te hacías una idea. Ah, y eso es lo otro, en el Liceo habían muy pocos estudiantes, si era muy chiquitito, era como una casa. E: Eran poquitos. M: Muy, muy pocos. E: ¿Cómo un curso por nivel así? M: No, eran dos cursos por nivel, pero éramos pocos en cantidad.</p>

¹² En función de no saturar la extensión del documento, sólo se adjuntaron 2 entrevistas.

E: Era un Liceo Técnico, o sea, no era Polivalente con C-H.

M: No, o sea, lo fue un año, pero no resultó, y los chiquillos del C-H se tuvieron que ir a otro Liceo y todo el tema.

E: Ya. Oye, y respecto a la formación técnica que recibiste, ¿cómo la evalúas?, ¿fue buena, pudo ser mejor?

M: Yo la evaluo muy bien, considero que, al menos, los profesores que a mí me tocaron en Técnico, se preocuparon de mi formación profesional, en ese sentido. Sí, creo que en todas las áreas había como esa sensación con los profesores.

E: Ya, oye, y en qué momento, o sea, tú saliste del colegio, diste la PSU, ¿ingresaste al tiro a la carrera que estás actualmente?, ¿cómo fue eso?

M: Sí, es que yo entré por SIPEE, entonces era como la posibilidad, igual nunca pensé que iba a ocurrir, como que lo postulé porque mi hermana entró a esta Universidad y me dijo que existía esta posibilidad, yo la puse, así como no creyéndola, en lo absoluto.

E: Como en una de esas.

M: Claro, no sé po. Y tenía otra opción de Universidad en la USACH, pero era por PACE, yo no postulé por PSU a nada.

E: Oye, pero ¿por qué decidiste una carrera universitaria y no seguir, por ejemplo, la disciplina de Gastronomía?, en un técnico, por ejemplo.

M: Es que yo entré, yo recuerdo que entré al Liceo Técnico pensando en Universidad, o sea, no pensé que el Liceo Técnico me iba a dar herramientas para entrar a la Universidad, para nada, de hecho, no me las dio [risas]. Pero no sé, quería probar po, no sé, en una de esas me quedaba gustando Gastronomía y me dedicaba a eso.

E: Claro, ¿y tú desarrollaste tu práctica laboral?

M: Sí, me titulé.

E: ¿Y cómo fue esa experiencia?

M: Fue buena, o sea, depende del local, trabajé en dos locales. En el primero fue complejo, no me adapté muy bien a los ritmos, a sacar rápidamente pedidos, cachai, pero de ahí, la práctica la hice en una pastelería y no, super bien, un 7, de hecho, fui evaluada muy, muy bien.

E: Ya, ¿y sentiste que los conocimientos que te otorgó tu Liceo te sirvieron?

M: Sí, pero son como conocimientos básicos, en la práctica es donde uno aprende haciendo, cachai, como que lo práctico para mí, por esa experiencia, es lo más importante, no hay real conocimiento antes de eso, antes de esa instancia.

E: Súper. ¿Qué carrera actualmente estás estudiando?

M: Psicología.

E: ¿Y cómo fue la decisión de estudiar psicología?

M: La verdad, yo no quería estudiar Psicología [risas], yo quería estudiar Pedagogía, pero no sé, como que estuve hablando, vi posibilidades de carreras humanistas, porque yo en Matemática, cero, Ciencias, cero, sólo humanista; y no sé, me gustó la malla, me llamó la atención, y también me gustaba como lo que se ve de la Universidad de Chile, como esto de prestar apoyo social, de ser como la universidad del pueblo, me llamaba más la atención.

E: Oye, respecto a (...), me dijiste que un hermano, hermana tuya estudió acá, o estudia.

M: Estudia.

E: Estudia. Respecto a tu familia, ¿cómo influyó en las decisiones que adoptaste ya sea de elegir Gastronomía en un comienzo?

M: Lo de Gastronomía en nada, eso lo decidí yo. En la Universidad sí influyó, porque mi mamá obviamente no quería que estudiara Pedagogía, porque se entiende, me dijo "no, estudia otra cosa, prueba con psicología", así como "ya, intentémoslo", de verdad era como mi postulación fue como muy random, postulé solo a dos opciones. Entonces no sé, entre desesperanza aprendida y, no sé po, quizás hay una posibilidad.

E: Oye, y el hecho de venirte a Santiago, finalmente, porque igual podrías haber, quizás, tomado la opción de estudiar en una Universidad, no sé, en Temuco, más cerca de tu casa.

M: Sí po, fue durísimo.

E: ¿Tu no viste esa opción de quedarte en tu región?, ¿en algún momento?

M: Es que por temas personales yo decidí alejarme de donde estaba viviendo, cachai, y lo otro es que no me gusta Temuco [risas], es una ciudad muy fea según yo y fue como "no, quiero salir",

aparte mi hermana estaba acá. Pero fue durísimo, porque el modo de vida y la forma en que aquí interactúan las personas es diferente a cómo ocurre allá, cachai, de verdad es muy diferente.

E: Por lo que entendí, tu saliste del Liceo y entraste al tiro.

M: Y entré.

E: No te tomaste ningún año.

M: No. No me dejaron tampoco.

E: ¿Tú querías tomarte un año?

M: Sí, yo quería, pero el programa SIPEE no me permitía hacer eso, tenía que hacerlo, como ponerla en primera opción, cachai, y entrar al tiro.

E: Pero fue más por el programa o por otro factor (...)

M: Creo que fue una mezcla de esas cosas, como que se dio la instancia que yo dije "ya, tengo que salir e irme para allá", cachai, va a ser súper difícil y yo nunca pensé que iba a ser a ese nivel de difícil, pero resultó bien.

E: Buenísimo. Entonces, claro, me decías que tú mamá te decía que Pedagogía no, Psicología sí.

M: Sí.

E: Finalmente, ¿tú siente que igual la decisión fue una decisión en conjunto?, o tu dijiste "ya, psicología porque parece que va a ser mejor".

M: Sí, creo que en parte igual dije eso, como (...), ya, por último, tengo, puedo proyectarme, no sé po, mejor económicamente o (...), bueno, eso era lo que pensaba en ese momento [risas], no sé si realmente va a ser así, pero al menos no voy a tener, creo yo, como este trabajo tan duro que tienen los profes, y más en el contexto actual.

E: Claro. Y respecto al apoyo que te ha dado tu familia, en el tiempo, ya sea de terminar tu enseñanza secundaria, a ingresar en la Universidad y mantenerte en la Universidad.

M: Yo recibí apoyo de mi familia como en conjunto, cuando entré en la Universidad.

E: Ya.

M: Porque volví a tener contacto con otra parte de mi familia que es la que me presta apoyo económico.

E: Ya.

M: Así que sí, han sido fundamentales, yo sin ese apoyo económico, no podría estar aquí, de ninguna manera; o sea, igual hay una pensión alimenticia obligatoria, cachai, pero aparte de eso también me han ayudado, o sea, sólo con la pensión alimenticia es imposible mantenerse vivo aquí.

E: Oye, y respecto a la formación que te dio tu Liceo T-P, mi pregunta va más por el lado de que, en general, los Liceos T-P te entregan, aparte de una formación como de la disciplina, una formación quizás más en como habilidades blandas, como desarrollo personal, enfrentarte a una entrevista de trabajo, presentación personal. ¿Hubo alguna formación en ese sentido?, como en el ámbito más laboral.

M: Sí, es que transversalmente como en los ramos de inglés o de idioma, porque yo tenía chino, portugués e inglés, pero eran no eran (...), chino no era obligatorio [risas], esa fue una elección mía porque yo no quería religión, cachai. Como que transversalmente se trabajaba en temas, no sé po, el currículum, a mí me enseñaron a hacer currículum. Recuerdo que en clases de portugués a mí me enseñaron a cómo hacer RCP, Heimlich, que son como (...)

E: Claro, primeros auxilios.

M: Ese tipo de cosas.

E: Y alguna, en algún momento, tuviste que, no solo en el ámbito académico, en el ámbito de la vida en general, ¿aplicar algo así?

M: Afortunadamente no he tenido que hacerlo, porque me muero de miedo si tengo que hacerlo [risas], pero si no hay nadie más que lo sepa, igual lo intento, cachai. Ojalá no ocurra.

E: Oye, y hasta ahora, porque llevas 4 en la Universidad, ¿sólo has estudiado o también trabajado paralelamente?

M: Sí, igual he trabajado, o sea, he trabajado, pero como parcialmente.

E: Ya.

M: A veces, en los veranos me quedo acá y trabajo de garzona, y durante el año, a veces, hay un local de Bellavista que me llama y es como "oye, podés sustituir este día", igual me gano mi plata.

E: Pero es en el ámbito igual como de la alimentación, comida.

M: Sí, sí.

E: Y en ese sentido, en esas experiencias laborales que has tenido, ¿has puesto en práctica alguno de los contenidos que recibiste en tu Liceo?

M: Sí, de hecho, sí; es que de por sí el que me llamen a trabajar, yo creo que va mucho por el que salí y tengo un título Técnico, o sea, yo tengo un título Técnico en Gastronomía, pero si quiero trabajar en cualquier cosa, como garzón o en un resto-bar, igual me llaman. Y sí, creo que eso me dio un plus.

E: Oye, y respecto más a la experiencia aquí en la Universidad, ¿cómo ha sido tu experiencia?, en el sentido de claro, vienes de un Liceo Técnico, de región, respecto quizás al primer año más que nada de la Universidad, ¿cómo fue tu desempeño?, la relación con tus compañeros, ¿viste diferencias con ellos?

M: La relación con mis compañeros, me costó cuesta como entender bien acá como las cosas, porque no sé po, aquí el panorama es ir al Mall con las amigas, o no sé po, juntarse y tomar, y en el sur eran panoramas muy diferentes, como que igual eso es un obstáculo. El primer año de mi carrera, yo creo que me fue relativamente bien, o sea, yo he visto como, vi muchas personas del mismo programa SIPEE irse, cachai, como que no se la podían con algo, y ya, yo al principio tampoco me la pude, o sea, tuve problemas en (...), me acuerdo en mi primer grupo de trabajo, porque yo no sabía hacer un trabajo, o sea, realmente no lo sabía, yo lo pienso ahora, pero no tenía idea de cómo hacer un trabajo, cachai [risas], y obviamente ellas tuvieron que suplir todo lo que yo no pude hacer, cachai, fue un tema po.

E: Pero tú sentías, por ejemplo, en ese ejemplo, ¿tú no sabías hacer un trabajo porque la formación de tu colegio no te permitía?

M: Yo nunca había visto un informe así de hecho, cachai; o sea, yo hice informes en mi Liceo, pero eran informes, no sé, de cuatro páginas en las que la letra era muy grande y ya, podía ser bonito lo que estaba diciendo, pero no tenía como (...), estaba muy lejos de eso, muy lejos.

E: Ya, pero tú viste diferencias, quizás, con compañeros que venían de C-H.

M: Sí, mucho. Eso me pasa, bueno, hoy en este año no, cachai, como que ya pude nivelarme, pero me costó muchísimo. Por ejemplo, en Psicología hay un ramo que es de Neurociencias, Neurofisiología, hueón, yo me acuerdo que me senté en la primera clase de ese ramo y no entendí nada, y era como la clase donde la profe veía qué es lo que nosotros sabíamos. Hueón, nada, así cero, no entendía absolutamente nada de lo que estaban hablando [risas], y tenía compañeros que entendían todo, y para todos era como muy normal, como que "ah, sí, eso", y como que lo recordaban y estaba, así como "están hablando en chino", pero que chino, cachai [risas].

E: Oye y frente a, claro, estos compañeros que venían como "mejor preparados", por así decirlo, ¿qué diferencias ves tu entre la formación técnica y la formación C-H?, ya sea positiva o negativas, entre una y la otra.

M: O sea, al principio, cuando entré a la carrera, yo noté que ellos sabían hacer las cosas, cachai, ellos realmente entendían lo que les estaban pidiendo, como las referencias, las APA, no sé po, leer de tanto, sangría, puras cosas así, como que ellos entendían bien lo que tenían que hacer. Obviamente les había ido mejor, porque ya habían tenido una experiencia antes con esto po, y yo era como "tengo que buscar en Google todo lo que me están diciendo porque no entiendo nada" [risas]

E: ¿Y alguna diferencia positiva respecto a tu formación?, que tú has visto, quizás, en algunos ámbitos con tus compañeros.

M: No, yo creo que esto del trabajar, el ir y hacer, a mí se me facilita más que a algunos compañeros, como que pueden ser muy de teoría, de recordar y que les va súper bien, y ser capisimos en la materia en sí, no sé po, reflexiones terribles de bacanes, pero cuando van al lugar de trabajo, es como (...), les falta eso, cachai. La práctica misma.

E: Como tirarse a la piscina, enfrentarse.

M: Sí po, eso es.

E: Oye, ¿cómo evalúas lo que estás haciendo ahora?, o sea, ya vas en 4° año, ¿cómo evalúas?, quizás en algún momento dijiste "quizás no me la pueda en la Universidad", "quizás me cambie de carrera", no sé.

M: No, no pensé cambiarme de carrera [risas]

E: Porque a veces hay muchas tasas de deserción, a eso me refiero, en primer año, y en general, casi siempre, no sé, los estudiantes que entran por SIPEE, que son de región, tienen más tasa de deserción que los de Santiago.

M: Yo lo pensé en 3er año, el año pasado, pero no por temas de universidad misma, sino que por temas personales. Ocurrieron muchas cosas en el sur, con mi familia, que fue como "en verdad, no me la puedo", o sea, "no me la puedo estando lejos, no me la puedo con", o sea, hasta hoy mismo, cachai, como estamos intentando cerrar el semestre, estoy con 8 ramos, cachai, entonces todos los ramos optaron por hacer reflexiones sobre lo que ocurre en el contexto, y es como "tengo que hacer 8", y uno de esos es en inglés, no me la puedo, de verdad es difícil. Pero, yo sé que igual la saco, si ya lo he hecho antes, lo puedo hacer ahora.

E: ¿Y cuál es tu proyección hacia el futuro?, o sea, obviamente quieres terminar tu carrera, titularte.

M: Sí.

E: Pero después, ¿volver a tu región?, ¿quedarte en Santiago?

M: No, yo no creo que vuelva a mi región, o sea, yo adoro mi región, pero tiene como, no sé po, tasas de cesantía muy alta en lo que yo quiero trabajar, no existe allá, cachai, entonces no creo que vuelva. Tampoco creo que me quede en Santiago [risas], porque odio Santiago, pero no sé, ahí voy a tener que ver, como que igual lo he pensado últimamente, estoy más cerca de terminar la carrera y es como "se viene todo encima, tengo que tomar decisiones".

E: Pero ¿así como buscar pega al tiro?

M: Sí, yo creo que sí.

[Interrupción]

M: No, tengo que evaluar las opciones, porque yo creo que a donde me lleve la práctica y después el trabajo mismo. Porque yo igual quiero trabajar en institución, entonces quizás ahí sale algo, no sé.

E: ¿Y qué piensa tu familia de lo que estás haciendo actualmente?

M: Le encanta, sí, le encanta. Creo que todos están (...), he sentido mucho apoyo de "saca tu carrera", como "independízate", porque siento que ese igual es un tema importante en tu familia, como el ser independiente, el producir, el trabajar. Si, le encanta, por eso igual he tenido hartito apoyo.

E: ¿Por qué (...)?, claro, finalmente la decisión de, en un momento, estudiar en un colegio, no fue tanto una decisión tuya, sino que fue una decisión más de la familia.

M: ¿En el Liceo dices tú?

E: O sea, claro, de elegir tal Liceo, ¿no?

M: No, creo que fue mía [risas]

E: O sea, no, me refiero a que, claro, estudiaste en un Liceo Técnico.

M: Sí.

E: Podría haber sido en un C-H, ¿estaba esa posibilidad?, ¿por qué fue en un Liceo Técnico?

M: Sí, de hecho, mi familia quería que yo estudiara en un C-H, pero el C-H bueno en el que querían que yo estudiara se pagaba y era católico, y ahí tengo dramas con ese tema, cachai, y era full católico, y mi hermana salió de ese colegio, entonces yo sabía bien que no quería estar en ese colegio.

E: O sea, tenías razones más que fundamentadas.

M: Si. Había otro Liceo igual, que era C-H, que igual postulé, pero no quedé, y en el Técnico me pedían solo una entrevista, entonces fue como "ya, si me encanta esta idea de las áreas", cachai, lo técnico en sí, puede ser una posibilidad más, así que la tomé, y a mi familia, bueno, a mi familia, en ese año cuando tomé esa decisión, igual estaba en un proceso de quiebre, y me apoyó.

E: Oye y respecto a la infraestructura de tu colegio, ¿podía suplir frente a la disciplina que tú tomaste de Gastronomía?

M: Ah, sí teníamos las condiciones para (...); sí, para la área de Gastronomía había una cocina grande, todo moderno, cachai, lo que sí, teníamos problemas como para comprar los (...)

E: Como los insumos.

M: Los insumos, cachai, pero ya así se lograba.

E: Ya.

M: Pa' las otras áreas, no mucho. Hotelería no tenía salas buenas, o sea, es que nadie tenía salas buenas, sólo teníamos la cocina buena, cachai, porque la cocina era así el tamaño del Liceo, entonces.

E: Y respecto a tu especialidad, ¿la cursaste tanto con hombres y mujeres?, o habían más mujeres en Gastronomía que hombres.

M: No, no sé, no recuerdo bien, pero habían varios hombres.

E: Y los profesores eran ¿sólo hombres?

M: Sólo hombres.

E: Y en algún momento, ¿sentiste que quizás había una (...)?, no sé, no quiero decir la palabra "machismo",

M: Sí.

E: Pero alguna como conducta que hayas visto como de diferencia desde los profesores o desde el colegio. Porque, por ejemplo, hay carreras en los Liceos Técnicos que son como más feminizadas, como Párvulo, por ejemplo, o más masculinizadas como, no sé, Mecánica, cosas así. ¿En Gastronomía tú veías que pasaba eso?

M: No, en Gastronomía no. O sea, con la especialidad en sí, no, nunca sentí eso.

E: ¿Y en el ámbito laboral?, o sea, tanto en la práctica como en las experiencias que has tenido.

M: Sí, es que, en realidad, como trabajé en pastelería, igual siento que éramos puras mujeres y un gay [risas], entonces como que, no sé. Pero no, nunca lo percibí así en realidad.

E: O sea, no había como cosas tan notorias, por así decirlo, tan evidentes.

M: Sí. No, no era tan notorio.

E: Ya. Oye, ¿qué piensas sobre la educación?

M: ¡Uh! [risas]

E: Igual tu experiencia de un liceo técnico, municipal, y ahora una Universidad de las como de mayor prestigio en Chile.

M: Creo que le tomé el peso, le tomé el peso a la educación cuando tuve que postular y dar la PSU, creo que ahí fue cuando noté en que en verdad depende de dónde vengas y de los recursos que tengas, de cómo puede ser tu proyección de vida, como que (...), no sé po, te ves muy limitado, yo pienso siempre en excompañeros del Liceo que tenía, que venían como de la cordillera, que, no sé po, ayudaban a mantener la casa, tenían que trabajar, tenían que llevar comida, cachai. Como que es imposible en condiciones así, proyectarte o irte a otra ciudad, porque al final tú tienes que, eres parte del ingreso de la casa, cachai, aunque seas el hijo, pero es como "parte de ellos".

E: Oye, respecto a eso, en algún momento, ¿tú sentiste como la necesidad de no seguir algún estudio superior?, quedarte en tu casa para ayudar a la familia económicamente.

M: No, no, es que yo (...), bueno, de por sí, sí tuve problemas económicos cuando era más chica, pero como con el paso de los años mejoró esa situación, mejoró hartito. Entonces pude decir "ya, sabís que igual puedo esforzarme, llegar a Santiago, si me falta plata, trabajo", cachai, que fue lo que pasó. Pude pedir pensión alimenticia, entonces me las pude arreglar, cachai. Como terrible mal, pero me las pude arreglar [risas].

E: Oye, mencionaste eso de la PSU, ¿tu Liceo en algún momento te preparó?

M: [risas] Es que esta es una historia que siempre cuento. Sí, es que por obligación creo que los Liceos tienen que hacer como ensayo PSU, pero mis ensayos PSU eran como, no sé, dos hojas, dos hojas literal con un par de preguntas en una plana y la otra en la otra, cachai. En realidad, no era preparación, y después encontrabas esas mismas preguntas en las pruebas, entonces era como cero preparación, cero, así nula.

E: ¿Te preparaste paralelamente?

M: Sí, tomé un preuniversitario.

E: ¿En IV° o en III°?

M: En IV°.

E: ¿Y cómo sientes que te sirvió esa preparación?

M: No sé, no sé cómo evaluar ese preuniversitario, porque igual era barato, no era como un preuniversitario como los que hay aquí, cachai. Pero sí, supongo que pude desarrollar más estabilidad de conocer cómo va a ser la prueba, de cuánto tiempo me demoro en responder qué cosa, pero así en hechos de materia, yo creo que, en Historia, quizás, pude tener más puntaje por la preparación. Pero no sé, por ejemplo, en Matemática, o sea, next, nada, es que yo de verdad nula con ese tema, en serio.

E: La decisión de tomar un preuniversitario, ¿fue porque veías que en tu colegio no te iban a preparar muy bien, o porque fue una decisión ya más de la familia?

M: Fue una decisión como de mi mamá, ella me dijo la posibilidad, que mi hermana igual podía pasar un poco de dinero de la mesada para mí, cachai, y pagar un preuniversitario. Bueno, yo también sabía que no iba a sacar un buen puntaje si no hacía algo más, cachai.

E: Oye, mencionaste una frase que fue como la síntesis de todo lo que dijiste respecto a sobre qué piensas de la educación, que "depende de dónde vengas".

M: Sí, depende mucho.

E: ¿Tú lo ves diariamente eso?, o ya, quizás en la Universidad, ahora en 4° año. Claro, ya no saliste del colegio el año pasado, sino que llevas un tiempo, quizás tus compañeros y tu están en una misma onda, por así decirlo, ¿pero si ves que persiste esa?

M: Sí, completamente, quizás más porque igual hay trabajos prácticos que he tenido en la Universidad, donde vamos a colegios, donde vamos a jardines, donde vamos a liceos, tú te das cuenta que de verdad los chicos no están, o no saben cómo decirles cosas, cachai. Por ejemplo, ahora último fui a un Liceo en San Pablo, y los chiquillos de verdad ni siquiera saben cómo funciona el tema de la Gratuidad, y eso que es un Liceo que tiene mucha intervención PACE, y están en III° Medio, no cachan ni una, no entienden. Entonces, no, yo los veo y siento que no hay como una posibilidad real de poder proyectarse, o sea, los chiquillos estaban como en una onda de "yo quiero ser carabinero", que es igual a lo que yo veía en el Técnico, "yo quiero ser carabinero, yo quiero entrar a ser militar", cachai, como cosas así. Y, por otro lado, también hay como estudiantes que "yo quiero ser médico", cachai, pero, no sé po, tú ves que en sus resultados quizás no va a resultar esa situación, cachai. No sé po, igual, bueno, eso fue en 2°, fuimos a un jardín infantil donde los niños tenían como horario extra de jardín infantil porque eran de contextos de familias muy disfuncionales, cachai, habían niños que provenían de SENAME, no entendí bien eso, y no sé po, había que constatar lesiones, a veces, por niños de jardín infantil, habían balaceras, tenían que hacer el caracolito, cachai. Entonces uno piensa como en verdad dónde va a crecer y en qué contexto va a crecer esa gente, y cómo es posible que se pueda proyectar, o sea, no hay ninguna posibilidad de que, bueno, no sé si ninguna, pero yo creo que no hay posibilidad de que un niño de ellos llegue a tener 17 años y decida como "no, yo quiero ir a la Universidad y lo logré", cachai, como que es muy difícil, muy, muy difícil.

E: Oye, y porqué, quiero volver un poco a tu decisión por entrar a la Universidad. Claro, me decías que siempre fue como esa intención, no fue como una intención, quizás, de seguir una carrera técnica, pero ¿por qué preferías la Universidad?, ¿por qué veías algo que no te gustaba de las carreras técnicas?

M: No, porque prefería, no sé, igual habían como profesiones que me llamaron la atención en algún momento, yo dije "oh, me gustaría hacer eso", así muy chica. Porque igual me gustaba como el "conocer cosas nuevas", sí, yo creo que fue más por eso.

E: Oye, ¿qué crees que tienes que mejorar para enfrentar tus desafíos o aprender?

M: ¿Los que se me vienen?, yo creo que tengo que dejar de ser tan floja [risas], como que (...); bueno, no sé en realidad qué irá ese tema. Lo he estado como trabajando, como que me cuesta, a veces, salir de mis espacios de confort y ponerme frente a las situaciones, cachai.

E: O sea, igual considerando que estás en 4°, el próximo año entiendo que es la tesis, la práctica.

M: Sí.

E: Como que estás en la parte final.

M: Sí.

E: Casi.

M: Podría decirse, sí. Quedan como dos años, quizás [risas]. Sí, es que creo que tengo que concretar cosas, todavía me falta concretar, porque se supone que debía concretar a final de este semestre, pero como que murió Chile y todavía no hago esos trámites, todavía no encuentro mi profe guía, y estoy igual, de cierta forma, en una zona de confort, en la que todavía no quiero, siento que no puedo salir, y en eso estoy.

E: Oye, y respecto a tu grupo de contención, más próximo, aquí en Santiago, porque igual la distancia, a veces no es lo mismo. ¿Son tus compañeros?, ¿tu hermana que estudia acá?

M: Sí.

E: O el grupo con el que puedes confiar.

M: Creo que una persona es mi hermana, tengo un par de amigas que también y mi pareja.

E: Pero tienes un grupo de contención.

M: No sé si tan formado como el que tengo en el sur, yo no tengo aquí amigos como tan amigos como los que tengo allá, cachai, que son como amigos de toda la vida.

E: Ya, pero igual está ese grupo, más a la distancia, pero existe.

M: Sí.

E: Te lo pregunté, pero ahora de otra forma. La relación con los compañeros de tu colegio, ¿fue buena?, porque igual me contaste la experiencia del CCAA.

M: Sí.

E: ¿Tuvo algo que ver con eso?

M: Sí, fue buena.

E: ¿Cómo fue esa decisión?

M: Yo la considero buena, nunca tuve un problema con mis compañeros, ni nada por el estilo. De por sí, no sé si tenía tanta conexión como con ellos, es que yo estudié en Pucón, pero yo no soy de Pucón, cachai, yo soy de Villarrica, entonces como que mi núcleo, así de amigos, siempre estuvo en Villarrica, entonces como ir a Pucón era como más de estudio. Pero creo que siempre fue una convivencia buena con ellos, nunca tuve un problema.

E: Y respecto a tu participación del CCAA, porque igual, yo también estuve en el CCAA de mi colegio. Uno como que adquiere, por así decirlo, otras destrezas, habilidades como de hablar en público, quizás, organizarse. Esa formación, claro, fue una que decidiste tú, o sea, esa opción, ¿te pudo servir, quizás, después del colegio?

M: Sí.

E: ¿En qué lo viste?

M: Acá, acá. Yo creo que me sirvió mucho, como el poder llegar a un lugar y desenvolverme de alguna manera, o "sabís, que tengo que hacer tal cosa y tengo que lograrlo", no sé, creo que igual me ayudó hartito.

E: Y respecto como a la institucionalidad misma del CCAA, en tu Liceo, era como ¿fuerte?, ¿había una trayectoria de CCAA antes?

M: Sí, había una trayectoria de CCAA antes, pero creo que los CCAA anteriores no habían hecho un aporte al Liceo mismo, porque, por ejemplo, yo estuve como encargada de Bienestar, primero, antes de otras, porque yo estuve desde II° Medio hacia IV° en el CCAA.

E: Ya.

M: Como que lo primero fue encargada de Bienestar y con la dupla psicosocial como que dijimos "ya, tenemos que hacer cada ciertos meses, o cada cierto tiempo, colectas de alimentos, porque tenemos estudiantes que no tienen comida en la casa, que no tiene luz y que no tienen agua", cachai, y no sé po, pude concretar algo, creo que organizar todo eso me ayudó, y ahí pude notar, también, las dificultades que estaban teniendo como las personas que yo conocía desde hace mucho tiempo, pero que nunca habían demostrado esa vulnerabilidad, cachai. Como que fue muy fuerte al principio nota "sabís, que esta gente no tiene luz en la casa, no puede pagar la luz", "es importante, ayudémoslo de alguna manera, cachai".

E: Oye, ¿y de alguna forma incidió tu participación en el CCAA como para decidir estudiar Psicología?

M: Puede ser, nunca lo había pensado en realidad [risas]

E: Porque claro, es una experiencia previa, finalmente.

M: Sí po. Sí, es que yo creo que de por sí el CCAA me hizo darme cuenta, o sea, me hizo tener un sentido más crítico de la realidad en la que estaba viviendo casi todos mis compañeros, cachai, porque allá pasa que las personas se callan estas cosas y no, no sé po, como que intentan aparentar que no hay problemas, intentan demostrar que está bien y que solo tienen que trabajar, esforzarse y salir del Liceo. Pero tú, viéndolo de otro punto, viendo, no sé po, a tu hermana entrar en la Universidad de Chile, cachai, yendo a Santiago y viviendo esta otra realidad, era como fuerte, porque mis compañeros no pueden optar a algo así. No sé en qué momento podrían optar a algo así, cachai. Creo que me hizo, me dio un sentido más crítico. De hecho, me acordé de algo, que cuando estaba en Media, no sé por qué todo el mundo pensaba que era comunista, porque yo hablaba desde ese punto, cachai.

E: Como del punto crítico.

M: Sí.

E: Y aquí en la Universidad, en los primeros años, ¿participaste de alguna instancia como de más como Centro de Estudiantes?

M: No.

E: ¿Alguna organización más política, quizás?

M: No, es que aquí las cosas eran diferentes, como que el enfoque no era en apoyo ni ayuda, ni nada, el tema, yo encontré, cuando llegué aquí, que era todo ese tema muy desorganizado. Que era como que habían grupos políticos y yo quedé, así como "¿qué?", hasta el día de hoy no entiendo cómo funciona ese tema, pero me da la sensación de que es algo más de polémica o de política, que otra cosa. De hecho, no sé po, igual me han dicho que podría participar de grupos feministas y todo el tema, pero de verdad encuentro que no comparto tanto la forma en que ocurren estos grupos, cachai.

E: Y algún otro grupo de, no sé, más social, ¿pudiste encontrar, o has participado de otra instancia, así como de organización, voluntariado, cosas así?

M: No, creo que no. O sea, estoy ahora como en una cosa del Fondo Valentín Letelier, pero que estamos postulando con unos profes, es triestamental, que sería como lo primero que participo, así como extracurricular. Y es parte de un trabajo en SENAME, también, es que a eso voy, si me genera más sentido, es más sencillo participar, como "ya, esto es importante, ayudar gente, hagámoslo", cachai.

E: Bien. Tu liceo, ¿los incitaba, o los motivaba, a estudiar ES?

M: No, o sea, INACAP. El INACAP era como el aliado del Liceo de Hotelería y Turismo, así como que siempre nos dijeron "no, si todos los del Liceo entran al INACAP", "si quieren entrar en el INACAP, es bacán el INACAP", nos llevaron a conocer el INACAP, cachai.

E: ¿Dónde estaba la sede de INACAP?

M: Temuco. Creo que en IV° hicieron como una feria de Universidades, pero eran todas Universidades privadas [risas], creo que estaba la Cato de Temuco. Pero todas las otras eran privadas, o eran institutos de por sí.

E: Ya. Pero los profes, les decían, así como "estudien tal carrera", o "vayan a la Universidad, mejor", ¿qué te decían los profes respecto al futuro?

M: Creo que ningún profe tuvo como, es que igual es difícil, tuvo como la esperanza de que alguien entrara de por sí por PSU a la Universidad. Lo que sí, cuando yo estuve en IV°, fue el primer año en que se implementó PACE, ya fue muy malo en realidad, pero ahí también iba por temas de las autoridades de mi Liceo po, por ejemplo, era el jefe de UTP el que anotaba y hacía la lista de las personas que entraban dentro del Programa, cachai. De hecho, yo tuve un problema con él por eso, porque no me anotó. Entonces sí, era complicado, en realidad. Creo que hubieron compañeros míos que entraron a la Cato de Temuco por PACE, y creo que solo hay una hoy en día que sigue estudiando.

E: Pero en general, tu colegio era como "vayan a estudiar una carrera técnica".

M: Sí, es que estaba muy (...), es que el fuerte del Liceo era ese po, era como lo técnico, entonces sí, la especialización que ellos veían a futuro en nosotros era más por eso que por otra cosa.

E: Oye, y respecto a tu decisión de, claro, ya he vuelto a tu decisión de estudiar aquí en la Universidad de Chile, en Santiago. Algún otro compañero tuyo, ¿se fue a otra ciudad a estudiar?

M: ¿Aparte de Temuco?

E: Claro.

M: Sí, pero era una niña de Turismo, ella vino a estudiar a Santiago, entró a la Cato a estudiar como algo de Letras, pero ya salió, o sea, no era como una carrera de 5 años.

E: Pero en general, los estudiantes de tu Liceo, ¿cuál es su ruta?

M: INACAP. Trabajar e INACAP. Los que no siguen trabajando, se van a INACAP, cachai.

E: No llegan a Santiago, no es como que sea su objetivo.

M: No, de hecho, creo que aparte de mí y esta chica que yo te cuento que vino a la Cato, sólo una persona antes, desde la existencia de mi Liceo, se vino a estudiar acá a Santiago, cachai.

E: Ya.

M: Como que, en realidad, el hecho que hubieran dos personas, en la misma generación que tuvieran un puntaje para poder ir a una Universidad como buena, era raro. De hecho, de verdad fue raro. Porque el, no sé cómo decirlo, como el promedio de puntajes rondaba como entre los 400 puntos, entonces.

E: No era como algo esperable.

M: No po. No, pa' na'. Entonces por lo mismo igual los profes no tenían como ese enfoque po.
E: Ya, muchas gracias.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA
Hombre, 25 años, Administración

Fecha: 06/12/19

Duración: 00:45:56

Archivo: Hombre.M.U.SC.PR.12.MP3

Entrevistador: Primero me gustaría conocer cómo recuerdas tu EM.

Hombre, 25 años, Administración: Ya, mi EM (...), estuve, primero que nada, en dos colegios en mi EM, primero en el año 2009 estuve internado con los Legionarios de Cristo, como en un Centro Educacional, que fue como 2009 y mitad del 2010, entonces ahí como legalmente, estaba en el Colegio Cumbres. Después de eso yo me retiré a mitad de año del 2010 y me fui al Liceo El Llano de Pirque, que iba a ser primero que nada como una transición para encontrarme otro colegio, pero al final se acomodó bien, o sea, me gustó el colegio y me quedé ahí en la Media, estuve ahí mitad de II°, III° y IV°.

E: ¿Tú eres de Pirque?

H: De Pirque, sí.

E: El Liceo es un liceo T-P.

H: Claro, Liceo T-P.

E: Y ustedes, considerando que eras menor de edad, tu familia tenía la intención de cambiarte a otro colegio.

H: Bueno, en principio sí, porque fue como el primer colegio que me aceptó como a mitad de año, por así decirlo, pero al final me gustó ahí y ahí el colegio tiene las dos modalidades po, tiene C-H o T-P

E: Ah, era Polivalente.

H: Polivalente.

E: Okey, súper. ¿Y qué te hizo escoger la formación T-P en vez de la C-H?

H: Mira, al principio igual estaba como con la duda, porque igual académicamente me iba bien en el colegio, entonces los profesores siempre hacen como los test vocacionales y todo, y a mí me salía que yo debía irme a C-H. Me salía que tenía que ir a C-H, y de hecho los profesores como que me motivaron bastante para que me fuera ahí.

E: O sea, había un apoyo vocacional en II° Medio.

H: Claro, y que me decían que me fuera a C-H, que iba a tener como mejores (...); entonces ahí como que me salió más para el área Científica y yo, aun así, decidí irme al técnico, porque igual en el fondo yo sé mi realidad, o sea, lo que era en ese momento, de que no me podía asegurar, quizás, no sé po, entrar a una universidad o tener, no sé, alguna carrera, entonces tenía como una as bajo la manga, por así decirlo y estudiar en la administración T-P.

E: Ya, ¿cuáles eran las especialidades que tenía tu Liceo?

H: Ahí tenían Técnico en Administración de Empresas y Contabilidad.

E: ¿Sólo esas dos?

H: Sólo esas dos, porque antes había Ventas y creo que lo habían cerrado, pero estaban esas dos no más.

E: Y tú ingresaste a Administración de Empresas.

H: A Administración de Empresas.

E: ¿El colegio era mixto?

H: Sí, era mixto, eran 3 cursos, dos de Administración y uno de Contabilidad.

E: Súper. ¿Y por qué fue Administración y no Contabilidad?

H: Por qué Administración y no Contabilidad, porque, siempre viendo como en el fondo como el ámbito laboral, como que sentía que Contabilidad me restringía más, me restringía solamente al área de Contabilidad po, en cambio Administración también veía parte de Contabilidad y parte de ventas, dirección y cosas así.

E: ¿Pero eso lo percibías tú porque era lo que te parecía, o tenías algún testimonio, conocido que era de esa área?

H: Como lo que me parecía un poco de lo que entendía del tema.

E: Ya.

H: Igual, mis dos hermanos, o sea, yo tengo 6 hermanos, o sea, somos 6, y de los 6, 5 tenemos carrera Técnico Nivel Medio, por ejemplo, mi hermano mayor es Técnico en Mantenimiento Industrial, tengo otro hermano que es Técnico en Mecánica Automotriz y otros dos que son Técnicos en Contabilidad, y yo Técnico en Administración de Empresas. Y entonces, como yo sé igual que en caso de que no lograra, no sé po, entrar a la ES, tenía que trabajar, entonces el método era como hacer una carrera, ahí bajo la manga.

E: Oye, para tener claro, tu saliste del colegio el 2012.

H: El 2012, sí. Yo ese mismo año hice mi práctica profesional.

E: Ya, ¿y cómo fue el proceso de la práctica?

H: Mira, yo salí de IV°, me fue bien en el colegio, di la PSU, que fue como a principios de diciembre, pero yo empecé al tiro la práctica como la segunda semana de diciembre. Entonces la práctica era como alrededor de 2 meses y algo, más menos, eran 400 horas, y yo realicé la práctica en una oficina de contabilidad, no sé de contabilidad, pero al final lo hice como en contabilidad. Entonces, bueno, hice mi práctica, di la PSU, en verdad sin ninguna preparación, yo no me preparé nada.

E: El colegio los preparaba, ¿algo?

H: Pa' los científicos, pero pa' los T-P.

E: Técnico no.

H: No, no.

E: Pero ustedes asumían que no los iba a preparar, o les decían que (...)

H: No po, claro, porque nosotros asumíamos implícitamente, porque no teníamos Ciencias, no teníamos química, biología ni física, entonces era como obvio. Igual el colegio, bueno, la comuna, tenía como preuniversitario, por así decirlo, los sábados, que era gratis y ahí se inscribían, o incluso eran unos días en la tarde, pero eso solamente fue cuando yo estaba en III°, en IV° Medio, si no me equivoco, no hubo ese preuniversitario. Entonces yo igual fui a un par de clases, pero en verdad, así como digamos que me preparé, que ensayé, que, si había hecho la PSU antes, nunca hice ningún ensayo, nada, nada.

E: Nada, o sea, fuiste a la vida.

H: Fui a la vida, entonces igual, bueno, yo trato de planificarme hartito, entonces yo, en ese tiempo descontaban, entonces no sé, era de los 850 puntos, había visto las pruebas anteriores y como mi idea era estudiar con beca, yo quería asegurarme con la beca, entonces yo saqué el cálculo de cuántas preguntas, no sé po, de las 60 preguntas para tener 550 puntos, necesitaba responder al rededor como de 25 preguntas, 25, 26. Entonces yo cuando fui a dar la prueba, que di Matemática, Lenguaje y Ciencias, solamente contesté las 26 preguntas, no contesté así nada más, nada más,

E: Oye, volviendo al tema de tu práctica profesional, ¿fue tu primera experiencia laboral?

H: Sí, mi primera experiencia laboral, de hecho, fue como la primera vez que salía como de mi pueblo, por así decirlo, de Pirque, porque ahí salía como a Puente Alto, pero de ahí, no sé po, tenía que venir a hacer trámites acá al Centro, que me quedaba como a 10 minutos de la oficina.

E: Oye, y tu sentiste que lo que te preparó el colegio, ¿te sirvió en la práctica?, ¿lo pudiste aplicar?

H: La verdad, como yo estudié Administración, y después en Contabilidad, no tanto, pero aun así hubieron cosas, que sí, apliqué cosas.

E: Ya, ¿pero eran cosa más a nivel de conocimiento o a nivel habilidades blandas?

H: De conocimientos, porque, por ejemplo, no sé po, los libros diarios, los libros de compra y venta, por ejemplo, ver una liquidación y entender por lo menos lo que dice la liquidación, cuál es el sueldo bruto, el sueldo líquido, todo eso.

E: Bueno, y después de la práctica adquiriste el título de Técnico en Nivel Medio.

H: Técnico en Nivel Medio.

E: Súper. Oye, cuando estabas en IV° Medio, III° Medio, ¿qué querías hacer después del colegio?

H: Después del colegio, yo siempre quise estudiar como Enfermería, como que nunca dije como yo quiero estudiar otra cosa.

E: ¿Y por qué?

H: Porque mis dos hermanas, una de la que igual es técnico en Contabilidad, son Técnicos en Enfermería, entonces más o menos como que conocía el área, y sabía que en el fondo no iba a

tener tantas dificultades después para encontrar trabajo, era como la parte científica que a mí me gusta, y como que se combinaba ahí las dos cosas, de ahí surgió Enfermería.

E: ¿Era directamente Enfermería o el área de la salud en general?

H: No, Enfermería.

E: Ya.

H: Y de hecho fue como "Enfermería en la Finis Terrae", esa era como mi prioridad 1.

E: Okey, oye, ¿y por qué en Universidad?, y no, por ejemplo, seguir un Técnico en Enfermería.

H: Porque igual, no sé po, siempre recibí la motivación, no sé po, de mis profesores, de mi familia, que en el fondo a mí me daba para estudiar en una Universidad. En el fondo, por así decirlo, me iba a perder en un Técnico.

E: Okey. ¿Y tú sentías seguridad de como que no te mentían?

H: Claro, iba a dar como el ancho para llegar a una Universidad.

E: ¿Y entraste en seguida?

H: No.

E: Ya, ¿te tomaste un año?

H: No. Entré, o sea, di la PSU y no me fue tan bien, o sea, tampoco me fue desastrosamente mal; al final, como me fue bien el colegio y tenía buenas notas, me subió hartito el NEM, el NEM y el Ranking. Entonces con el NEM y el Ranking, no sé, en promedio, no sé, la PSU de Lenguaje saqué como 530, en la PSU de Matemática saqué 531 y en Ciencias, que es lo que menos tenía, saqué como 498, que fue como el más bajo porque no tenía Ciencias hace como 3 años. Entonces con el NEM y el Ranking, en el NEM tuve como 702 puntos y de Ranking tuve 850.

E: Buena, ¿tú erai el primero del curso?

H: Sí po. Entonces ahí me subió a 598, más o menos, la ponderación total, y corrió la lista de espera y quedé en la Finis.

E: En la Finis, ¿y por qué en la Finis?

H: Porque, no sé, como que me gustaba la Finis, como que sabía un poco, no sé, como el estilo de los Legionarios, como había estudiado antes con ellos, y por eso más que nada po.

E: Te agradaba el perfil.

H: Sí po, y además que conocía las instalaciones físicas, entonces (...)

E: Tenía un poco más de seguridad.

H: Sí, me sentía como más seguro allá, así como en una zona de confort, por así decirlo.

E: Buena. ¿No tenías ninguna referencia de alguien que estudiara ahí?

H: No, nadie. De hecho, yo entré ahí, bueno, con mi sobrina que somos de la misma edad, nosotros dos fuimos a ver a la Universidad y todo, pero ella estudió en un colegio particular C-H, entonces ella entró a Ingeniería Comercial y yo a Enfermería.

E: Buena, oye, en ese sentido, claro (...), pero empezaste al tiro, o sea, después de IV° no te tomaste ningún año.

H: No. Sí po, hice la práctica profesional en el verano, de diciembre hasta marzo, porque, por ejemplo, terminé mi práctica en, no sé po, el viernes, y el lunes entraba a la U.

E: Ya, oye ¿y estuviste estudiando solamente o también trabajando?

H: No, siempre estudiando no más, o sea, después del segundo año empecé a hacer ayudantías.

E: Ya, pero dentro de la misma Universidad.

H: Dentro mismo de la Universidad.

E: Ya, o sea, no tuviste, dentro de tu periodo académico, alguna experiencia laboral, aunque sea part-time.

H: No, o sea, como ayudante oficial de la Universidad, así como remunerado igual.

E: Ya, okey. Oye, ¿y por qué no?, porque claro, son muchos los estudiantes que trabajan y estudian, ¿no era una necesidad para ti?

H: No, mira, por el momento no tenía la necesidad, porque, una, tenía, o sea, tenía becas para estudiar, no estudiaba gratis pero igual mis papás tenían que pagar una diferencia, porque tenía beca y crédito y aun así tenía que pagar un resto.

E: Ya, becas y créditos.

H: Y también tenía la beca Presidente de la República, que esa me (...), te dan como plata.

E: Mensual, ¿no?

H: Como efectivo para ti po, entonces ahí te dan, no sé po, en el colegio te dan como 20 mil pesos y ahora en la universidad dan como 55 por ahí.

E: Ya, ¿y esa es por las notas o siempre?

H: No, es por las notas. Eso uno postula en la Media, porque en la Universidad no pueden postular po, tienes que postular en la Media y manteniéndola, manteniéndola, manteniéndola, hasta que llegas a la Universidad.

E: ¿Y en la Universidad te la dan permanente?

H: No, en la Universidad igual tienes que mantenerla con las notas.

E: Ya, y a ti te fue excelente como para mantenerla.

H: Sí. Entonces todos los años toca renovar la BPR.

E: Súper. Oye, de alguna forma, ¿sentiste que lo que aprendiste en el colegio, ya, netamente en la disciplina de Administración de Empresas, te sirvió en tu formación de Enfermería?

H: Académica, sí.

E: ¿Qué cosas podrías destacar?

H: Sí, porque, por ejemplo, igual nosotros tenemos asignaturas de administración po, entonces, no sé po, administración de instituciones, entonces, por ejemplo, ahí habían varios conceptos que, si bien no era la misma profundidad, pero tenía por lo menos la noción de lo que se hacía.

E: Súper. Y el colegio, te formó, o los formaba, en torno a habilidades blandas, me refiero, a cómo presentarte, cómo hacer una presentación, currículum, no sé.

H: Sí, eso nos enseñaban en el colegio, de hecho, era como bien entretenido, porque, por ejemplo, nosotros teníamos una asignatura que era Servicio y Atención al Cliente, en donde los profesores, obviamente de todas las presentaciones de nosotros, eran, no sé, formales, con tenida formal y todo eso. Pero, por ejemplo, hacíamos presentaciones donde nosotros teníamos que mostrar nuestra (...), o sea, yo ahora lo veo así po, ahora que ya estoy más viejo y todo, veo, por ejemplo, no sé po, que nos hacían ver cómo nosotros debíamos actuar en caso, no sé po, por ejemplo, la representación de la atención de un cliente conflictivo, entonces un compañero hacía del cliente conflictivo y el otro de la persona que lo atendía, y ahí tenía como que saber cómo actuar y todo.

E: Ya, y ese tipo de elementos, ¿te sirvieron en algún momento en la Universidad?

H: Sí, me sirvieron, porque igual en Administración te hacían como un poco más, no sé, quizás la personalidad, saber exponer adelante y todo, pero yo no sé si eso tanto me lo dio el T-P, así como tan fuerte, eso yo creo que me lo dieron más los primeros años de estudio, o sea, cuando estaba con los Legionarios.

E: Súper. Oye, ahora yendo a otro tema. Tu familia, ¿cómo influyó en las decisiones que tomaste?, quizás ya para estudiar Enfermería. O sea, ya te decían que te la podías.

H: Claro.

E: Pero, por ejemplo, en la decisión de, no sé, mantenerte en la Universidad o de terminar la Universidad finalmente.

H: No, siempre me apoyaron muchísimo, muchísimo, en todo. Nunca me pusieron así ningún, pero, nada, nada, nada. Es que igual siempre veían, yo me iba siempre temprano en la mañana, porque igual vivía en Pirque, hasta Providencia, era igual, todos los días levantarme 05:45, salir a las 06:30, para llegar acá a la U a las 08:30 a clases, y muchas veces tenía clases, de repente, hasta las 20:00, salir no sé, ponte a las 20:30, llegar a mi casa a las 22:00, 22:30. Entonces como que igual es extensa un poco la jornada, pero siempre me apoyaron, y además que igual veían que me estaba yendo bien y todo, así que no, siempre todo el apoyo, y la motivación todo el rato para estudiar.

E: Buena. Oye, y en la Universidad, ¿reconocías compañeros que venían de C-H y que tuvieran, o sea, que se notara la formación distinta?, como en términos de contenidos, que a ellos les pasaban más Ciencias, por ejemplo.

H: Claro, sí po, yo veía de repente que, no sé, porque nosotros tuvimos un curso de inducción en el verano, para la universidad, donde veíamos clases de Ciencias, Matemática y Lenguaje.

E: Pero ¿la misma Universidad?

H: La misma Universidad.

E: ¿Para todos?

H: Para todos los estudiantes, o sea, por lo menos de Enfermería; y todos creo que tienen como una inducción similar.

E: Ya.

H: Y ahí yo vi hartito la diferencia, yo ahí me asusté hartito po, porque yo veía a mis compañeros que llegaron y que llegaron súper preparados, como cosas de Ciencias, no sé po, química, física,

los moles, molaridad, yo, así como que estaban hablando chino pa' mi po, entonces igual ahí me asusté un poco, y en el verano igual como que traté de estudiar un poco, pero no tanto.

E: No tanto.

H: Porque igual estaba con la práctica, entonces igual tenía, así como otras cosas en la cabeza.

E: Y durante la carrera, durante el primer año, que es como donde uno siente más el choque, la diferencia.

H: Yo no sentí la diferencia, yo no sé por qué motivo, circunstancia, no sentí. De hecho, por ejemplo, donde yo tenía miedo, por ejemplo, que era como química, bioquímica, que eran los ramos, así como más duros, así como de ciencias más duras, yo dije "me va a costar más, porque es más contenido".

E: Claro, son más contenidos.

H: Que igual debe como tener la noción y todo, pero la verdad, yo creo que fue como mejor, porque como tenía el lienzo en blanco y aprendí así tal cual me enseñaban.

E: O sea, como no te sentiste, así como indefenso, en ese sentido.

H: No, o sea, sabía que mis compañeras sabían, algunos, muchas cosas más que yo, pero eso era al principio no más, las dos primeras clases, después éramos todos (...), íbamos, como de cierta manera, a la par, de hecho, igual en ese ramo yo me eximí po, fuimos como 5, 7 personas que nos eximimos de ese ramo, y siendo yo que no había tenido química hace como 3 años.

E: Oye, ¿y cómo fue tu primer año de Universidad en términos académicos?, ¿pasaste bien los ramos?

H: Sí, ningún problema.

E: Súper.

H: No era el más aplicado, pero tampoco no era el más porro, pero sí me iba bien.

E: Buena. Oye, y en las experiencias como de ayudante, me dijiste, que fue como la experiencia laboral que tuviste durante tu etapa universitaria, ¿alguna cosa que hayas podido aplicar de lo que aprendiste en el colegio?

H: Sí, también.

E: ¿Sí?

H: Yo era ayudante del Centro de Simulación, entonces yo ahí tenía que ver, no sé, todo el tema, de repente, de los insumos, de ver como la distribución, de repente, de los talleres, entonces muchas veces tenís que manejar un poco de inventario, entonces eso igual yo lo aprendí en el colegio po, como la entradas, las salidas; que también, lo que hacía hartito yo, que ayudaba hartito, era a tabular, a tabular, no sé, las pautas de evaluación, de repente, entonces yo pasaba, de repente, días enteros tabulando, tabulando, tabulando, tabulando, y que, en el fondo, había que ver como las herramientas que me dieron en el T-P, de computación.

E: Oye, ¿y por qué no pensaste, en algún momento, en la carrera de Administración de Empresas?, ¿o nunca se te pasó?

H: Si, se me pasó por la mente, porque era así como Enfermería, y en algún momento pensé en Administración Pública; pero no, la verdad no.

E: No te movió tanto el piso.

H: Opté por Enfermería, porque dije que es como un trabajo más dinámico, por así decirlo, más científico, es que a mi igual me gusta como la parte científica, un poco de la investigación, entonces por eso me fui como más por esa área.

E: Buena, ¿en qué año te titulaste?

H: En el 2017.

E: Ya, terminaste y ¿saliste a trabajar al tiro?

H: ¿De la U?, salí de la U como en abril, más menos, como en junio fue la titulación, miento, como en mayo, más o menos por ahí. Como en mayo y como en junio estuve como buscando trabajo y en julio encontré un trabajo, así como corto, que era una supervisión de unas prácticas, entonces ahí estuve un mes. Después de eso, encontré otro trabajo en la UCI del Roberto del Río, entonces ahí estuve agosto, septiembre, octubre, y la verdad como que no me sentía, así como muy cómodo ahí en la UCI pediátrica, entonces después ya no, como que terminé ahí, y estuve (...). Bueno, de ahí me fui de vacaciones y todo, entonces estuve octubre, noviembre, diciembre, enero, estuve como esos 4 meses, así como en verdad parados, pero en verdad, más que buscar intensamente, era como de descanso. Y después, en febrero, de nuevo encontré pega en la ACHS, en la Asociación Chilena de Seguridad, pero una empresa externa que tiene la ACHS, que se llama

ESACHS, Empresa Externa en Servicio y Atención de Seguridad, que en el fondo igual es como medio truculento eso, porque la ACHS, como una mutualidad, tiene que ser sin fines de lucro, pero como tiene esta empresa, le mete la plata al bolsillo, por así decirlo. Entonces, ahí yo era enfermero de algunos policlínicos, entonces, de policlínicos, por ejemplo, estuve en la Corte Suprema, en Sodexo, que eran como grandes clientes en el fondo, que tiene como sala de primeros auxilios dentro de sus lugares de trabajo, y ahí uno atiende a medida que van viniendo, igual no es nada muy complejo. Y después, ahí era como igual esporádico, no era así como algo fijo, entonces me llamaba a veces, a veces no, entonces en ese intertanto estaba buscando pega.

E: ¿Y cuánto duraste en ese trabajo?

H: Sí po, estuve febrero, marzo, abril, mayo, junio, porque después en julio, finales de julio, mi sobrina, la misma que estudió en la Universidad, me dijo "oye, sabís que hay un trabajo", me mandó un aviso de trabajo, que era, no sé, decía como "institución académica busca coordinador para la escuela de salud", entonces dije ya, voy a postular por si acaso, porque no sabía dónde era ni de qué se trataba. Entonces mandé mi currículum, me llamaron, fui a entrevistas y quedé en el trabajo.

E: ¿Dónde?

H: En un instituto que se llama IPG.

E: Ya.

H: Que está ahí mismo en Salvador, entonces de ahí estoy de julio del 2018, a la actualidad.

E: Oye, en estas experiencias laborales, quizás más en las primeras, o las últimas. Por esas casualidades, no sé, tus colegas, ¿cachaste si salieron de liceos técnicos o, no sé, C-H?, ¿alguna diferencia que tú has percibido?

H: Claro, por ejemplo, varios de los (...), por lo menos de mi colegio, que yo me acuerde, que yo conozca, de los que entramos a la universidad fuimos como 2 no más, de todo el colegio, incluyendo los que estudiaron C-H.

E: Ah ya, perfecto.

H: Y de mis compañeros, la mayoría igual se fueron por carreras técnicas, pero siempre como (...); uno estudió en el DUOC, otros estudiaron en el Santo Tomás, otros en el INACAP, pero ninguno que yo me acuerde en este momento, que haya estudiado en la Universidad.

E: Creo que me expliqué mal en la pregunta, disculpa, la voy a hacer de nuevo. En las experiencias laborales que has tenido, ¿has percibido alguna diferencia con otros colegas que tengan una formación C-H?

H: No.

E: Como que eso ya pasó a un segundo plano.

H: Sí, como que ya cuando uno sale de la Universidad, todo se superó. No es como (...), y tampoco en la Universidad, tampoco yo lo sentí muy, como una carga, que digamos, no.

E: Ya, ¿tú tenías más compañeros que venían de técnico?

H: Creo que tenía una compañera más de técnico, pero ella no hizo la práctica, pero también desertó.

E: ¿Y qué piensa tu familia actualmente con lo que estás haciendo?

H: Donde estoy trabajando, bueno, al principio como que igual como que me decían "pero ahí como que no es trabajo de enfermero", donde estoy ahora, porque estoy en la parte administrativa, así que junto las dos cosas así de la mano, así, pero uña y mugre. Pero decía que no, porque igual la enfermería es como una carrera que tiene un enfoque igual académico.

E: Más de gestión, quizás.

H: Exacto, gestión y administración. Entonces, no, también, ahora están bien contento, por así decirlo, conformes, orgullosos de que por lo menos estoy trabajando, porque igual, no sé po, Enfermería tiene una crisis de desempleados.

E: Sí po, son muchos. Oye, y actualmente, ¿dónde vives?, ¿sigues viviendo en Pirque?

H: No, vivo acá en Santiago.

E: Ya.

H: Vivo con mi pareja acá en Santa Isabel con Vicuña Mackenna, por acá cerca.

E: Ya, y la decisión de, claro, porque estudiaste los 5 años de la carrera, más o menos, ¿de Pirque a Santiago todos los días?

H: Menos el último año.

E: Ya.

H: Porque el último año, mi hermana se compró un departamento en Las Rejas, entonces a penas se lo entregaron yo me vine a vivir al tiro con ella, así inmediatamente. Entonces ahí me quedaba más (...), entre demorarme dos horas, demorarme media hora, no hay por dónde perderse.

E: Oye, pero después, cuando te fuiste del departamento de tu hermana, ¿hace cuánto tiempo fue eso, más o menos?, o sea, hace cuánto estás viviendo solo, con tu pareja.

H: Como hace un año, más o menos.

E: Ya, y esa decisión fue en conjunto.

H: Sí po, en conjunto, sí.

E: Y tu proyección, o sea, hacia el futuro, fue en un momento como "salir de tu casa".

H: O sea, como mirando de antes a ahora, sí po, siempre fue como (...)

E: ¿Independizarte?

H: Claro, independizarme, o sea, en verdad, así como independizarme, no sé si tanto, porque mi ideal siempre fue como trabajar por ahí cerca en Pirque.

E: Esa era como tu idea.

H: Claro, esa era como mi idea, pero al final como que se me abrió más el mundo (...)

E: No buscaste tanto por allá.

H: Claro, exacto.

E: Ya, y la decisión de irte a vivir solo, o con tu pareja, o con alguien, ¿estuvo siempre presente?

H: No, eso se fue dando después, no fue muy planificado.

E: ¿Y cuál es tu proyección hacia el futuro?, ¿qué quieres hacer?

H: Mira, yo ahora estoy postulando para un Magíster en Administración de Instituciones de la Salud [risas].

E: Ya, o sea, como que siguió algo rondando ahí de (...)

H: Claro, estoy postulando ahí, en la misma Universidad. Porque como, bueno, la Universidad, de cada generación, premian como al estudiante que representa los valores institucionales y todo, entonces me dieron esa beca que es para estudiar un posgrado gratis, entonces ahí voy a aprovechar de estudiar esto.

E: Y en términos laborales, ¿estás pensando en buscar otro trabajo?, ¿mantenerte donde estas?

H: Sí po, por el momento, quizás por la renta, yo creo que uno nunca está conforme con la renta, en todo caso, pero después, ahora me acomoda para estudiar, porque tengo un horario fijo, si ningún problema, pero el futuro, obviamente, yo pretendo como, o sea, subir aquí o buscar otro trabajo.

E: Dale y está siempre como la idea de Santiago, o está el salir a una región, quizás mucho más adelante.

H: Claro po, si es que se da la oportunidad y puedo, me dan las condiciones para ir, yo me voy no más, si no hay nada como que me ate, en el fondo, a la ciudad acá.

E: Ya. Oye, quería volver un poco más atrás, que no le di tantas vueltas. La formación en tu liceo, ¿iban ferias universitarias, institutos?

H: Sí, iban institutos, sobre todo, y pocas universidades la verdad, porque igual es un colegio T-P.

E: ¿Pero eso era para el técnico o hacían separación?

H: No, eran para todos igual, para todos igual, y de ahí nos llevaban a las ferias. Pero yo antes de la feria yo tenía bien decidido dónde quería ir.

E: Ya. Oye, una pregunta cómo general y para ir más o menos cerrando, o tomar otros temas en la conversación, ¿qué piensas de la educación, actualmente?, del sistema educacional.

H: Bueno, yo creo que el sistema educacional, actualmente, es como difícil. En qué sentido difícil, que tú tienes que ser mejor que alguien para poder tener como algún beneficio a la larga, por ejemplo, en mi caso, yo, en el fondo, tuve como que ser el mejor de mi curso como para poder tener un buen NEM y para poder entrar a la Universidad. Pero, eso significaba, quizás, no sé po, tener que estar siempre como compitiendo por así decirlo, y no se enfoca como en el fondo, solamente en las notas, así como las notas, las notas, pero al final no te ve como el resultado del aprendizaje que te da.

E: Y eso, lo percibiste como sólo en el colegio o después en la etapa universitaria también.

H: No, eso yo no lo percibí más en el colegio, cuando yo entré a la Universidad. Porque, por ejemplo, a mí me llamaba la atención de que, por ejemplo, yo igual como que quedé de los últimos, como en la lista de espera, por así decirlo, para entrar, pero tenía compañeras, o sea, porque uno

después ve como las ponderaciones, y veía compañeras que habían tenido súper buen ingreso, y venían de un buen colegio y todo, y que quedaba pegás, pegás, pegás, tengo, de hecho, compañeras que todavía no terminan. Entonces, yo creo que el sistema educativo actual más que ver tus capacidades, ve como en el fondo, se enfocan solamente en la nota, por así decirlo, porque podís tener puros 7.0, pero a la hora de tener (...); o en la misma PSU po, se enfocaba en el puntaje, pero no te ve, quizás, por ejemplo, la PSU no tiene otra forma de estudio, para quien le acomoda más para lograr el objetivo.

E: ¿Y de la ETP?

H: De la ETP, qué opino, que es una herramienta que, a mí, por lo menos, me ha servido pa' la vida, pero que digamos que ha tenido peso a la hora de buscar como trabajo, o algo así, yo encuentro que no tiene mucho peso. Por eso te digo, como algo más pa' la vida, porque no hay ningún trabajo que te pida, por ejemplo, "busco Técnico de Nivel Medio", no, siempre es como Técnico Profesional o IV° Medio, entonces no se hace la diferencia entre un TP y una persona que salió de IV° Medio normal.

E: Pero ¿de la ESTP?, porque claro, en algún momento tú pudiste haber decidido irte por un Técnico en Enfermería, quizás no estudiaste eso, pero sí conoces más que yo los técnicos.

H: Sí po, por ejemplo, yo ahora los conozco más de cerca, porque yo donde trabajo yo veo todo el tema de los estudiantes Técnico-Profesional y claramente el enfoque del TP es diferente al del profesional universitario, el enfoque del TP se enfoca como en el hacer, como en el saber hacer, entonces el TP tiene como una base científica, pero no tan profunda, se va más en el hacer. Por ejemplo, no sé po, un enfermero, nosotros tenemos todas las fundamentaciones, no sé, cómo se mueve un paciente, no sé, cómo hacer un aseo, nosotros lo podemos hacer perfectamente, pero el como el experto en eso es como el técnico. Muchas veces en el mundo laboral, muchas veces, prima más la experiencia, entonces, puede haber un técnico que lleva 40 años trabajando y va a saber más que el enfermero que viene recién llegando, pero va a saber más del hacer, pero no en el saber.

E: Y en la formación de los técnicos, en enfermería, por ejemplo, o los técnicos que están en general en salud, ¿qué opinas de la formación? Porque igual, en los últimos años, uno puede ver que hay como boom, no solo de universidades, sino que también de ofertas de CFT, de IP.

H: Claro, exacto. Es difícil resguardar la calidad en un TP, porque podemos vender y vender, pero la calidad de profesionales que estamos dando al país, no (...); muchas veces, independiente que no se quiera dar, ya sea por las condiciones físicas de la institución, la relación con los campos clínicos, todo, todo eso influye po, entonces, de repente podemos tener las mejores intenciones, pero no podemos tener los recursos para dar una educación de calidad.

E: Claro. Oye, en algún momento de tu etapa universitaria, ¿pensaste cambiarte de carrera o cambiarte de universidad?

H: La verdad es que no, no. Súper camiseta [risas]

E: Nunca fue el caso.

H: No, nunca fue el caso de que me quise cambiar. Ahora, ahora que ya estoy como fuera, como que pienso y miro para atrás, y digo "ahora que trabajo en la parte administrativa, como que me gustó, en el fondo, como más", entonces como que me reencanté con el área de gestión. Entonces como que ahora, de repente, como que pienso y "¿qué pasa si hubiera estudiado, no sé po, alguna ingeniería o algo así?" Y que yo en verdad, no sé po, si me da el (...), no sé, si me diera la oportunidad, las ganas y el tiempo, y la plata, pa' estudiar, no sé, algo de ingeniería, yo lo haría sin ningún problema, a mí no me desagrada nada estudiar número, nada, nada.

E: Buena. ¿Cómo evalúas tú lo que estás haciendo actualmente?, ¿te sientes conforme?, ¿podría ser mejor?

H: Yo creo que estoy conforme. Estoy conforme, igual siempre se puede mejorar, siempre está como la, no sé que qué uno puede mejorar, independiente de que esté el área administrativa, que igual tengo que, en el fondo, actualizar mis conocimientos, siempre estar al día po, si igual yo, si bien trabajo en el área administrativa, siempre estoy tratando con estudiantes, entonces yo no puedo estar diciéndoles cosas que eran antiguas pa' los estudiantes que ahora están saliendo, en el fondo, al país.

E: Ya. Oye, en tu proceso académico, en la Universidad, ¿pensaste que a los 3 años después de titularte estarías donde estás ahora?

H: No, yo creo que no me veía donde estoy ahora.

E: ¿En qué te veías?

H: Como en el área clínica, como trabajar en una clínica, o en un hospital, o en algo así.

E: Ya, no pensabas como en algo más de gestión.

H: Claro, no y yo, la verdad, me vine acá, así como en el fondo, porque era algo que yo sabía y que me sentía cómodo, pero al final igual me (...), como en el fondo me reencanté con esta parte.

E: Dale. Oye, tú me dijiste que la formación técnica era más como para la vida, según tú, o sea, la del colegio.

H: Exacto.

E: Pero, aparte de lo que pudiste aplicar, o desarrollar más en la universidad, ¿algo más para el día a día que pudiste desarrollar, con la formación técnica?

H: Sí, todo el rato, para ver el tema de los impuestos, de saber, no sé po, desde cosas de que uno compra, el IVA, qué significa el IVA, o, no sé po, liquidaciones de sueldo, qué significa cada cosa, nadie te mete el dedo en la boca, por así decirlo, con esas cosas. Saber cómo esas cosas más técnicas.

E: Oye, ¿y qué crees que tienes que mejorar pa' aprender más, para enfrentar los desafíos que te estás proponiendo?, ya sea al comenzar el Magister.

H: Claro, qué desafíos tengo, de tiempo, de organización, porque igual estudiar después de haber estudiado es más complicado, porque después cuando uno estudia, bueno, cuando estaba en mi caso, en la universidad, yo solo estudiaba po, entonces no tenía ninguna otra preocupación más que estudiar, en cambio ahora, voy a estudiar y más el trabajo, más la casa, entonces son dos preocupaciones que, o sea, es orden que tenís que tener. Entonces mi desafío personal es como organizarme bien en el tiempo y, si bien la jornada laboral es igual, de repente, son más extensas, tienes que acomodar y todo eso.

E: Oye, y proyectos como de, no sé, en el departamento, o dónde estás viviendo ahora, ¿están arrendando?

H: Es de nosotros.

E: Ya, no sé, la idea de tener familia, de cambiarte a otro lugar pa' vivir.

H: No, la verdad por el momento no; o sea, para cambiarme a otro lugar podría ser, pero de tener más familia no está en los planes.

E: Okey, ¿han estado en algún momento de tu vida esos planes?

H: La verdad no tanto, yo creo que es como la peor onda de la generación actual, de no tener muchos hijos, quizás en el futuro, más adelante, cuando ya tenga consolidada mi carrera, no sé, mi trabajo, todo, puede que se de tener un hijo.

E: Ya. Oye, ¿qué opinas de la formación C-H?

H: Es que depende mucho de dónde tú lo estudies.

E: Ya, ¿tu percibes diferencias de haber estudiado, por ejemplo, en un Liceo municipal a otro particular?

H: Completamente, porque en el Liceo Municipal, en el fondo, van los chiquillos a estudiar pa' sacar IV° Medio, la mayoría, no tienen como (...), a lo mejor yo mismo me tapo la boca, porque tengo muchos compañeros que eran así después de estudiar una carrera técnica, pero no existe como la motivación y el, como el conocimiento, por así decirlo, encuentro yo. Es como todo más, mucho más (...)

E: O sea, eso ya es la parte C-H de un Liceo.

H: Claro, exacto, porque, además, que va, en el fondo, a terminar IV° Medio, no es como que digamos, "oye, voy a estudiar porque me gusta, no sé po, la biología, me gusta la matemática, sino que voy a sacar IV° Medio". Diferente de los colegios particulares, que la mayoría tienen como su enfoque, no sé po, científico, o el matemático, o por lo menos en mi caso, o que era científico-biólogo, científico-químico, no sé, creo que hay diferentes divisiones. Entonces te puede como enfocar a tu área de interés, en cambio acá en un Liceo Polivalente, no tiene como mucha importancia.

E: Ya, oye, y en torno a la infraestructura de tu Liceo, para cumplir con las necesidades de tu especialidad que cursaste, ¿era buena, mala, le faltaba?

H: Le faltaba algunas cosas, encontraba yo, por ejemplo, el laboratorio de computación, si bien teníamos los computadores, funcionaban, podrían haber sido mejores, o tener más disponibilidad de ellos.

E: Ya, oye, y la relación con tus compañeros y profesores, ¿cómo fue?

H: Fue bien, con los compañeros y profesores, el problema, bueno, ahora último hemos estado analizando eso, como introspectivamente, en el tema de los profesores, ahora que estoy en el área de la docencia, en los TP, los profesores, en el fondo, hacen como lo que quieren, son muy como dictatoriales, por así decirlo, no es como, por ejemplo, en la ES, donde tenís que seguir un programa de estudio, bueno, en el colegio yo creo que tienen que tener un programa, pero nadie te supervisa de cómo tú lo haces o qué metodologías utilizas.

E: No hay un feedback que le pueden dar los alumnos.

H: Claro, en cambio acá, en la ES, sí nosotros supervisamos a los profesores que lo hagan de cierta manera, pero, por ejemplo, las estrategias metodológicas que tiene el Liceo, de repente, no son nada idóneas. Por ejemplo, había un profesor, siempre me acuerdo po, que era ingeniero él, que ni siquiera era profesor, entonces era así como, era como una guerra, no sé, cuando hacía interrogaciones era como "pitéate un compañero", entonces era como "tú escoge un número de la lista y yo hago interrogación", pero las interrogaciones de él eran como así (...), te sacabas un 7.0, un 5.0, un 3.0 o un 1.0, y eran preguntas donde estaba todo el curso, él te sentaba adelante, al lado de él y ya, "esto y esto, respóndame ésto y esto otro". Entonces, de repente yo creo que se hace un poco ortodoxo su método de estudio. O sea, si bien uno aprende, con la letra con sangre adentro, una cosa así po, pero no es lo más piola.

E: Oye y respecto al colegio en función, porque, bueno, es como una pregunta te la puedo hacer porque muchos me han contado, no sé si aplica en el caso tuyo, que los mismos liceos TP como que desmotivan a los estudiantes para que ingresen a carreras universitarias, que digan, así como "no, ustedes solo van a poder entrar a algo técnico, como que no piensen en dar la PSU, no se preocupen mucho". ¿Tu percibiste algo así?

H: No sé si te desmotivan, pero tampoco te motivan, es como neutro, como que te enseñan, te enseñan, a mí nunca, yo no escuché "pa' que vai a estudiar", bueno, igual siempre recibí la motivación, aunque estaba en TP.

E: Pero nunca fue (...)

H: Nunca fue así, por lo menos de mi punto de vista.

E: Ni pro, ni contra PSU, por ejemplo.

H: No.

E: Súper. Y respecto a la información que recibiste antes de dar la PSU, en cuanto a becas, créditos, ¿te sentías como con los conocimientos para tomar esas decisiones, o te enteraste de sopetón?

H: No, de sopetón, porque, de hecho, yo después que di la PSU, después como a los 2 años, me enteré que podía dar las cuatro pruebas, yo pensaba que solamente podía dar las 3.

E: Ya.

H: O sea, mejor si hubiera sabido que hubiera dado todo, porque igual hubiera dado las cuatro, por si acaso, para como tener otros horizontes. Entonces, quizás ahí falta un poco más de orientación al respecto.

E: Claro, pero en el TP nada po, o sea, no te informaron nada.

H: No po. O sea, como que enseñaban, así como lo (...), no sé po, en consejo de curso, una cuestión así "ya, vamos a hacer una inducción de, no sé, cómo llenar el FUAS".

E: Ya, pero más allá de las formas de financiamiento, no.

H: No, más, así como una orientación muy dura, no.

E: Ya.

H: De hecho, como que siempre me interesé, como siempre quise estudiar, entonces como que yo me informaba, yo, pero tenía compañeros que no tenían así idea.

E: Bien, estamos bien. Súper bien.